

Université de Montréal

**Les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe
d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal : une analyse sociologique**

par

Roberta de Oliveira Soares

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation

en vue de l'obtention du grade de philosophiæ doctor (Ph.D.)

en sciences de l'éducation, option éducation comparée et fondements de l'éducation

Octobre 2023

© Roberta de Oliveira Soares, 2023

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

*Les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe
d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal : une analyse sociologique*

par

Roberta de Oliveira Soares

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Garine Papazian-Zohrabian, présidente

Marie-Odile Magnan, directrice de recherche

Fasal Kanouté, membre du jury

Mela Sarkar, examinatrice externe

Cecilia Borges, représentante de la doyenne

Résumé

La classe d'accueil est un service offert dans la région métropolitaine de Montréal aux élèves identifiés comme ayant besoin de soutien linguistique en français avant de poursuivre leurs études en classe ordinaire. Ces élèves passent par deux classements : un pour entrer et un autre pour sortir de la classe d'accueil. Peu de recherches se sont penchées jusqu'à présent sur les élèves appartenant à des groupes minorisés en classe d'accueil, des élèves qui se trouvent surreprésentés dans la suite de leur parcours éducatif en classe d'adaptation scolaire et dans d'autres filières moins sélectives.

Dans le but de comprendre les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après leur séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal, à partir d'un cadre théorique sociologique inspiré des concepts d'habitus, de normalisation, d'altérisation et de stigmatisation intersectionnelle, cette recherche qualitative ethnographique documente les discours des acteurs scolaires impliqués dans les prises de décisions relatives aux classements des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil ainsi que les discours des élèves soumis à ces décisions. Pour ce faire, nous avons analysé 28 documents (gouvernementaux, des centres de services scolaires, des échanges via courriel et des publications dans un groupe Facebook), 10 heures d'observation d'interactions sociales à différent moments de la vie scolaire (des rencontres de prévision de classement, une rencontre d'accueil de parents, des cours en classe d'accueil et des observations dans les couloirs d'une école) et 44 entretiens (dont 37 avec des intervenants scolaires – 14 enseignants, 12 conseillers pédagogiques, 3 professionnels dans d'autres types de soutien, 3 directions (adjointes) d'école et 5 professionnels dans d'autres postes administratifs – et 7 avec des élèves qui ont passé par un séjour en classe d'accueil lors de leurs études secondaires).

Les principaux résultats soulignent que les élèves (et leurs parents) ne sont pas suffisamment informés au sujet du système éducatif de leur province d'accueil. Ils tendent ainsi à accepter les décisions de classements, incluant vers d'autres secteurs que la classe ordinaire (adaptation scolaire ou formation générale des adultes). Selon les intervenants scolaires, seule une partie des élèves répondrait à ce qui est exigé par le milieu d'accueil en termes de performance et de comportement et atteindrait donc la réussite éducative. Les élèves qui ne réussissent pas à s'adapter sont ceux jugés comme ayant des enjeux individuels ou liés à leur pays d'origine (ex. difficultés d'apprentissage, retard scolaire). Les intervenants scolaires interrogés mentionneraient peu fréquemment les enjeux structurels du milieu d'accueil, mis à part le manque de ressources. Cela

se traduit par : 1) de longs séjours en classe d'accueil; 2) des classements en classe ordinaire en dessous du niveau âge des élèves; 3) des classements dans le secteur de la formation générale des adultes; ou 4) des classements dans le secteur de l'adaptation scolaire. Notre analyse signale une posture suprémaciste d'altérisation derrière le discours du « besoin » d'intégration et une pensée déficitaire en lien avec les préalables de la réussite. Ainsi, le séjour en classe d'accueil serait une forme de disciplinarisation.

Mots-clés : classe d'accueil; classement; intégration linguistique; immigration; inégalités scolaires; sociologie; éducation; Montréal; Québec; Canada.

Abstract

The welcoming class is a service offered in the Montreal metropolitan region to students identified as needing French language support before continuing their studies in the mainstream class. These students go through two placements: one to enter and another to leave the welcoming class. Little research has until now focused on students belonging to minority groups in the welcoming class, students who find themselves overrepresented in the rest of their educational journey in special education classes and in other less selective sectors.

In order to understand the procedures for placing secondary students before and after their stay in the welcoming class in the Montreal metropolitan region, from a sociological theoretical framework inspired by the concepts of habitus, normalization, othering and intersectional stigmatization, this qualitative ethnographic research documents the discourses of school actors involved in the decision-making on the placement of students before and after the stay in the welcoming class as well as the discourses of students subject to these decisions. To do this, we analyzed 28 documents (governmental, from school service centers, exchanges via email and publications in a Facebook group), 10 hours of observation of social interactions at different moments of school life (meetings concerning forecast placement, a parents' welcoming meeting, courses in the welcoming class and observations in the corridors of a school) and 44 interviews (including 37 with school actors – 14 teachers, 12 educational advisers, 3 professionals in other types of support, 3 (deputy) school principals, and 5 professionals in other administrative positions – and 7 with students who went through a stay in the welcoming class during their secondary studies).

The main results highlight that students (and their parents) are not sufficiently informed about the education system in their host province. They thus tend to accept placement decisions, including towards sectors other than the mainstream class (special education or general adult education). According to school workers, only a portion of students meet what is required by the host environment in terms of performance and behavior and would therefore achieve educational success. The students who fail to adapt are those judged as having individual issues or issues related to their country of origin (e.g., learning difficulties, academic delay). The school workers interviewed rarely mentioned the structural issues of the host environment, apart from the lack of resources. This results in: 1) long stays in the welcoming class; 2) placements in mainstream class

below the age level of the students; 3) placements in the general adult education sector; or 4) placements in the special education sector. Our analysis points to a supremacist posture of othering behind the discourse of the “need” for integration and a deficit thinking linked to the prerequisites for success. Thus, the stay in the welcoming class would be a form of disciplinarization.

Keywords: welcoming class; placement; linguistic integration; immigration; educational inequalities; sociology; education; Montreal; Quebec; Canada.

Table des matières

Résumé	3
Abstract	5
Liste des tableaux	11
Liste des figures	12
Liste des sigles et des abréviations	13
Dédicace	14
Remerciements	15
Introduction	16
Chapitre 1 : La problématique	18
1.1 Les modèles de services d'intégration linguistique en milieu scolaire	18
1.1.1 Les modèles de services d'intégration linguistique hors Québec.....	19
1.1.1.1 Les modèles de services d'intégration linguistique en Grande-Bretagne, au Canada, en France et aux États-Unis	19
1.1.1.2 Les modèles de services d'intégration linguistique en Catalogne et en Flandre.....	21
1.1.2 Les modèles de services d'intégration linguistique au Québec.....	23
1.1.2.1 Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale et le protocole d'accueil.....	23
1.1.2.2 Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et le soutien linguistique d'appoint en francisation.....	24
1.1.3 Les forces et les limites des modèles de services d'intégration linguistique.....	27
1.2 L'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil	29
1.2.1 Les expériences d'exclusion vécues par les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil	31
1.2.2 L'agentivité des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil pour s'intégrer et réussir.....	33
1.2.3 L'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil selon la psychopédagogie et la didactique des langues secondes.....	36
1.2.4 Les forces et les limites des recherches empiriques	38
1.3 Les procédures de classement des élèves minorisés	39
1.3.1 Le classement des élèves minorisés vers différents types de filières à l'école.....	40
1.3.2 Les effets du classement des élèves minorisés	45
1.3.3 Les forces et les limites des recherches empiriques	46
1.4 Le contexte, la pertinence de la recherche et les questions de recherche	47
1.5 Conclusion	50
Chapitre 2 : Le cadre théorique	52
2.1 L'habitus et la normalisation	53
2.1.1 La théorie de la reproduction sociale	53
2.1.1.1 L'habitus et les formes de capital	54
2.1.1.2 La reproduction sociale en milieu scolaire	56
2.1.2 La théorie du pouvoir disciplinaire	59

2.1.2.1 La normalisation et le pouvoir disciplinaire	60
2.1.2.2 Les techniques de normalisation en milieu scolaire.....	62
2.1.3 Les forces et les limites des concepts	64
2.2 L'altérisation et la stigmatisation intersectionnelle	67
2.2.1 L'altérisation et les discriminations	67
2.2.1.1 La construction de l'Autre et l'altérisation	67
2.2.1.2 Les jugements scolaires et les discriminations à l'école.....	69
2.2.2 La stigmatisation intersectionnelle.....	72
2.2.2.1 La stigmatisation et l'intersectionnalité	72
2.2.2.2 La stigmatisation intersectionnelle à l'école.....	77
2.3 Les forces et les limites des concepts	80
2.3 Les objectifs de la recherche et la justification de nos choix théoriques.....	82
2.4 Conclusion	83
Chapitre 3 : La méthodologie	85
3.1 L'épistémologie et le type de recherche	85
3.1.1 La perspective épistémologique interprétative-critique	85
3.1.2 La recherche qualitative : le choix de l'ethnographie	88
3.2 Le choix de données et les considérations éthiques.....	89
3.2.1 Le choix de données.....	89
3.2.1.1 Les documents analysés.....	90
3.2.1.2 Les observations réalisées.....	94
3.2.1.3 Les participants interviewés.....	97
3.2.2 Les considérations éthiques.....	107
3.2.3 Le positionnement de la chercheure	108
3.3 La collecte et l'analyse de données	109
3.3.1 Les techniques de collecte de données	110
3.3.1.1 L'analyse de documents.....	110
3.3.1.2 L'observation participante périphérique	111
3.3.1.3 L'entretien individuel semi-dirigé	113
3.3.2 Les stratégies d'analyse de données.....	115
3.4 Conclusion	117
Chapitre 4 : L'analyse du discours écrit sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale	119
4.1 Le discours écrit officiel sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale	119
4.1.1 Les documents gouvernementaux québécois : la défense de l'intégration.....	120
4.1.1.1 L'intégration comme formule de réussite	120
4.1.1.2 Les jugements professionnels et les biais lors des classements	124
4.1.2 Les documents des centres de services scolaires : un complément.....	128
4.2 Le discours écrit non officiel sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale.....	131
4.3 La synthèse analytique des résultats	134
4.4 Conclusion	137
Chapitre 5 : L'analyse des interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école	139
5.1 Les interactions sociales lors de l'accueil de parents et en classe d'accueil.....	139

5.1.1 Le scénario, les acteurs et les règles : l'établissement de la scène	140
5.1.2 Les comportements et les conversations en scène : entre théorie et pratique.....	141
5.1.2.1 La défense de la classe d'accueil aux parents	142
5.1.2.2 Les attentes de l'école quant au rôle des élèves en classe d'accueil	144
5.2 Les interactions sociales lors des rencontres de prévision de classement	146
5.2.1 Le scénario, les acteurs et les règles : l'établissement de la scène	147
5.2.2 Les comportements et les conversations en scène : le casse-tête administratif.....	153
5.2.2.1 Les différents rôles des acteurs scolaires lors des classements.....	153
5.2.2.2 Les différents chemins scolaires résultants des classements.....	157
5.3 La synthèse analytique des résultats	164
5.4 Conclusion	168
Chapitre 6 : L'analyse des discours des acteurs scolaires concernant les procédures de classement	170
6.1 Les discours des acteurs scolaires concernant le but de la classe d'accueil.....	171
6.1.1 Le « besoin » d'intégration des élèves	171
6.1.1.1 La classe d'accueil vue comme un « passage obligatoire » et comme un « cocon ».....	172
6.1.1.2 L'application du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (du protocole d'accueil au séjour en classe d'accueil)	178
6.1.2 L'« apprivoisement » des élèves et la « docilité » des parents.....	182
6.1.2.1 Les élèves en classe d'accueil comme des élèves à « apprivoiser »	182
6.1.2.2 Les parents des élèves en classe d'accueil vue comme des parents « dociles »	184
6.2 Les préalables de la réussite et le rôle des acteurs scolaires lors des classements	187
6.2.1 Les préalables de la réussite en classe d'accueil et en classe ordinaire.....	187
6.2.2 Les positions différentes des acteurs scolaires vis-à-vis des classements.....	191
6.2.3 Le déroulement des rencontres de prévision de classement après le séjour en classe d'accueil	194
6.3 Les chemins possibles après le séjour en classe d'accueil	198
6.3.1 Les longs séjours en classe d'accueil	199
6.3.2 L'intégration partielle.....	202
6.3.3 La classe ordinaire et le soutien linguistique.....	203
6.3.4 Le secteur de la formation générale des adultes	206
6.3.5 Le secteur de l'adaptation scolaire	208
6.4 La synthèse analytique des résultats	211
6.5 Conclusion	214
Chapitre 7 : La description des récits d'élèves concernant les classements et la classe d'accueil	217
7.1 Les récits des élèves qui sont passés par des chemins moins tortueux.....	217
7.1.1 Récit de Regina, née au Mexique.....	218
7.1.2 Récit de Carlos, né au Venezuela.....	220
7.1.3 Récit de Rajaa, née au Soudan	223
7.1.4 Récit de Ajah, née au Soudan.....	226
7.2 Les récits des élèves qui sont passés par des chemins plus tortueux	228
7.2.1 Récit de Ianna, née au Bénin	229
7.2.2 Récit de Akissi, née en Côte d'Ivoire.....	233

7.2.3 Récit de Awaiza, née au Pakistan.....	235
7.3 La synthèse analytique des résultats	237
7.4 Conclusion	242
Chapitre 8 : L'interprétation et la discussion des résultats de la recherche	244
8.1 La comparaison des discours sur les classements et la classe d'accueil.....	246
8.2 Une posture suprémaciste d'altérisation derrière le discours du « besoin » d'intégration	253
8.3 Les préalables de la réussite et la pensée déficitaire.....	257
8.4 Le séjour en classe d'accueil comme forme de disciplinarisation	260
8.5 Conclusion	263
Conclusion	265
Références bibliographiques	273
Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement (intervenants scolaires) - rencontre.....	291
Annexe 2 : Formulaire d'information et de consentement (intervenants scolaires) - entretien	295
Annexe 3 : Formulaire d'information et d'assentiment (élèves) - entretien.....	300
Annexe 4 : Guide d'observation des interactions sociales.....	303
Annexe 5 : Guide d'entretien individuel semi-dirigé (intervenants scolaires)	304
Annexe 6 : Guide d'entretien individuel semi-dirigé (élèves)	307
Annexe 7 : Fiche sociodémographique (intervenants scolaires).....	311
Annexe 8 : Fiche sociodémographique (élèves).....	313
Annexe 9 : Appel à la participation (intervenants scolaires)	315
Annexe 10 : Appel à la participation (élèves).....	316

Liste des tableaux

Tableau 1 : Résumé des sources des données de la recherche	90
Tableau 2 : Documents analysés	91
Tableau 3 : Observations réalisées dans les écoles	94
Tableau 4 : Données sociodémographiques des intervenants scolaires	99
Tableau 5 : Données professionnelles des intervenants scolaires	102
Tableau 6 : Données sociodémographiques des élèves du secondaire	104
Tableau 7 : Données sur les parcours éducatifs des élèves du secondaire	106
Tableau 8 : Méthodes de collecte et d'analyse des données de la recherche	109

Liste des figures

Figure 1 : Structure des paliers lors des études secondaires	24
Figure 2 : Concepts centraux de notre boîte à outils	52
Figure 3 : Liens entre l’habitus, les formes de capital et la reproduction sociale à l’école	59
Figure 4 : Liens entre le pouvoir disciplinaire et les techniques de normalisation à l’école	64
Figure 5 : Liens entre l’altérisation, les jugements scolaires et les discriminations à l’école	71
Figure 6 : Liens entre la stigmatisation, l’intersectionnalité et la stigmatisation intersectionnelle à l’école	80
Figure 7 : Liens entre les résultats de la recherche et les concepts du cadre théorique	252

Liste des sigles et des abréviations

CSS	Centres de services scolaires
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
FGA	Formation générale des adultes
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et Culture
ILSS	Intégration linguistique, scolaire et sociale
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
SASAF	Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
SLAF	Services de soutien linguistique d'appoint en francisation
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Dédicace

À tous les jeunes immigrants qui arrivent dans une terre inconnue.

Remerciements

Après cinq ans de... recherche, apprentissage, doutes, je suis arrivée à la fin de mon doctorat. C'était un processus de croissance personnelle (scientifique, identitaire, politique et existentielle).

Je commence en remerciant ma famille (élargie) et mes amies d'ici et là-bas. Vous savez qui vous êtes, je ne vous nommerai pas. Votre présence quotidienne dans ma vie a fait toute la différence.

Je remercie ma directrice de recherche pour le suivi qui a été indispensable à la réalisation de mon doctorat. Je remercie aussi les professeures qui ont composé le jury d'évaluation de ma thèse.

Je remercie les professeurs rencontrés en cours de route à Montréal ainsi que les professeurs brésiliens qui ont continué à m'accompagner depuis ma maîtrise au Brésil. Merci pour tout!

Je remercie mes enseignantes de la langue française qui étaient présentes dès le début de mon doctorat pour l'accompagnement dans l'apprentissage et le perfectionnement de cette langue.

Je remercie les étudiantes qui étaient à la fin du doctorat, quand j'étais au début du doctorat. Et je remercie les étudiantes qui étaient au début du doctorat, quand j'étais à la fin du doctorat. Merci pour le partage et pour l'appui tout au long du voyage, j'espère vous avoir rendu la pareille.

Je remercie les élèves et les intervenants scolaires qui ont accepté de participer à ma recherche. Merci pour votre temps et pour votre confiance. J'espère avoir rendu justice au sujet. Je vous promets que je me suis consacrée à tenter de bien comprendre ces enjeux, dont je me soucie aussi.

Je remercie également tous les professionnels de l'Université de Montréal pour le soutien.

Finalement, je remercie l'Univers pour l'apprentissage de la vie dont fait partie mon doctorat.

Je finis avec des mots de réflexion (bilingues) sur le parcours et l'expérience d'être immigrant.

Só entende realmente quem experiencia.

Seuls ceux qui vivent comprennent vraiment.

O que é ser imigrante. *i'm migraine.*

Ce qu'être immigrant. *i'm migraine.*

E nunca deixar de ser "recém-chegado".

Et ne cessez jamais d'être un « nouvel arrivant ».

É tudo mesmo sobre... acolhimento.

Il s'agit vraiment de... accueil.

Ou falta de. Acolhimento e cuidado.

Ou manque de. Accueil et soin.

Introduction

Les milieux scolaires de nombreux pays doivent relever le défi d'accueillir les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, certains¹ d'entre eux ayant besoin de soutien pour développer leurs compétences dans cette langue. Plusieurs modèles de services d'intégration linguistique sont utilisés pour atteindre ce but, dont la classe d'accueil. Malgré l'existence de ces modèles, le défi d'accueillir les élèves de manière satisfaisante pour la société d'accueil ainsi que pour eux reste entier (De Koninck et Armand, 2012).

L'institution scolaire possède comme rôle officiel la scolarisation des élèves. Autrement dit, elle doit favoriser un processus formel d'enseignement aux élèves de certaines connaissances et habilités à partir d'un curriculum préétabli et de procédures d'évaluation (Giddens, 2009). Or, l'évaluation des élèves peut reposer sur des jugements scolaires qui peuvent influencer par ricochet leurs parcours scolaires (Bressoux, 2003, 2018) et leurs classements dans le quotidien scolaire.

Dans cette thèse, nous souhaitons comprendre, plus spécifiquement, les procédures de classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil avant et après le séjour en classe d'accueil. Notre recherche doctorale repose ainsi sur la question de départ suivante : comment les décisions sont-elles prises lors des procédures de classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil? L'objectif général de cette recherche est de comprendre les procédures de classement des élèves, spécifiquement du secondaire, avant et après leur séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal, une région se situant dans la province du Québec, au Canada.

La thèse est divisée en huit chapitres en plus de la présente introduction et de la conclusion : 1) la problématique; 2) le cadre théorique; 3) la méthodologie; 4) l'analyse du discours écrit sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale; 5) l'analyse des interactions sociales entre les acteurs sociaux² à l'école; 6) l'analyse des discours des acteurs scolaires³ concernant les procédures de classement; 7) la description des récits d'élèves concernant les classements et la classe d'accueil; et 8) l'interprétation et la discussion des résultats.

¹ Afin de rendre la lecture de la thèse plus fluide, nous avons choisi de ne pas utiliser le langage épïcène ni l'écriture inclusive.

² Par acteurs sociaux, on comprend des acteurs dans la société, c'est-à-dire toute personne qui s'engage dans l'action sociale (Giddens, 2009). Dans notre cas, cela implique le personnel scolaire, les élèves et les parents.

³ Par acteurs scolaires, on comprend exclusivement le personnel scolaire, c'est-à-dire ceux œuvrant à l'école.

Le premier chapitre présente d'abord de différents modèles de services d'intégration linguistique en milieu scolaire hors Québec et au Québec et synthétise ensuite des résultats de recherches antérieures ayant porté sur la classe d'accueil ou sur d'autres modèles similaires ainsi que sur les procédures de classement des élèves. Nous terminons le chapitre en présentant le contexte et la pertinence de la présente recherche doctorale ainsi que les questions de recherche. Le deuxième chapitre présente les concepts sociologiques et interdisciplinaires mobilisés dans cette thèse, soit l'habitus, la normalisation, l'altérisation et la stigmatisation intersectionnelle. De plus, nous soulignons les objectifs de la recherche en lien avec le cadre théorique choisi. Le troisième chapitre présente les choix méthodologiques effectués dans le cadre de cette recherche. Nous présentons d'abord notre posture épistémologique interprétative-critique et le type de recherche priorisé, soit une ethnographie. Ensuite, nous précisons le choix de données et les considérations éthiques. Finalement, nous présentons nos techniques de collecte de données (analyse de documents, observation participante périphérique et entretien individuel semi-dirigé) et nos stratégies d'analyse de données (analyse du discours, analyse de la définition de la situation, analyse thématique et analyse de récits).

Dans le quatrième chapitre, nous analysons le discours officiel et non officiel formulé dans des documents gouvernementaux et des centres de services scolaires ainsi que des publications dans un réseau social autour des notions d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Dans le cinquième chapitre, nous analysons les interactions sociales des acteurs sociaux (intervenants scolaires, élèves et parents) dans des rencontres de prévision de classement, dans une rencontre d'accueil de parents, dans des cours en classe d'accueil et dans les couloirs d'une école. Dans le sixième chapitre, nous analysons les discours des intervenants scolaires interrogés concernant les procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil. Dans le septième chapitre, nous décrivons des récits d'élèves interrogés concernant leurs classements et leur expérience en classe d'accueil. Puis, le huitième chapitre présente l'interprétation et la discussion des données de la recherche à partir des concepts annoncés dans le cadre théorique. Finalement, dans la conclusion générale, nous revenons sur les principaux résultats, les apports empiriques et théoriques de la thèse et les pistes pour les milieux scolaires.

Chapitre 1 : La problématique

La problématique de notre recherche est divisée en quatre sections en plus de la présente introduction et de la conclusion : 1) les modèles de services d'intégration linguistique en milieu scolaire; 2) l'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 3) les procédures de classement des élèves minorisés; et 4) le contexte, la pertinence de la recherche et les questions de recherche. La première section synthétise les modèles de services d'intégration linguistique afin de contextualiser l'utilisation de ces modèles et, plus spécifiquement, de la classe d'accueil. La deuxième section synthétise des résultats de recherches empiriques portant sur l'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil et ce, afin de comprendre les enjeux liés à la classe d'accueil. La troisième section synthétise des résultats de recherches empiriques portant sur le classement des élèves minorisés dans différentes filières à l'école ainsi que sur les effets de leur classement afin de comprendre les enjeux qui y sont liés. Dans la quatrième section, nous présentons le contexte et la pertinence de notre recherche ainsi que nos questions de recherche (générale et spécifiques) et ce, afin de mettre en exergue l'importance de notre sujet de recherche.

1.1 Les modèles de services d'intégration linguistique en milieu scolaire

Dans cette section, nous présentons des modèles de services d'intégration linguistique en milieu scolaire hors Québec et au Québec, ainsi que les forces et les limites de ces modèles afin de contextualiser l'utilisation de ces modèles et, plus spécifiquement, de la classe d'accueil. En nous inspirant des comparaisons faites par Mc Andrew (2001, 2010) pour mieux comprendre le cas du Québec et à partir des références bibliographiques plus récentes, nous présentons succinctement les modèles de quelques pays et régions avant de discuter du cas du Québec. Il s'agit d'une comparaison du Québec avec des pays qui accueillent une quantité importante d'immigrants et avec lesquels le Québec entretient des relations socioéconomiques ou historiques (Grande-Bretagne, Canada, France et États-Unis) et avec des régions comprenant des « majorités fragiles »⁴

⁴ Par « société à majorité fragile », on comprend une région, dans un pays, qui partage le pouvoir national, mais dans un contexte où il y a une majorité dominante et une autre « fragile ». Ces sociétés à majorités fragiles possèderaient en quelque sorte un statut de nation dans une autre nation, ce qui engendrerait des défis, surtout sur le plan linguistique. Par exemple, le Québec serait considéré comme une société à majorité fragile, car le Québec francophone constitue à la fois une majorité linguistique au Québec et une minorité linguistique au Canada (Mc Andrew, 2001, 2010).

comme le Québec (Catalogne et Flandre). Dans la section sur le Québec, en plus de présenter les différents types de modèles de services d'intégration linguistique à travers la province, nous nous concentrons plus précisément sur la classe d'accueil et sur les procédures de classement dans la région métropolitaine de Montréal (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, 2014c).

1.1.1 Les modèles de services d'intégration linguistique hors Québec

Dans cette section, nous nous penchons succinctement sur les modèles de services d'intégration linguistique hors Québec. Plus spécifiquement, il s'agit des modèles de la Grande-Bretagne, du Canada, de la France, des États-Unis, ainsi que de la Catalogne et de la Flandre.

1.1.1.1 Les modèles de services d'intégration linguistique en Grande-Bretagne, au Canada, en France et aux États-Unis

Dans cette section, nous nous concentrons sur les modèles de services d'intégration linguistique en Grande-Bretagne, au Canada, en France et aux États-Unis (Mc Andrew, 2001, 2010).

En Grande-Bretagne, le modèle de services d'intégration linguistique le plus utilisé est celui de l'intégration directe en classe ordinaire. Toutefois, l'enseignement s'y fait surtout en équipe, ce qui implique un groupe d'enseignants travaillant ensemble pour aider un groupe d'élèves. La Grande-Bretagne utilise deux approches : une approche monolingue sur le plan linguistique, car les langues d'origine ne sont pas présentes à l'école et une approche intégratrice sur le plan scolaire, car l'intégration est effectuée directement en classe ordinaire (Mc Andrew, 2001; McKay et Freedman, 1990). L'intégration directe en classe ordinaire est choisie par ce pays selon une posture d'égalité pour tous les élèves. Cependant, même si l'apprentissage direct en classe ordinaire est mis en place afin de garantir une égalité d'accès, ne pas utiliser une pédagogie spécifique pour l'apprentissage d'une langue seconde, dans ce cas, l'anglais, peut générer des défis pour les élèves bilingues et aussi pour leurs enseignants, considérant qu'il peut être exigeant de créer des plans distincts d'apprentissage pour chaque élève (Bracken et al., 2017; Graham, 2018).

Au Canada, l'éducation fonctionne différemment selon chaque juridiction provinciale, chaque province étant maîtresse de son système d'éducation. Le modèle le plus courant est celui de l'insertion directe en classe ordinaire avec soutien linguistique. Ce soutien consiste en un

apprentissage intensif de l'anglais pendant quelques heures par semaine en dehors de la classe. Le deuxième modèle le plus utilisé est le modèle dans lequel l'élève reçoit un soutien linguistique dans la classe ordinaire par un enseignant d'anglais langue seconde. Le troisième modèle est celui de l'intégration partielle en classe ordinaire, un modèle qui est surtout proposé aux élèves jugés en retard scolaire au secondaire (Coelho, 2012; Mc Andrew, 2001). L'intégration directe en classe ordinaire peut aussi se passer sans une prise en charge linguistique ciblée, c'est-à-dire sans un accompagnement linguistique ciblé après l'intégration en classe ordinaire (Trahey et Spada, 2020). De plus, l'usage des langues d'origine joue un rôle dans les services spécifiques et en classe ordinaire, puisqu'elles peuvent être utilisées pour faciliter les transferts linguistiques permettant l'apprentissage de la langue seconde (Coelho, 2012; Mc Andrew, 2001).

La France, quant à elle, utilise deux modèles d'intégration pour les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation du pays. Au secondaire, le modèle adopté, surtout pour les élèves jugés en retard scolaire, est celui de la classe d'accueil fermée, aussi intitulée « classe d'initiation » ou « classe de rattrapage intégré », qui fonctionne comme une phase transitoire à la classe ordinaire, pour une durée maximale d'un an. Au primaire, on privilégie le modèle de classe d'accueil avec double inscription, c'est-à-dire que chaque élève est comptabilisé deux fois, une fois pour la classe d'accueil et une autre pour la classe ordinaire. Ainsi, il a accès aux deux modèles en même temps. Toutefois, si l'élève en est à sa première année au primaire, l'insertion directe en classe ordinaire est recommandée. De plus, quant aux langues d'origine, il s'avère qu'elles ne jouent presque aucun rôle et ce, tant au primaire qu'au secondaire, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas mobilisées pour l'apprentissage de la langue seconde (Mc Andrew, 2001; Verdelhan-Bourgade et al., 2007).

Aux États-Unis, le système d'éducation varie selon les états, mais le modèle d'éducation bilingue y prédomine, comprenant l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol en raison de la vaste communauté hispanophone dans le pays. L'importance accordée à la langue de scolarisation du pays dans le curriculum augmente plus la scolarité avance, mais les langues d'origine continuent à y avoir une place. Nous identifions trois autres modèles dans le pays, soit : 1) la classe d'anglais langue seconde (aussi intitulé *sheltered instruction* ou *structured immersion*) ; 2) l'intégration en classe ordinaire avec soutien linguistique à l'extérieur de la classe (aussi intitulé *English as a second language pull out program*) ; et 3) l'intégration en classe ordinaire avec soutien linguistique à l'intérieur de la classe (Mc Andrew, 2001; McKay et Freedman, 1990; Tedick et Wesely, 2015).

À la suite de ce portrait descriptif, nous identifions quatre constats issus de la comparaison des cas de la Grande-Bretagne, du Canada anglophone, de la France et des États-Unis, par rapport à leur choix de modèles de services d'intégration linguistique. Premièrement, il existe une variété de modèles disponibles. En Grande-Bretagne et au Canada anglophone, on préfère une intégration directe en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation du pays, tandis qu'en France et aux États-Unis, on se tourne plutôt vers l'utilisation des services spécifiques comme la classe d'accueil ou la classe d'anglais langue seconde⁵. Également, on remarque pour les pays susmentionnés, une tendance à prioriser l'intégration directe en classe ordinaire au primaire et les services spécifiques au secondaire, surtout pour les élèves jugés en retard scolaire (Mc Andrew, 2001). Deuxièmement, différentes approches sont utilisées pour essayer d'atteindre le même but, celui de l'intégration des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation du pays d'accueil. Nous identifions surtout une opposition entre le modèle d'intégration directe en classe ordinaire et les services spécifiques comme la classe d'accueil ou la classe d'anglais langue seconde (McKay et Freedman, 1990).

Troisièmement, par rapport au rôle des langues d'origine dans l'apprentissage de la langue de scolarisation du pays d'accueil, nous constatons qu'il n'existe pas d'approche unique. De façon générale, en Grande-Bretagne et en France, les langues d'origine sont mises en sourdine, tandis qu'au Canada anglophone et aux États-Unis, une place est faite aux langues d'origine notamment dans le but de favoriser l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (Mc Andrew, 2001). Finalement, les recherches soulignent que les services spécifiques, tels que la classe d'accueil et la classe d'anglais langue seconde, et le secteur de la classe ordinaire doivent fonctionner de manière complémentaire et que la responsabilité de l'accueil des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation du pays d'accueil doit être partagée collectivement (Mc Andrew, 2001).

1.1.1.2 Les modèles de services d'intégration linguistique en Catalogne et en Flandre

Dans cette section, nous nous concentrons sur les modèles de services d'intégration linguistique en Catalogne et en Flandre, deux sociétés à majorité fragile comme le Québec (Mc Andrew, 2010). La Catalogne souhaite garantir l'éducation interculturelle et la maîtrise du catalan sans

⁵ La classe d'accueil et la classe d'anglais langue seconde sont similaires. Chaque pays ou région utilise ses propres termes pour se référer à ses propres modèles d'intégration linguistique disponibles (Mc Andrew, 2001, 2010).

marginaliser les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. De plus, les langues d'origine sont utilisées de façon complémentaire à l'apprentissage de la langue de scolarisation, plus spécifiquement dans la classe ordinaire. La Catalogne a mis en place des classes d'accueil fermées, surtout pour les élèves du secondaire. Toutefois, afin de diminuer les effets ségrégatifs, la double inscription, en classe d'accueil et en classe ordinaire, est permise afin de favoriser l'intégration partielle en classe ordinaire dans certaines matières. De plus, un modèle de classe d'accueil ouvert est organisé pour les élèves qui commencent à étudier en Catalogne dès le début du primaire. Les élèves passent la plupart du temps en classe ordinaire et fréquentent quelques heures par semaine la classe d'accueil ou encore reçoivent un soutien linguistique dans la classe ordinaire (Mc Andrew, 2010). Ainsi, la Catalogne tente de relever le défi de garantir l'apprentissage du catalan à partir d'une posture d'ouverture au multilinguisme (Nussbaum, 2006). En fait, l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil est décrit comme étant essentiel au développement des élèves à l'école ainsi qu'ultérieurement dans le marché du travail. Cet apprentissage est également décrit comme étant une mesure d'équité ainsi que de garantie de « cohésion sociale » dans la société d'accueil (Ministry of Education of Catalogna, 2018).

En Flandre, un programme structuré a été créé pour enseigner le flamand aux élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, un programme dispensé séparément de l'apprentissage réalisé en classe ordinaire. En fait, des formules différentes sont utilisées au primaire et au secondaire. Au primaire, il est prévu que ces élèves puissent être retirés de la classe ordinaire pour un maximum de douze heures par semaine afin de suivre ce programme structuré d'apprentissage du flamand, alors qu'au secondaire, la classe d'accueil fermée est la modalité dominante. De plus, les langues d'origine sont utilisées en classe, principalement dans le contexte de la classe ordinaire (Mc Andrew, 2010). Soulignons aussi qu'en Flandre, le processus d'intégration se concentre sur l'intégration linguistique au détriment d'autres types d'intégration, comme l'intégration sociale (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023).

En somme, en ce qui a trait à la place réservée aux langues d'origine à l'école, la Catalogne et la Flandre les utilisent, principalement, ou parfois même, exclusivement, en classe ordinaire. Ainsi, on peut observer une résistance à l'utilisation des langues d'origine dans la classe d'accueil. Cela s'expliquerait principalement par une croyance partagée par une partie du personnel scolaire, à savoir que les élèves en classe d'accueil ne devraient pas y parler leurs langues maternelles puisque cela les empêcherait d'apprendre leur langue seconde. Toutefois, les constats des recherches en

didactique des langues secondes démontrent le contraire (Snow et Hoefnagel-Höhle, 1978). Quant au choix entre les services spécifiques, comme la classe d'accueil, ou l'intégration directe en classe ordinaire, nous remarquons que des approches différentes sont mises en place. Au primaire, l'intégration directe en classe ordinaire est plutôt fréquente, tandis qu'au secondaire, les services spécifiques, comme la classe d'accueil, sont priorisés, principalement pour les élèves jugés en retard scolaire (Mc Andrew, 2010).

1.1.2 Les modèles de services d'intégration linguistique au Québec

Dans cette section, nous nous penchons sur les modèles de services d'intégration linguistique au Québec. Nous explicitons le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) et le protocole d'accueil en vigueur au Québec, ainsi que spécifiquement les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) et les services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF) déployés dans les centres de services scolaires de la province.

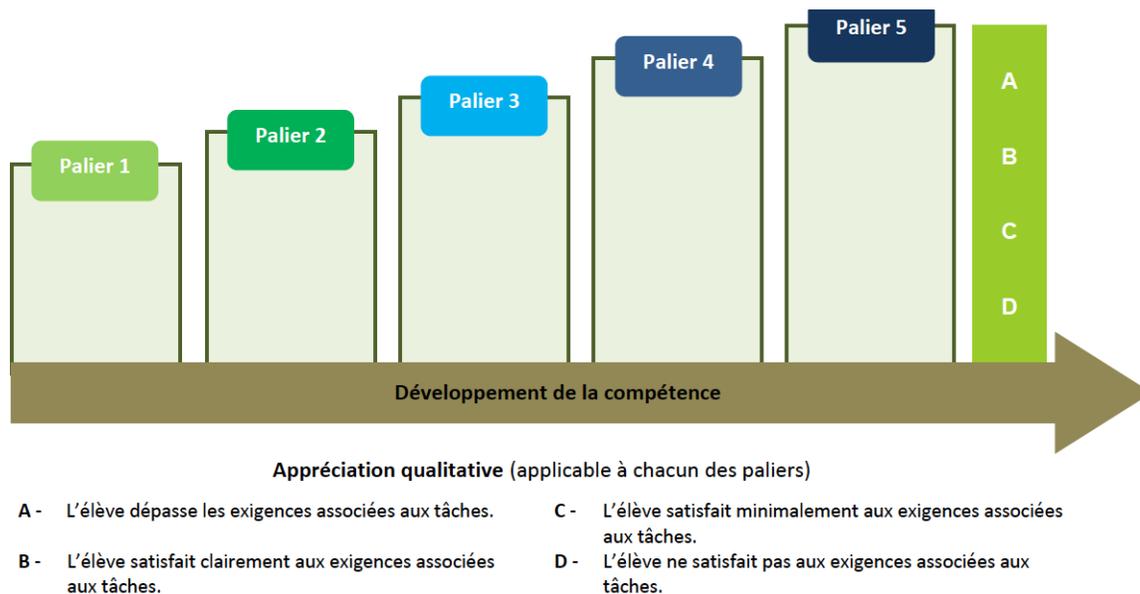
1.1.2.1 Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale et le protocole d'accueil

Au Québec, le programme ILSS est dédié à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves en apprentissage du français, la langue de scolarisation de la société d'accueil. L'intégration linguistique comprend le développement des compétences en français (à l'oral, en lecture et en écriture). L'intégration scolaire vise l'apprentissage du fonctionnement de l'école québécoise. Finalement, l'intégration sociale a pour objectif l'apprentissage des valeurs communes de la société québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, 2010b, 2011).

À l'arrivée dans le système scolaire québécois, il existe un protocole d'accueil pour évaluer les compétences linguistiques de chaque élève afin de décider de ses besoins en termes de services de soutien linguistique pour pouvoir suivre la scolarisation en français en classe ordinaire. Une entrevue est d'abord réalisée avec l'élève et sa famille pour comprendre le parcours scolaire de l'élève avant son arrivée. Ensuite, ses compétences en français à l'oral sont évaluées. Au besoin, ses compétences en lecture et en écriture, voire en mathématiques, sont aussi évaluées (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014c). En classe d'accueil, l'apprentissage du français est évalué selon les paliers du programme ILSS. Ces paliers servent à mesurer la progression du

développement des compétences des élèves. Il existe cinq paliers; pour chaque palier, il y a quatre lettres : A, B, C et D. Afin de passer d'un palier à l'autre, on indique qu'il faut maîtriser le contenu du palier précédent. En lien avec nos intérêts de recherche, précisons qu'au secondaire, un élève qui atteint le palier 4 (oral, lecture et écriture) est considéré comme prêt à suivre des cours en classe ordinaire (voir figure 1 ci-dessous) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011).

Figure 1 : Structure des paliers lors des études secondaires



Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011)

1.1.2.2 Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et le soutien linguistique d'appoint en francisation

Le système scolaire québécois offre les SASAF et les SLAF aux élèves qui en ont besoin du préscolaire au secondaire. Les SASAF sont décrits comme étant des droits détenus par tous les élèves qui en ont besoin jusqu'au moment où ils sont considérés prêts à suivre l'enseignement en français sans soutien linguistique. Ces services comprennent, par exemple, la scolarisation provisoire en classe d'accueil (Ministère de l'Éducation, 2023). Toutefois, les SASAF peuvent comporter d'autres variantes de modèles de services d'intégration selon le nombre d'élèves, les besoins des élèves et les ressources disponibles dans une école. Par exemple, l'intégration partielle

et graduelle des élèves en classe d'accueil vers la classe ordinaire ou de modèles hybrides dans lesquels une partie de la journée ou de la semaine se passe en classe d'accueil et l'autre en classe ordinaire peuvent être mis en place. Ainsi, les types de services ainsi que leurs fréquences et leurs durées doivent répondre aux besoins des élèves (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014b). Les SLAF peuvent être offerts après les SASAF ou dès le début de la scolarisation dans le système scolaire québécois francophone, pour les élèves qui ont déjà une certaine connaissance de la langue française. Il s'agit d'un soutien offert directement dans la classe ordinaire ou en dehors de la classe ordinaire, individualisé ou en groupe, qui peut varier d'un élève à l'autre de même qu'en termes de durée et de matières. Ces services sont offerts aux élèves qui en ont besoin aussi longtemps que nécessaire afin de pouvoir suivre l'enseignement en français sans soutien (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014b; Ministère de l'Éducation, 2023).

En 2010-2011, de l'ensemble des élèves utilisant les SASAF, 72% comprenaient des élèves immigrants nés à l'extérieur du Canada; 20% comprenaient des élèves nés au Canada avec au moins un parent né à l'extérieur du Canada; 5% comprenaient des élèves anglophones nés au Canada ou au Québec; 2% comprenaient des élèves autochtones ou des « cas particuliers »⁶ (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014a, p. 3). En 2018-2019, 47 901 élèves ont reçu les services suivants dont 51% en SLAF, 33% en classe d'accueil – qui fait partie des SASAF – et 16% en classe ordinaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019).

Le Québec a mis en place différents modèles de services d'intégration linguistique. Notamment cinq modèles de services d'intégration linguistique sont actuellement en vigueur dans la province :

- 1) *la classe d'accueil fermée*, un modèle offert aux élèves qui ont besoin de soutien pour apprendre la langue de scolarisation de la société d'accueil ou pour améliorer leurs compétences dans cette langue et ce, séparément des élèves fréquentant la classe ordinaire;
- 2) *la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration*, un modèle de classe d'accueil fermée dans lequel les élèves bénéficient aussi d'une aide à l'intégration, c'est-à-dire qu'ils peuvent recevoir de l'aide de la part d'une personne-ressource en mathématiques, etc.;
- 3) *l'intégration partielle*, un modèle offert aux élèves qui en ont besoin dans lequel leur temps à l'école est divisé, comprenant une partie en classe d'accueil et une partie en classe ordinaire;
- 4) *l'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien à l'apprentissage du français*, un modèle d'intégration dans lequel les élèves suivent tous

⁶ Il n'est pas mentionné dans le document ce qui est compris par des « cas particuliers ».

leurs cours en classe ordinaire avec un soutien linguistique; les élèves bénéficient ainsi du soutien pour améliorer leurs compétences dans la langue de scolarisation; 5) *l'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien à l'apprentissage du français* (cela peut se passer après le séjour en classe d'accueil ou non), un modèle dans lequel les élèves suivent tous leurs cours en classe ordinaire sans soutien linguistique (De Koninck et Armand, 2012).

Le modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien à l'apprentissage du français et le modèle d'intégration partielle sont principalement utilisés au préscolaire et au primaire. Quant au modèle de classe d'accueil fermée, il est davantage mis en place au secondaire et dans des régions où le nombre d'élèves en apprentissage de la langue de scolarisation est élevé, comme à Montréal. Finalement, le modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien à l'apprentissage du français et le modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration sont mis en place de façon réduite dans quelques régions du Québec (De Koninck et Armand, 2012).

Le modèle le plus choisi par les centres de services scolaires du Québec est le modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien à l'apprentissage du français. Toutefois, en vertu de la grande concentration d'élèves immigrants à Montréal, en termes de nombre d'élèves, la majorité des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation fréquente le modèle de classe d'accueil fermée. De plus, malgré des recommandations formulées dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, plusieurs modèles mis en place continuent de ne pas favoriser une intégration progressive des élèves dans la classe ordinaire, surtout à Montréal, une région dans laquelle le modèle de classe d'accueil fermée prédomine (De Koninck et Armand, 2012).

Ainsi, les enseignants œuvrant en classe d'accueil et en classe ordinaire interagissent avec des élèves que les acteurs scolaires catégorisent ainsi : 1) les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, en classe d'accueil fermée; 2) les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, en classe ordinaire (après un séjour en classe d'accueil), avec ou sans SLAF; 3) les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil envoyés directement en classe ordinaire, avec SLAF ou SASAF; et 4) les élèves bilingues et plurilingues (d'origine immigrante, nouveaux arrivants ou non) qui connaissent le français et sont scolarisés en classe ordinaire, sans SLAF ou SASAF (Armand, 2021).

De plus, en ce qui concerne la place des langues d'origine, le Québec a créé en 1978 le Programme d'enseignement des langues d'origine afin d'encourager l'apprentissage des langues d'origine à

l'école. Ce programme vise à maintenir et à améliorer les connaissances linguistiques des langues d'origine qui sont suffisamment représentées dans chaque école. Il s'agit d'un enseignement de deux heures et demie par semaine, qui est fréquemment réalisé en dehors de l'horaire scolaire. Ce programme n'est pas une mesure répandue et il est mis en pratique davantage pour les élèves fréquentant la classe ordinaire que la classe d'accueil. Or, rappelons que plusieurs experts en didactique des langues indiquent que l'utilisation des langues d'origine s'avère être une mesure de soutien à l'apprentissage du français, autant en classe ordinaire qu'en classe d'accueil. En ce sens, la langue d'origine peut être une ressource à l'apprentissage de la langue de scolarisation, parce qu'elle offre une base pour l'apprentissage d'une langue seconde en plus de reconnaître la culture d'origine de l'élève (De Koninck et Armand, 2012; Mc Andrew et al., 2021).

1.1.3 Les forces et les limites des modèles de services d'intégration linguistique

Dans cette section, nous nous penchons sur les forces et les limites des modèles de services d'intégration linguistique de différents pays et régions analysés (Grande-Bretagne, Canada anglophone, France, États-Unis, Catalogne, Flandre et Québec). Nous pouvons regrouper les modèles comme suit : 1) l'intégration directe en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 2) l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 3) l'intégration partielle; et 4) les services spécifiques comme la classe d'accueil ou la classe d'anglais langue seconde. Soulignons qu'indépendamment du modèle utilisé, le discours de l'inclusion prédomine pour justifier les différents choix effectués par les divers milieux d'accueil (Tajic et Bunar, 2023).

Ainsi, signalons d'emblée qu'il n'existe pas de consensus quant au meilleur modèle de services d'intégration linguistique. Toutefois, nous identifions un consensus par rapport aux modèles recommandés aux élèves du primaire, surtout lors de la première année du primaire, et aux élèves du secondaire, surtout en ce qui a trait aux élèves jugés en retard scolaire. Dans le premier cas, on suggère l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation et dans le second cas, on suggère les services spécifiques comme la classe d'accueil ou la classe d'anglais langue seconde (Coelho, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010).

Concernant les différents types de modèles de services d'intégration linguistique existants, selon les chercheurs, l'intégration directe en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage de la langue

de scolarisation de la société d'accueil est un modèle qui devrait être mis en place uniquement pour les élèves qui ont une maîtrise suffisante de la langue de scolarisation. Quant au modèle d'intégration partielle, il serait bien reçu par le personnel scolaire, les parents et les élèves, mais nous ne possédons pas d'informations empiriques suffisantes sur ce modèle, un modèle étant peu utilisé dans le monde (Coelho, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010; McKay et Freedman, 1990).

La littérature scientifique permet d'observer une opposition entre le modèle d'intégration directe en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil et les services spécifiques comme le modèle de classe d'accueil ou de classe d'anglais langue seconde. Concernant les forces et les limites de ces deux modèles, le premier offrirait une intégration sans ségrégation, tandis que le second mettrait l'accent sur l'apprentissage de la langue de scolarisation (Coelho, 2012; De Koninck et Armand, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010).

En raison du nombre élevé de critiques dans la littérature scientifique internationale et québécoise sur les services spécifiques comme la classe d'accueil ou la classe d'anglais langue seconde, nous nous concentrons maintenant sur cinq limites que nous avons repérées au sujet de l'usage de ces services. Premièrement, le séjour en classe d'accueil (ou en classe d'anglais langue seconde) est souvent trop long, pouvant durer quelques années (cela peut varier d'un pays à l'autre). Or, le but de ces services est de commencer l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, un apprentissage devant se poursuivre par la suite en classe ordinaire. De plus, des recherches ont montré que l'augmentation de la durée du séjour en classe d'accueil (ou en classe d'anglais langue seconde) n'apporte pas les résultats attendus, puisque cela retarde les apprentissages réalisés en classe ordinaire. Deuxièmement, ces services peuvent conduire une partie des élèves à une situation de retard scolaire. Au Québec, par exemple, d'après les données, la majorité des élèves issus de la classe d'accueil réussissent à compenser le retard accumulé lors de leur séjour en classe d'accueil, mais certains ne réussissent pas à le compenser sans accumuler un retard scolaire d'un an ou plus. Troisièmement, les élèves en classe d'accueil (ou en classe d'anglais langue seconde) peuvent se sentir marginalisés, puisqu'il existe souvent peu de contacts entre ces élèves et les élèves fréquentant la classe ordinaire. Quatrièmement, on accorderait peu d'attention aux langues d'origine en classe d'accueil (ou en classe d'anglais langue seconde), bien que des recherches montrent que l'utilisation des langues d'origine pendant le processus d'apprentissage d'une langue seconde soit profitable aux élèves. Finalement, le séjour en classe d'accueil (ou en classe d'anglais langue seconde) peut se passer dans une école loin du quartier de

résidence des élèves, ce qui peut rendre difficile la création d'un réseau social en dehors des murs de l'école (Armand, 2021; Coelho, 2012; De Koninck et Armand, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010; Mc Andrew et al., 2021).

Ainsi, à partir de notre interprétation de ces données, nous notons qu'il n'existerait pas de modèle idéal de services d'intégration linguistique. Toutefois, nous pouvons souligner que les services spécifiques (comme la classe d'accueil ou la classe d'anglais langue seconde) et l'intégration directe dans la classe ordinaire sans soutien linguistique sont des modèles fortement critiqués par les chercheurs. De plus, les spécialistes en didactique des langues secondes soulignent que l'intégration partielle traite, dans son essence, d'un modèle provisoire. L'intégration directe dans la classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation serait donc l'option la plus appropriée, selon les recherches, car chaque élève pourrait y recevoir le soutien linguistique nécessaire. Cependant, pour pouvoir concrétiser cette option, il faut mobiliser des ressources.

Après avoir présenté les différents modèles de services d'intégration linguistique, de même que leurs forces et leurs limites, nous ferons état, dans la section suivante, des recherches ayant documenté l'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation.

1.2 L'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil

Dans cette section, nous synthétisons des résultats de recherches empiriques⁷ portant sur l'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, notamment en classe d'accueil, mais aussi dans d'autres services spécifiques similaires comme la classe d'anglais langue seconde.

⁷ Nous avons réalisé une démarche systématique de recherche dans les bases de données afin d'identifier les références bibliographiques les plus appropriées à notre recension des écrits sur notre thème spécifique de recherche, plus spécifiquement, sur l'objet « classe d'accueil ». Nous avons utilisé les bases de données suivantes : « ERIC », « Sociological Abstracts », « Érudit », « Cairn », « Google Scholar » et « Sofia » (Catalogue des bibliothèques des universités québécoises). Nous avons sélectionné des recherches empiriques publiées depuis 2000 en français ou en anglais, mais nous avons privilégié des recherches empiriques publiées dans les dix dernières années, revues par les pairs et publiées en français ou en anglais. En utilisant des opérateurs logiques, nous avons choisi les principaux mots-clés suivants : services d'intégration linguistique, modèles d'intégration linguistique, classe d'accueil, *ESL class*, élèves en apprentissage de la langue d'accueil, *new arrival students*, classe ordinaire, *mainstream class*, entre autres.

Soulignons d'abord que les auteurs dans notre sélection d'articles scientifiques adoptent principalement une posture interprétative, c'est-à-dire que ces recherches s'attardent au sens que les acteurs sociaux donnent à leur expérience scolaire. Nous constatons aussi que la majorité des chercheurs ont choisi exclusivement une collecte de données qualitatives. Quant aux participants, les recherches se concentrent principalement sur les élèves et, en second lieu, sur les enseignants.

De plus, dans le corpus d'études que nous avons repéré dans les bases de données, nous constatons que plus de la moitié des recherches se concentrent exclusivement sur un service spécifique tel que la classe d'accueil ou la classe d'anglais langue seconde. Toutefois, plusieurs chercheurs dressent des comparaisons entre l'expérience dans un service spécifique et dans d'autres modèles de services d'intégration linguistique (principalement en classe ordinaire). De plus, en ce qui a trait au domaine d'étude, soulignons que l'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation est principalement appréhendée dans le champ des sciences de l'éducation.

Plus précisément, notre revue des écrits met en exergue des recherches qui ont porté sur les expériences d'exclusion vécues par les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil (Hilt, 2017; Moya et Butler-Kisber, 2019; Terhart et Dewitz, 2018). En effet, les systèmes scolaires des pays d'accueil viseraient l'intégration des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, mais ceux-ci peuvent subir de l'exclusion⁸ (J. Cohen, 2012; Hilt, 2017; Terhart et Dewitz, 2018). Toutefois, malgré les expériences d'exclusion vécues, ces élèves réagissent avec agentivité aux défis imposés d'intégration et de réussite scolaire (Allen, 2006, 2007; J. Cohen, 2012; McCloud, 2015). De ce fait, nous abordons dans les prochaines sections ces deux thèmes relatifs à l'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, soit : 1) les expériences d'exclusion vécues par les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; et 2) l'agentivité des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil pour s'intégrer et réussir. Par la suite, nous soulignons des travaux réalisés en psychopédagogie et en didactique des langues secondes sur l'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la

⁸ En critiquant l'exclusion, c'est-à-dire la marginalisation (ségrégation) de certains élèves (Allen, 2006; Hilt, 2017), quelques recherches défendent l'intégration, tandis que d'autres défendent l'inclusion. Par exemple, Steinbach (2015) souligne l'importance d'assurer une intégration bidirectionnelle, c'est-à-dire l'adaptation des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil envers le milieu scolaire d'accueil et vice-versa. Toutefois, Allen (2006, 2007) défend l'inclusion, puisqu'elle considère que dans l'intégration, le fardeau de l'adaptation incombe notamment aux élèves et dans l'inclusion, le fardeau incombe principalement à l'école et à la société d'accueil.

société d'accueil, en lien avec l'apprentissage et l'enseignement langagier. Ces travaux traitent des défis supplémentaires des élèves réfugiés (Feuerverger, 2011; Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire et Turpin-Samson, 2018; Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire, Turpin-Samson, et al., 2018; K. Pugh et al., 2012) ainsi que de l'influence du processus d'apprentissage et des pratiques d'enseignement sur les possibilités d'intégration et de réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil (Armand et al., 2013; Belaubre et Rueff, 2007; Guedat-Bittighoffer, 2015; Vatz Laaroussi et al., 2013). Nous présentons aussi des recherches spécifiquement liées aux politiques linguistiques et à leur planification (Cummins, 2000; Tollefson, 1991). Pour conclure cette section, nous discutons des forces et des limites de ces recherches empiriques.

1.2.1 Les expériences d'exclusion vécues par les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil

Dans cette section, nous nous penchons sur les expériences d'exclusion vécues par les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Selon certains chercheurs, en essayant d'intégrer ces élèves, le système scolaire peut contribuer à leur exclusion (J. Cohen, 2012; Hilt, 2017; Resch et al., 2023; Riggs et Due, 2011; Terhart et Dewitz, 2018). À partir d'entrevues menées avec des élèves et des enseignants, les recherches soulignent que les élèves ressentent divers types d'exclusion. Nous soulignons trois types : l'exclusion au niveau « spatial », c'est-à-dire liée à l'espace physique; l'exclusion linguistique; et l'exclusion « ethnoculturelle », c'est-à-dire liée aux rapports ethniques/culturels. Des chercheurs affirment que la classe d'accueil et d'autres modèles similaires⁹ contribuent à créer ces trois types d'exclusion ressenties, puisqu'il s'agit des modèles permettant une inclusion dans le système scolaire, mais une exclusion dans l'école¹⁰ (Allen, 2006, 2007; Moya et Butler-Kisber, 2019; Steinbach, 2010a, 2010b).

⁹ Les modèles de services d'intégration linguistique varient selon les pays et les régions, bien que nous trouvions des similitudes. Dans cette section portant sur l'exclusion, la plupart des textes font référence à la classe d'accueil au Québec (Allen, 2006, 2007; Kanouté et al., 2008; Moya et Butler-Kisber, 2019; Steinbach, 2010a, 2010b, 2015). Cependant, nous incluons aussi des textes portant sur des modèles similaires fonctionnant en marge de la classe ordinaire: la classe d'introduction en Norvège (Hilt, 2017), la classe parallèle en Allemagne (Terhart et Dewitz, 2018), la classe de soutien linguistique en Autriche (Resch et al., 2023), le programme pour les nouveaux arrivants en Australie (Riggs et Due, 2011) et la classe d'anglais langue seconde aux États-Unis (J. Cohen, 2012).

¹⁰ L'expérience en classe d'accueil et le passage vers la classe ordinaire peuvent être considérés comme étant des espaces et des moments difficiles pour les élèves. Même si certains élèves estiment que leur séjour en classe d'accueil

Premièrement, le séjour en classe d'accueil, et dans d'autres services similaires, peut conduire à un sentiment d'exclusion « spatiale », parce que ces services fonctionnent séparément de la classe ordinaire. Autrement dit, les élèves suivent tous leurs cours de façon ségréguée à l'école (Hilt, 2017; Moya et Butler-Kisber, 2019; Resch et al., 2023; Terhart et Dewitz, 2018). Toutefois, certaines écoles mettent en place de l'intégration partielle, un modèle dans lequel ces élèves passent quelques heures par semaine en classe ordinaire. Dans certains cas, cela se passe dès l'entrée de l'élève en classe d'accueil et dans d'autres, après une certaine période. L'intégration partielle existerait pour faciliter l'intégration totale en classe ordinaire ainsi que pour diminuer les effets d'isolement et de marginalisation créés par l'expérience de la classe d'accueil (Allen, 2006).

Deuxièmement, le séjour en classe d'accueil peut contribuer au développement d'un sentiment d'exclusion linguistique, car les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil sont groupés en classe d'accueil en raison de l'exigence d'une maîtrise suffisante de la langue de scolarisation pour poursuivre la scolarisation en classe ordinaire. Ce séjour peut s'étaler sur plus d'un an. En effet, selon certaines recherches, quelques élèves et parents perçoivent que les élèves en classe d'accueil sont punis en raison de leur « manque » perçu de maîtrise de la langue de scolarisation. En fait, pour eux, le séjour en classe d'accueil est interprété comme un séjour contribuant au retard scolaire des élèves fréquentant ce modèle, surtout quand ils comparent avec le niveau d'études de ces élèves avant d'avoir quitté leur pays d'origine (Allen, 2006, 2007).

De plus, le séjour en classe d'accueil, et dans d'autres services similaires, est perçu par plusieurs élèves comme étant une « barrière » linguistique à surmonter pour atteindre la « vraie » intégration qui s'opérationnaliserait seulement dans la classe ordinaire. Le séjour en classe d'accueil, et dans d'autres services similaires, serait alors davantage perçu par les élèves comme étant un obstacle à l'intégration plutôt qu'un chemin vers l'intégration linguistique et scolaire (Allen, 2006, 2007; Hilt, 2017; Moya et Butler-Kisber, 2019; Riggs et Due, 2011; Terhart et Dewitz, 2018).

Par exemple, selon J. Cohen (2012), certains élèves identifieraient la classe d'anglais langue seconde comme étant un obstacle à leur apprentissage, puisqu'ils auraient l'impression d'y vivre un manque de défi cognitif. En effet, ils observent que le contenu d'apprentissage en classe d'anglais langue seconde est différent de celui abordé en classe ordinaire. Le premier se

est positif, l'arrivée en classe d'accueil et le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire représentent deux moments de changement, déstabilisants, qui affectent la trajectoire scolaire de ces élèves (Kanouté et al., 2008).

concentrerait surtout sur l'enseignement de la langue de scolarisation du pays d'accueil, tandis que dans le second, plusieurs matières y seraient enseignées. Cependant, soulignons que, selon Allen (2006, 2007), certains élèves ne percevraient pas le séjour en classe d'accueil comme un obstacle, mais plutôt comme une opportunité d'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil et comme une expérience accueillante et ce, même si elle représente pour eux un défi.

Troisièmement, le séjour en classe d'accueil peut contribuer à un sentiment d'exclusion « ethnoculturelle »¹¹, parce que les élèves en classe d'accueil et les élèves en classe ordinaire interagissent peu entre eux dans le quotidien scolaire. À partir des récits d'élèves appartenant à ces deux groupes, il a été constaté qu'un imaginaire d'incompréhension se développe entre eux en raison de différences « ethnoculturelles » qui seraient remarquées par certains élèves de ces deux groupes (Steinbach, 2010a, 2010b, 2015). Par exemple, les élèves se focaliseraient sur les différences linguistiques et « ethnoculturelles » entre ces deux groupes pour justifier la distance entre eux (Razafimandimbimana et Blanchet, 2011). En fait, les recherches que nous avons repérées dans les bases de données documentent principalement des histoires auto-rapportées de harcèlement perpétrés envers les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation. Ainsi, ces élèves indiquent rencontrer des obstacles individuels et systémiques à leur intégration et cela inclut une perception de discours discriminatoires à leur égard de la part de certains enseignants et de certains élèves nés au pays (Steinbach, 2010a, 2010b, 2015). De plus, ce sentiment d'exclusion « ethnoculturelle » peut, ultimement, empêcher ou nuire à la construction du sentiment d'appartenance à la société d'accueil (Steinbach, 2010a, 2010b, 2015). Cependant, bien que les recherches aient documenté les différentes expériences d'exclusion, elles ont aussi souligné l'agentivité des élèves pour s'intégrer et réussir, ce à quoi la prochaine section s'attardera.

1.2.2 L'agentivité des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil pour s'intégrer et réussir

Dans cette section, nous nous penchons sur l'agentivité des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil pour s'intégrer et réussir. En effet, certaines recherches ont mis en exergue le constat suivant : les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation

¹¹ Ces recherches se concentrent sur le sentiment d'exclusion « ethnoculturelle », mais ce sentiment est aussi lié à une frontière ethnoculturelle entre « nous », les élèves nés au pays, et « eux », les élèves d'origine immigrée (Juteau, 2015).

déploient leur agentivité¹² (Allen, 2006, 2007; J. Cohen, 2012; Kanouté et al., 2008; McCloud, 2015; Michael et al., 2007). Cette agentivité comprend des comportements d'acceptation ou de résistance vis-à-vis des contraintes qui leur sont imposées par l'école (Allen, 2006, 2007; J. Cohen, 2012). De plus, ces élèves mettent en place des stratégies en mobilisant leurs ressources familiales (Kanouté et al., 2008), en adoptant un discours d'opportunité (Michael et al., 2007) ou en s'appropriant à leur avantage les liens sociaux dans l'espace scolaire (McCloud, 2015).

Les recherches soulignent que les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil démontrent leur agentivité en gérant les obstacles à leur intégration linguistique et scolaire ainsi qu'à leur réussite scolaire, malgré les contraintes imposées par l'école et nonobstant les rapports de pouvoir qui existent entre les élèves et le personnel scolaire (Allen, 2006, 2007; J. Cohen, 2012; Kanouté et al., 2008; McCloud, 2015; Michael et al., 2007). Plus précisément, ces élèves réagissent avec agentivité, bien qu'ils s'avèrent contraints par l'école, notamment par le curriculum, les critères d'évaluation, les codes de conduite de même que les manières attendues de s'exprimer dans la langue de scolarisation de la société d'accueil. Plusieurs réactions sont rapportées par les élèves interrogés, notamment l'acceptation ou le rejet de leur séjour en classe d'accueil ou en classe d'anglais langue seconde (Allen, 2006, 2007; J. Cohen, 2012).

Par exemple, l'étude d'Allen (2006), portant sur le cas des élèves qui ont été redirigés vers la classe d'accueil pour une deuxième année, montre qu'une partie de ces élèves a intériorisé ce retour comme étant un échec personnel, c'est-à-dire qu'ils se culpabilisent de ne pas avoir réussi à être dirigés vers la classe ordinaire. L'autre partie de ces élèves a perçu ce retour avec ressentiment, voire en déployant des actes de résistance, par exemple en étudiant moins que prescrit.

Également, J. Cohen (2012) a constaté que les élèves gèrent leur séjour en classe d'anglais langue seconde en s'imaginant dans leur éventuelle transition vers la classe ordinaire. Certains élèves se dévouent autant que possible à leur apprentissage en classe d'anglais langue seconde afin de prouver qu'ils sont capables de suivre des tâches complexes telles que celles qu'ils imaginent exister dans la classe ordinaire. De plus, quand ces élèves bénéficient de l'intégration partielle,

¹² L'agentivité fait écho à la capacité d'action sociale mobilisée par les individus vis-à-vis de la structure sociale. Autrement dit, il s'agit de la capacité d'agir d'un individu face aux contraintes imposées par la société et ce, vis-à-vis de certaines catégories sociales comme la *race*, le genre, la classe sociale, etc. L'individu agit et réagit en acceptant, en résistant ou en négociant des éléments structurels dans les interactions sociales quotidiennes (Giddens, 2009).

leur projection en classe ordinaire devient progressivement plus réalisable dans leur esprit. Toutefois, à l'inverse, l'acceptation de leur séjour en classe d'anglais langue seconde diminue.

Quelques recherches rapportent aussi que les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil utilisent des stratégies pour s'intégrer et réussir dans le quotidien scolaire. Nous identifions dans ces recherches trois façons par lesquelles ces élèves agissent pour faciliter leur intégration et leur réussite (Kanouté et al., 2008; McCloud, 2015; Michael et al., 2007). Premièrement, ils mobilisent leurs ressources familiales pour gérer les difficultés concernant leur réussite scolaire. Soulignons deux types de réussite : une indiquant de la continuité en raison du haut capital scolaire de leurs parents; et une de promotion, qui concerne des élèves dont les parents ont un capital scolaire moins élevé, mais qui cherchent l'ascension sociale. Ainsi, certains élèves s'appuient sur le capital scolaire de leurs parents pour atteindre leurs objectifs, tandis que d'autres semblent développer un sentiment de responsabilité par rapport au projet migratoire de leur famille (visant la sécurité financière et la mobilité sociale)¹³ (Kanouté et al., 2008). Deuxièmement, ils développent un discours d'opportunité qui consiste à envisager leur processus migratoire comme étant une expérience dont ils peuvent profiter. Cette façon d'interpréter leur expérience les conduirait à valoriser ce que l'école pourrait leur offrir en matière d'éducation, notamment en matière de succès futur sur le marché du travail du pays d'accueil (Michael et al., 2007).

Troisièmement, il a été démontré que les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil apprennent à utiliser leurs liens sociaux dans l'espace scolaire dans le but de favoriser leur réussite. Le fait de pouvoir compter sur les enseignants et sur les pairs peut contribuer à leur insertion et leur aisance dans l'espace de la classe et de l'école. Plus précisément, les élèves s'appuient : 1) sur les enseignants pour comprendre le contenu des matières, mais aussi le fonctionnement de la classe et de l'école; 2) sur les pairs, avec lesquels ils ont des affinités, lors de la réalisation des tâches; 3) sur leurs positions en tant qu'apprenants de la langue de scolarisation pour recevoir un soutien supplémentaire en cas de besoin. De cette façon, ces élèves apprennent à naviguer dans l'établissement, à répondre aux exigences scolaires et à établir des réseaux de soutien (McCloud, 2015). De plus, des recherches indiquent que particulièrement les élèves issus

¹³ Des parents migrants immigrer, notamment, pour garantir une vie meilleure à leurs enfants. En ce sens, les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil sentent une pression à la réussite dans l'école du pays d'accueil et ce, afin de garantir que le projet d'immigration de leur famille ne soit pas vain (Kanouté et al., 2008).

de milieux sociaux plus privilégiés répondent mieux à l'apprentissage de la langue de scolarisation du pays d'accueil (Azzolini et al., 2022).

1.2.3 L'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil selon la psychopédagogie et la didactique des langues secondes

Dans cette section, nous soulignons des travaux réalisés en psychopédagogie et en didactique des langues secondes sur l'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Par exemple, nous identifions des spécificités concernant l'intégration linguistique et scolaire des élèves réfugiés. Jusqu'à un certain point, l'expérience des élèves réfugiés est similaire à l'expérience d'autres élèves quant à leur intégration et réussite scolaire. En fait, la façon dont les élèves réfugiés perçoivent la langue de scolarisation de la société d'accueil varie en fonction de l'intensité de l'exclusion qu'ils éprouvent en milieu scolaire. Ainsi, le processus d'exclusion peut affecter la réussite scolaire et, spécifiquement, influencer la relation des élèves avec la langue de scolarisation de la société d'accueil (Feuerverger, 2011). De plus, l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves réfugiés peut leur permettre de développer un sentiment d'appartenance envers l'école et la société d'accueil, ce qui peut favoriser leur bien-être social et psychologique. Cependant, les élèves réfugiés mentionnent ressentir de la discrimination, un manque de bien-être et un faible sentiment d'appartenance (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire, Turpin-Samson, et al., 2018). Ce qui est aussi spécifique au cas des élèves réfugiés est que les intervenants scolaires semblent être encore moins formés pour s'occuper d'eux. Plus précisément, il existe un manque de ressources matérielles et humaines ainsi qu'un manque de formation appropriée dispensée aux enseignants (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire, Turpin-Samson et al., 2018). En fait, les recherches soulignent qu'il est important de prendre en considération l'expérience prémigratoire, péri migratoire et post migratoire des élèves réfugiés pour pouvoir bien les accueillir et leur offrir une expérience socioscolaire de qualité (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire et Turpin-Samson, 2018). En ce sens, en Australie, K. Pugh et al. (2012) ont constaté des pratiques inclusives envers ces élèves, telles que : 1) des activités communes rassemblant des élèves en classe d'accueil et des élèves en classe ordinaire; et 2) des activités destinées à la sensibilisation des acteurs scolaires et de la communauté locale au sujet des élèves réfugiés. De plus, les recherches suggèrent de grouper les élèves en fonction du niveau

scolaire plutôt qu'en fonction d'une division entre classe d'accueil et classe ordinaire. Cette intégration dans les salles de classe et dans les activités scolaires partagées est perçue par les élèves et par les intervenants scolaires comme étant des mesures facilitant les interactions sociales, favorisant une meilleure transition vers la classe ordinaire et facilitant la réussite scolaire de ces élèves.

Soulignons aussi des recherches en didactique des langues secondes ayant abordé le processus d'apprentissage et les pratiques d'enseignement en classe d'accueil. Ces recherches démontrent que le processus d'apprentissage et les pratiques d'enseignement influencent la trajectoire scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, puisque ces pratiques peuvent influencer leurs possibilités d'intégration et de réussite. En ce sens, les activités (d'éveil aux langues, artistiques et culturelles) en classe sont importantes (Armand et al., 2008; Armand et al., 2013; Vatz Laaroussi et al., 2013). En fait, la scolarisation est vécue de façon positive, notamment quand l'apprentissage est adapté aux élèves, indépendamment du modèle de services d'intégration linguistique utilisé (Guedat-Bittighoffer, 2015). En même temps, une posture active d'apprenant est attendue des élèves par les intervenants scolaires (Miguel Addisu, 2014). De plus, les recherches semblent accorder une place importante au développement de l'écrit et de la lecture des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil (ex. offre d'ateliers d'écriture, etc.) (Armand et al., 2008; Maynard et Armand, 2016; Vatz Laaroussi et al., 2013). Les activités artistiques et culturelles influencent aussi l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, puisqu'elles permettent la reconnaissance du soi et le rapport du soi aux autres (Armand et al., 2013; Belaubre et Rueff, 2007; Clerc et al., 2007).

De plus, des recherches ayant porté sur les politiques linguistiques et la planification soulignent l'existence de rapports de pouvoir entre intervenants scolaires et élèves (Cummins, 2000). Dans ses recherches portant sur les politiques et les pratiques d'éducation bilingue en Amérique du Nord (dans différents pays et régions), Cummins (2000) a considéré la situation des enfants et des jeunes immigrants (ayant des langues minoritaires comme langue maternelle) dans des écoles où ils ont dû apprendre la langue de scolarisation (du groupe majoritaire). Il a mis en exergue le fait que cette population soit surreprésentée dans des espaces comme celui de l'adaptation scolaire. Ses recherches à grande échelle servent aussi à souligner que cet enjeu considéré comme individuel (chez les élèves) est en fait un enjeu social (du système éducatif). De plus, le fait que ses recherches aient été réalisées dans différents espaces géographiques en Amérique du Nord démontre que les

enjeux identifiés ne sont pas exclusifs à certaines régions ou à certaines écoles. En conséquence, il considère que le modèle de services d'intégration linguistique en classe ordinaire avec du soutien linguistique serait le plus approprié pour les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil (Cummins, 2000). De même, en Australie, à partir d'une analyse marxiste, Tollefson (1991) a démontré comment, les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil peuvent être marginalisés en raison d'un enseignement linguistique délibérément inefficace, c'est-à-dire dû à des failles intentionnelles dans le système qui garantissent que ces élèves ne puissent pas continuer leurs études secondaires et postsecondaires, ces derniers pouvant répondre ainsi aux besoins du marché de travail en termes d'emplois moins gratifiants.

1.2.4 Les forces et les limites des recherches empiriques

Dans cette section, nous exposons les forces et les limites des recherches empiriques que nous avons synthétisées. Les recherches analysées permettent de mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Ces recherches relatent l'expérience des élèves dans différents modèles de services d'intégration linguistique et, plus spécifiquement, en classe d'accueil et dans d'autres modèles similaires comme la classe d'anglais langue seconde et ce, en discutant des impacts possibles sur leur intégration et leur réussite. Cependant, sauf exception (Cummins, 2000; Tollefson, 1991), ces études, centrées sur des préoccupations liées à l'intégration et à la réussite scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, ne mettent pas la focale sur des changements structurels éventuels relatifs aux choix de modèles de services d'intégration linguistique. Les conclusions de ces recherches s'avèrent marquées notamment par un souci d'amélioration des modèles choisis par l'institution scolaire, plutôt que par un souci d'effectuer des changements profonds et structurels. Par exemple, les études sur l'agentivité de ces élèves ne soulignent pas les effets structurels des modèles ou des pratiques scolaires menant à la (re)production d'inégalités scolaires et sociales. En outre, dans le cadre de cette revue des écrits, nous n'avons pas repéré d'étude portant spécifiquement sur les procédures de classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil avant et après le séjour en classe d'accueil. Or, il s'avère pertinent, selon nous et, comme le suggère l'analyse sociologique, de comprendre la façon

dont les procédures de classement des élèves ont lieu avant et après le séjour en classe d'accueil pour repérer les effets structurels possibles de ces classements en lien avec des inégalités scolaires et sociales et, plus spécifiquement, en lien avec des inégalités de parcours éducatifs. Ainsi, dans la prochaine section, nous faisons état des recherches ayant porté sur les procédures de classement de manière générale et sur leurs effets inégalitaires sur les élèves minorisés.

1.3 Les procédures de classement des élèves minorisés

Dans cette section, nous synthétisons des résultats de recherches empiriques¹⁴ portant sur les procédures de classement des élèves et ce, de manière générale (et non pas uniquement sur les procédures de classement en classe d'accueil). En fait, les recherches sur les procédures de classement des élèves ne portent pas, de manière générale, sur la classe d'accueil ou des modèles similaires, mais plutôt sur la classe d'adaptation scolaire. Toutefois, nous croyons utile de synthétiser les recherches ayant porté sur les différents types de classements afin de mieux comprendre les procédures de classement de manière générale et, ensuite, s'en inspirer pour mieux appréhender les procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil.

En ce qui concerne les postures épistémologiques des auteurs dans notre sélection d'articles scientifiques, elles ne sont pas toujours décrites explicitement, mais certains ont adopté une posture positiviste et d'autres ont adopté soit une posture interprétative ou interprétative-critique. Nous constatons aussi qu'une partie des chercheurs ont choisi exclusivement la collecte des données qualitatives et l'autre partie, soit la collecte des données quantitatives, soit une méthode mixte. Quant aux participants des recherches empiriques analysées, nous remarquons que les recherches se concentrent principalement sur les élèves et, en second lieu, sur les enseignants.

¹⁴ Nous avons réalisé une démarche systématique de recherche dans les bases de données afin d'identifier les références bibliographiques les plus pertinentes à notre recension des écrits sur le thème spécifique de recherche, plus spécifiquement, sur l'objet « le classement des élèves ». Étant donné que notre recherche s'inscrit dans le domaine de la sociologie de l'éducation, nous avons utilisé des bases de données du champ de l'éducation et du champ de la sociologie. Nous avons aussi utilisé le mot « sociologie » en tant que mot-clé, le cas échéant. Ainsi, nous avons privilégié les recherches en sociologie de l'éducation. Nous avons utilisé les bases de données suivantes : « ERIC », « Sociological Abstracts », « Érudit », « Cairn », « Google Scholar » et « Sofia » (Catalogue des bibliothèques des universités québécoises). Nous avons sélectionné des recherches empiriques publiées depuis 2000 en français ou en anglais, mais nous avons privilégié le choix de recherches empiriques publiées dans les dix dernières années, revues par les pairs et publiées en français ou en anglais. En utilisant des opérateurs logiques, nous avons sélectionné les principaux mots-clés suivants : classement (des élèves), (*school*) *tracking*, (*school*) *placement*, jugement scolaire, évaluation, classification, catégorisation, inégalités scolaires, recommandation (des enseignants), entre autres.

En ce qui a trait aux domaines d'étude des recherches sélectionnées, nous identifions que plus de la moitié des études utilisent un cadre théorique sociologique. Nous avons également identifié que quelques études ont été conduites dans le domaine des sciences de l'éducation et qu'une partie de ces études dans ce domaine utilise au moins un concept sociologique, bien que le cadre théorique principal ne s'inscrive pas en sociologie. Comme nous l'avons mentionné, dans notre sélection, nous avons privilégié le choix de recherches en sociologie de l'éducation.

Les recherches que nous synthétisons dans cette section ont porté sur le classement des élèves minorisés¹⁵ et les différents types de filières vers lesquelles ils sont dirigés dans l'espace scolaire. Plus spécifiquement, ces recherches portent sur le classement des élèves minorisés en classe d'adaptation scolaire suite à des recommandations d'enseignants et suite à des réunions de classement (Bélangier et Taleb, 2006; Carothers et Parfitt, 2017; Hibel et al., 2010; Hibel et Jasper, 2012; Klingner et Harry, 2006; Rogers, 2002) et sur le classement des élèves minorisés dans d'autres types de filières (tels que les programmes dédiés aux élèves jugés surdoués ainsi que les filières de rattrapage, régulière ou enrichie, au primaire ou au secondaire) suite à des recommandations d'enseignants (Bianco, 2005; Bianco et Leech, 2010; Bonizzoni et al., 2016; Boone et Houtte, 2013; Dumont et al., 2019; Riley, 2019; Wood et al., 2009). Dans cette section, nous abordons aussi les effets du classement des élèves minorisés. Plus spécifiquement, ces recherches ont porté sur le classement des élèves minorisés et les inégalités scolaires (Domina et al., 2019) de même que sur l'étiquetage et la stigmatisation des élèves minorisés (Dabach, 2014). Pour conclure cette section, nous discutons des forces et des limites de ces recherches empiriques.

1.3.1 Le classement des élèves minorisés vers différents types de filières à l'école

Dans cette section, nous nous penchons sur le classement des élèves minorisés vers différents types de filières à l'école. Ces recherches soulignent que les élèves minorisés sont surreprésentés en

¹⁵ Nous avons choisi d'utiliser le terme « élèves minorisés » pour faire référence aux élèves de différents groupes minorisés tels que : les élèves issus de l'immigration, les élèves étiquetés comme « allophones », les élèves étiquetés comme « sous performants », les élèves « handicapés » (ex. les élèves jugés comme ayant des troubles d'apprentissage ou des troubles comportementaux), les élèves issus des milieux défavorisés et les élèves jugés en raison de leur origine (classe sociale, origine ethnique, *race*, genre, etc.). Il s'agit d'individus qui subissent un rapport d'infériorisation et de domination de la part des groupes dominants. De fait, le terme « groupe minorisé » est utilisé notamment en sociologie afin de prendre en considération les différents groupes subissant une situation de défavorisation en comparaison aux groupes dominants. Il est important aussi de reconnaître qu'un élève peut simultanément appartenir à plusieurs groupes minorisés en raison de différentes catégories sociales (ex. *race*, genre, classe sociale, etc.) (Giddens, 2009).

classe d'adaptation scolaire et dans des filières moins prestigieuses et qu'ils sont sous-représentés dans les filières plus prestigieuses. Le personnel scolaire construit ces classements d'élèves sur la base d'éléments considérés « objectifs » comme des notes, mais leurs jugements professionnels peuvent aussi être influencés par des catégories sociales (ex. origine sociale, *race*¹⁶, genre, etc.) (Bélanger et Taleb, 2006; Bianco et Leech, 2010; Carothers et Parfitt, 2017; Hibel et Jasper, 2012; Riley, 2019). Par exemple, en lien avec le racisme systémique¹⁷, plusieurs études ont documenté une surreprésentation des élèves noirs en classe d'adaptation scolaire (T. Collins, 2021).

Les recherches qui portent sur le classement des élèves minorisés en classe d'adaptation scolaire relatent qu'ils sont souvent d'abord recommandés pour cette filière par des enseignants (Carothers et Parfitt, 2017; Hibel et al., 2010; Hibel et Jasper, 2012). Quelques facteurs influencent les chances d'être classé en classe d'adaptation scolaire tels que le fait de fréquenter une école dans laquelle le niveau académique et socioéconomique des élèves est élevé; les perceptions subjectives de l'engagement de l'élève en classe et de son niveau de réussite scolaire par le personnel scolaire; les catégories sociales (ex. classe sociale, *race*, genre, etc.) de l'élève et des intervenants scolaires qui construisent le jugement conduisant au classement (Hibel et al., 2010). Les élèves minorisés ne seraient pas nécessairement envoyés de manière précoce vers des services d'intervention, mais les chances de recevoir ces services augmenteraient au fil du temps (Hibel et Jasper, 2012). Plus spécifiquement, dans le cas des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, les intervenants scolaires confondraient parfois le processus d'apprentissage d'une langue seconde avec l'existence des troubles d'apprentissage (Carothers et Parfitt, 2017).

En plus de prendre en compte le rôle des recommandations d'enseignants dans les procédures de classement des élèves minorisés vers la classe d'adaptation scolaire, les recherches ont également tenté de documenter la façon dont ces décisions sont prises dans les réunions de classement (Bélanger et Taleb, 2006; Klingner et Harry, 2006; Rogers, 2002). Cependant, avant de présenter la synthèse des résultats de ces recherches, il s'avère pertinent de décrire brièvement ce processus

¹⁶ Nous soulignons que *race* est une construction sociale. Autrement dit, dans notre recherche, le concept de *race* n'est pas considéré de façon biologique, mais comme une construction sociale (Giddens, 2009).

¹⁷ Le racisme systémique, aussi intitulé racisme institutionnel, traite d'un système qui avantage les personnes Blanches et désavantage les personnes racialisées, c'est-à-dire celles confrontées à la domination et à l'exclusion sociale, en raison de l'intégration de la supériorité blanche dans les politiques et les processus d'une institution (T. Collins, 2021).

afin de pouvoir bien saisir la façon dont ces décisions sont prises, bien que ce processus puisse varier d'un pays à l'autre, voire d'une école à l'autre.

Les procédures de classement d'un élève vers la classe d'adaptation scolaire tendent à commencer par l'évaluation de la personne étant le plus en contact avec l'élève à l'école, soit l'enseignant. Cela est suivi d'un pré classement qui se produit sous la forme d'une discussion au sujet de la situation de l'élève, une discussion menée par l'enseignant avec d'autres intervenants scolaires. Il s'agit donc de demandes formulées par l'enseignant, soit obtenir une évaluation de l'élève par d'autres professionnels et obtenir subséquemment des services complémentaires d'aide à l'apprentissage. Finalement, ce processus est marqué par des décisions prises dans des réunions entre divers types d'intervenants scolaires (ex. enseignant, conseiller pédagogique, direction d'école, etc.) et parfois avec la présence d'un parent afin de discuter du classement de l'élève en classe d'adaptation scolaire (Bélanger et Taleb, 2006; Klingner et Harry, 2006). Une fois en classe d'adaptation scolaire, ces réunions continuent (ex. une fois par année) afin d'évaluer si l'élève doit continuer en classe d'adaptation scolaire ou réintégrer la classe ordinaire (Rogers, 2002).

Ainsi, à partir de l'observation des réunions de classement des élèves minorisés vers la classe d'adaptation scolaire, les recherches constatent que ces élèves tendent à être jugés sur la base de catégories sociales (ex. classe sociale, genre, origine ethnique, *race*, langue, etc.) ainsi que sur la base de leurs comportements observés plutôt que d'être jugés uniquement selon des données qui seraient perçues comme étant objectives, telles que les évaluations. En conséquence, selon les chercheurs, la façon dont les intervenants scolaires justifient leurs décisions n'est pas toujours précise (Bélanger et Taleb, 2006; Klingner et Harry, 2006; Rogers, 2002). Plus spécifiquement, lors des réunions de classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil vers la classe d'adaptation scolaire, les chercheurs observent une difficulté, chez les intervenants scolaires, à distinguer le processus d'acquisition de la langue de scolarisation de la société d'accueil des réalités liées à des troubles d'apprentissage (Klingner et Harry, 2006).

De plus, dans les réunions de classement vers la classe d'adaptation scolaire, les discours des intervenants scolaires peuvent être contradictoires lors du processus de décision. D'une réunion à l'autre, les informations peuvent être partagées différemment, c'est-à-dire que les discours et les actions pour classer un élève en classe d'adaptation scolaire et maintenir ce même élève en classe d'adaptation scolaire peuvent diverger. Avant de classer un élève, des évidences formelles (ex.

notes) sont présentées, mais lorsqu'il s'agit de décisions poussant à maintenir ou à sortir l'élève de la classe d'adaptation scolaire, des évidences informelles sont aussi prises en compte (ex. affirmer qu'il s'agit d'un « bon élève »). De plus, l'élève et ses parents se sentiraient parfois obligés de consentir aux décisions prises dans le cadre de ces réunions. Les recherches soulignent aussi qu'ils tendent à résister de prime abord à ce classement; toutefois, après que ce classement a été réalisé, il semble que certains ont peur de la réintégration en classe ordinaire de leur enfant et qu'ils défendent la poursuite de leurs études en classe d'adaptation scolaire (Rogers, 2002).

Enfin, dans les réunions de classement des élèves jugés en difficulté, les décisions sont prises non seulement à partir des informations considérées comme étant « objectives » à propos des possibles difficultés de l'élève (ex. leurs résultats aux évaluations), mais aussi à partir d'éléments personnels et familiaux (ex. origine ethnique, genre, classe sociale, langue, comportement de l'élève, etc.) (Bélanger et Taleb, 2006). Bien que les réunions regroupent plusieurs intervenants scolaires, les premières recommandations provenant de l'enseignant de l'élève jouent un rôle essentiel dans le classement des élèves vers différents types de filières (Bélanger et Taleb, 2006).

Les recherches qui ont analysé les recommandations d'enseignants à propos du classement des élèves minorisés dans différents types de filières constatent que les catégories sociales (ex. classe sociale, genre, *race*, etc.) ou le fait d'avoir une étiquette liée à des troubles d'apprentissage ou à des troubles comportementaux influencent les recommandations formulées par les enseignants. Ces élèves seraient ainsi moins recommandés dans les filières de plus haut niveau académique et, a contrario, davantage recommandés dans les filières moins prestigieuses (Bianco, 2005; Bianco et Leech, 2010; Bonizzoni et al., 2016; Riley, 2019; Wood et al., 2009).

Dans le cas des programmes destinés aux élèves surdoués, les étiquettes liées aux troubles d'apprentissage ou comportementaux ont des effets sur la (non) orientation vers ces programmes. Les enseignants seraient influencés par ces étiquettes et tendraient à moins diriger ces élèves ainsi étiquetés vers ces programmes (Bianco, 2005). De ce fait, les perceptions des enseignants envers ces élèves s'avèrent importantes lors des procédures de classement. De plus, le fait d'être soit un enseignant de classe ordinaire, d'adaptation scolaire ou surdouée a un impact sur les classements (ou non) dans ce type de filière. Les enseignants de classe d'adaptation scolaire seraient moins susceptibles de recommander des élèves dans les programmes dédiés aux élèves surdoués que ceux œuvrant dans les programmes dédiés aux élèves surdoués (Bianco et Leech, 2010).

Dans le cas des filières qui divisent les élèves selon diverses options (de rattrapage, régulière ou enrichie) au primaire ou au secondaire, les élèves minorisés seraient moins encouragés à poursuivre dans des filières de plus haut niveau. En effet, les enseignants tendraient à les juger négativement; par exemple, en termes de leurs « capacités » ainsi que de l'implication et du soutien de leurs parents (Bonizzoni et al., 2016). De ce fait, non seulement les résultats scolaires, mais aussi d'autres éléments comme l'origine ethnique peuvent influencer la recommandation de classement des élèves dans différentes filières (de rattrapage, régulière ou enrichie) (Riley, 2019).

En ce qui a trait aux interventions liées au trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), des éléments comme le genre et l'origine ethnique peuvent aussi influencer les recommandations des enseignants. Les élèves minorisés seraient plus susceptibles d'être visés par ces interventions. De plus, le fait d'être un enseignant du primaire ou du secondaire ou un enseignant de la classe ordinaire ou de la classe d'adaptation scolaire peut également influencer ces procédures. Plus précisément, les enseignants du primaire et de l'enseignement en adaptation scolaire seraient plus susceptibles de formuler des recommandations d'intervention liée au TDAH (Wood et al., 2009).

Finalement, les recherches ayant analysé les recommandations de classement d'enseignants constatent que les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés tendent à être évalués de façon plus négative en comparaison aux élèves issus de milieux socioéconomiques plus favorisés (Boone et Houtte, 2013; Domina et al., 2019; Dumont et al., 2019). Ces élèves seraient moins susceptibles d'être recommandés dans les filières de haut niveau académique. Les enseignants justifient souvent leurs recommandations ainsi : ces élèves ne seraient pas « capables » d'apprendre de façon autonome, de faire eux-mêmes leurs devoirs, etc. (Boone et Houtte, 2013).

Ainsi, les élèves issus de familles à statut socioéconomique élevé sont plus susceptibles d'entrer dans les filières de haut niveau académique que les élèves de familles à faible statut socioéconomique (Dumont et al., 2019). De plus, les parents à statut socioéconomique élevé mobiliseraient des stratégies efficaces pour intervenir dans ce classement. En fait, les parents à faible statut socioéconomique auraient tendance à confronter les enseignants par rapport aux notes des leurs enfants tandis que les parents à statut socioéconomique élevé arriveraient à créer un lien social avec les enseignants sans besoin de discuter des notes des leurs enfants, parce que les enseignants auraient tendance à être relativement d'accord avec ces parents au sujet des

« capacités » de leurs enfants. De même, les parents à statut socioéconomique élevé auraient tendance à favoriser des liens sociaux sans confrontation tout au long de l'année scolaire ainsi que pendant les procédures de classement de leurs enfants (Dumont et al., 2019).

1.3.2 Les effets du classement des élèves minorisés

Dans cette section, nous nous penchons sur les effets du classement des élèves minorisés. Les écoles justifient parfois la création de différents types de filières par l'argument suivant : augmenter la réussite des élèves en les classant par niveau de compétences. Cependant, ces mesures produiraient des inégalités scolaires. Par exemple, la création de filières avec des publics scolaires homogènes produirait de grands écarts de réussite, entre les élèves fréquentant des filières plus prestigieuses et sélectives et les élèves fréquentant les autres filières, comme la classe ordinaire ou la classe d'adaptation scolaire (Domina et al., 2019).

Les recherches constatent aussi, à partir de l'analyse des jugements des enseignants, que les étiquettes peuvent engendrer la stigmatisation des élèves minorisés. Ces élèves tendent à être disqualifiés non seulement en raison des catégories sociales (ex. classe sociale, genre, *race*, etc.), mais aussi en raison de leurs performances scolaires jugées insuffisantes et de leurs comportements jugés inadéquats (Vienne, 2004). De plus, ces élèves doivent gérer le fait que les attentes des enseignants, de leurs parents et même leurs propres attentes envers eux-mêmes soient influencées par ces étiquettes et ce processus de stigmatisation. Malgré tout, ces élèves font preuve d'agentivité en réagissant à la stigmatisation et en négociant dans les interactions sociales (Dabach, 2014).

En ce qui a trait spécifiquement à la stigmatisation, par exemple, le classement dans une classe d'anglais langue seconde peut produire de la stigmatisation. Selon la recherche de Dabach (2014), les élèves réagissaient à cette stigmatisation en essayant de mettre en exergue leur intelligence, malgré leur classement dans ce type de classe. Soulignons que cette recherche signale une posture critique de certains enseignants à propos du sujet, puisque certains enseignants tenteraient de traiter ces élèves de façon égale, comme les élèves en classe ordinaire, en termes d'offre de curriculum et en les soutenant avec leur estime de soi et avec la compréhension des inégalités qu'ils subissent, c'est-à-dire en leur expliquant comment le système peut fonctionner à leur désavantage. Toutefois, en raison de ces inégalités, lors de ce séjour, ces élèves tendaient à continuer de se sentir infériorisés en attendant de pouvoir maîtriser la langue de scolarisation du pays d'accueil et

fréquenter la classe ordinaire (Dabach, 2014). Ainsi, à partir de ces recherches, nous avons souligné les effets des procédures de classement sur la production d'inégalités scolaires ainsi que sur l'étiquetage et la stigmatisation des élèves.

1.3.3 Les forces et les limites des recherches empiriques

Dans cette section, nous discutons des forces et des limites des recherches empiriques sélectionnées. Les recherches synthétisées prennent en considération les procédures de classement dans divers types de filières et, plus précisément, la façon dont les recommandations d'enseignants, mais aussi les réunions de classement influencent ces processus. De plus, les recherches considèrent la production d'inégalités scolaires ainsi que les effets stigmatisants des étiquettes sur le parcours scolaire des élèves étiquetés.

Concernant les postures épistémologiques choisies dans les écrits que nous avons sélectionnés, nous observons que, les approches critiques sont moins utilisées que les approches positivistes et les approches interprétatives. En outre, les différents types de catégories sociales (ex. classe sociale, genre, *race*, etc.) ne sont pas toujours pris en considération dans les analyses des recherches que nous avons sélectionnées. Par ailleurs, même quand la discussion des catégories sociales est présente, elle tend à se concentrer sur une seule catégorie ou à discuter plusieurs catégories, mais de façon séparée. Cependant, il existe communément plusieurs catégories sociales en jeu et ce, de façon intersectionnelle. Une analyse intersectionnelle devrait ainsi être davantage mobilisée dans les recherches ultérieures sur les procédures de classement.

En ce qui concerne les participants, les recherches se concentrent principalement sur le rôle des enseignants dans les procédures de classement. Or, même si les enseignants jouent un rôle essentiel dans ces procédures, d'autres acteurs scolaires (ex. direction d'école, orthopédagogue, etc.) tendent aussi à participer à ces processus. Toutefois, il est difficile de comprendre leurs rôles dans ces processus, puisqu'ils ne sont pas détaillés dans les recherches que nous avons répertoriées. De plus, les perceptions des élèves qui traversent ces classements ne sont pas toujours prises en considération. En outre, les recherches ayant porté sur les réunions de classement ne sont pas nombreuses. Or, ces réunions de classement sont décisives dans le parcours scolaire des élèves qui traversent ces classements; elles peuvent conduire à la (re)production d'inégalités scolaires et sociales.

En ce qui a trait aux sujets spécifiques étudiés, les recherches se concentrent davantage sur les procédures de classement en classe d'adaptation scolaire, même si quelques recherches analysent d'autres types de classement (ex. le classement dans les programmes destinés aux élèves surdoués). Malgré l'importance d'étudier ces sujets, il s'avère aussi pertinent d'étudier d'autres types de classement. Par exemple, étudier les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil et leur rôle dans la (re)production (ou non) d'inégalités scolaires et sociales. De plus, les effets des procédures de classement ne sont pas toujours discutés.

Ainsi, considérant les limites de ces recherches empiriques, nous avons choisi de mener une recherche en sociologie de l'éducation portant sur les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil à partir d'une perspective épistémologique interprétative-critique – une perspective que nous détaillerons dans le chapitre méthodologique de cette thèse.

1.4 Le contexte, la pertinence de la recherche et les questions de recherche

Dans cette section, nous présentons le contexte, la pertinence de la recherche et les questions de recherche (générale et spécifiques). Notre recherche porte sur les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal. En général, les élèves dans cette région qui sont jugés comme ayant besoin de soutien pour apprendre ou améliorer le français fréquentent une classe d'accueil. Ces élèves passent notamment par deux classements : un classement pour entrer et un autre classement pour sortir de la classe d'accueil. Un protocole d'accueil est mis en place pour évaluer les compétences linguistiques de chaque élève afin de décider s'il a besoin d'effectuer un séjour en classe d'accueil (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, 2014c). Après le séjour en classe d'accueil, il est attendu que les élèves soient dirigés vers la classe ordinaire. Ce classement est fait par le personnel scolaire, souvent lors d'une rencontre entre l'enseignant de la classe d'accueil, le conseiller pédagogique et la direction (adjointe) de l'école, mais ces pratiques peuvent varier d'un centre de services scolaire à l'autre.

Afin d'établir la pertinence de notre recherche, il s'avère important de souligner brièvement quelques informations sur le contexte et quelques statistiques entourant la thématique de notre recherche doctorale. En 1977, la Charte de la langue française (loi 101) est entrée en vigueur au Québec. Sur la base d'un discours selon lequel les droits des minorités francophones étaient menacés, soulignant notamment la fragilité de la langue française dans le continent nord-américain

majoritairement anglophone, la scolarisation en français est devenue obligatoire pour les immigrants (Oakes et Warren, 2007). Plus récemment, en 2022, la Charte de la langue française a été substituée par la Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français (loi 14), dans laquelle le discours de préservation de la langue française a été réaffirmé avec de nouvelles implications, notamment pour les services publics destinés aux immigrants (ex. règles de non-utilisation d'une langue autre que le français lors de la communication avec eux après une période de 6 mois) (Gouvernement du Québec, 2023). Quant à la classe d'accueil, elle a été créée en 1969; elle a été répandue surtout à partir de l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 et continue à se multiplier (Armand, 2021). Ainsi, depuis l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française, le système scolaire québécois francophone est devenu un lieu d'accueil pour les immigrants. En effet, les écoles ont dû s'adapter à la diversité linguistique, ethnoculturelle et religieuse. De plus, depuis 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle encadre la mise en œuvre d'une éducation interculturelle (Ministère de l'Éducation, 1998) et, plus récemment, la Politique de la réussite éducative encadre la mise en œuvre d'une éducation inclusive (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

En 2020, 33% des élèves au Québec étaient issus de l'immigration¹⁸ et, parmi ces élèves, 68% étaient nés au Québec de parents immigrants et 32% n'étaient pas nés au Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021). Plus spécifiquement, en 2018-2019, ces élèves comprenaient 30,5% des élèves du système scolaire québécois en formation générale des jeunes, 11,1% étant nés à l'extérieur du Canada et 19,4% nés au Canada, avec au moins un parent né à l'extérieur du Canada. De plus, la grande majorité des jeunes issus de l'immigration vivent à Montréal (81,3%), étant 52,4% sur l'île de Montréal et 28,9% dans sa grande banlieue (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). En 2009-2010, les élèves non francophones représentaient 15% de l'ensemble des élèves en milieu scolaire au Québec et 52% spécifiquement sur l'île de Montréal (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014a). Ainsi, ce contexte et ces statistiques démontrent l'importance de la langue française au Québec et, spécifiquement de la classe d'accueil, ainsi que du nombre élevé d'élèves immigrants au Québec et, spécifiquement à Montréal, dont une grande partie fréquentant la classe d'accueil au début de leur scolarité.

¹⁸ Le gouvernement du Québec considère comme « issus de l'immigration » les personnes qui sont nées à l'extérieur du Canada et celles qui sont nées au Canada, mais dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014a).

En effet, notre recherche s'avère pertinente du point de vue scientifique et du point de vue social. Dans notre problématique, nous avons montré l'importance des recherches empiriques qui portent sur l'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil en lien avec leur intégration et leur réussite. Nous avons aussi souligné les recherches empiriques portant sur les différents types de classement des élèves minorisés et sur les effets de ces classements sur la production d'inégalités scolaires ainsi que sur la production d'étiquettes et la stigmatisation qui s'en suit. Toutefois, nous n'avons pas identifié de recherches analysant le classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil, notamment du point de vue de la sociologie de l'éducation. Rappelons que la sociologie de l'éducation vise à comprendre le rôle que joue l'éducation dans la vie des individus et dans la société dans son ensemble. Spécifiquement selon la sociologie critique, l'éducation sert de moyen pour creuser l'écart en termes d'inégalités sociales (Little, 2016).

Dans le cas de notre recherche, les résultats permettront de produire un portrait inédit des procédures de classement des élèves avant et après leur séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal, des procédures qui émanent d'une prise de décision de divers types d'intervenants scolaires. Notre recherche permettra aussi de proposer des pistes pour orienter les décisions de classement de ces élèves dans une perspective de justice scolaire et sociale. De ce fait, cette thèse permettra d'approfondir la réflexion sur les procédures de classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil.

Ainsi, sur la base des limites des recherches empiriques soulevées tout au long de notre problématique, la question générale de cette thèse est la suivante : comment les intervenants scolaires prennent-ils leurs décisions lors des procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil? Plus spécifiquement, considérant qu'il existe plusieurs trajectoires scolaires possibles après ce séjour, nous souhaiterons identifier les éléments qui sont pris en compte pour qu'un élève en classe d'accueil soit dirigé vers a) la classe ordinaire avec ou sans soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; b) l'intégration partielle; c) le secteur de l'adaptation scolaire avec ou sans soutien linguistique; d) le secteur de la formation générale des adultes avec ou sans soutien linguistique; ou e) qu'il soit maintenu plus d'un an dans la classe d'accueil. Nous tenterons aussi de répondre aux deux questions spécifiques suivantes: comment les intervenants scolaires justifient-ils leurs décisions de classement de ces élèves? Comment les élèves ayant fréquenté la classe d'accueil interprètent-ils, sur le plan

subjectif, leur expérience liée à ces classements? Soulignons que dans notre recherche, nous avons décidé de nous concentrer sur les élèves du secondaire qui ont fréquenté la classe d'accueil, puisqu'ils disposent de moins de temps pour finir leurs études secondaires dans le secteur de la formation générale des jeunes (Armand, 2021; Mc Andrew et al., 2021). De plus, les recherches ont souligné une plus grande propension, chez ces élèves, à abandonner les études secondaires ou à poursuivre des études à la formation générale des adultes (Potvin et Leclercq, 2014).

1.5 Conclusion

Dans notre problématique, nous avons discuté des modèles de services d'intégration linguistique en milieu scolaire et nous avons synthétisé des résultats de recherches empiriques portant sur la classe d'accueil (ou sur d'autres services spécifiques similaires) et des résultats de recherches empiriques portant sur les procédures de classement des élèves. Finalement, nous avons présenté le contexte, nos questions de recherche et la pertinence de mener notre recherche doctorale.

Nous avons remarqué que de différents types de modèles de services d'intégration linguistique sont utilisés dans différents pays et régions, notamment : 1) l'intégration directe en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 2) l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 3) l'intégration partielle; et 4) la classe d'accueil ou d'autres types de services spécifiques comme la classe d'anglais langue seconde. Comme nous l'avons souligné, il n'existe pas de modèle idéal, mais selon les chercheurs, la classe d'accueil (ou d'autres types de services spécifiques similaires) représenterait une mesure d'égalité linguistique tandis que l'intégration directe en classe ordinaire représenterait une mesure d'égalité d'accès sans ségrégation.

À partir des constats de recherches empiriques qui portent sur l'expérience scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil en classe d'accueil (et dans d'autres services spécifiques similaires), nous avons identifié les expériences d'exclusion de ces élèves et ce, bien que ces élèves réussissent à utiliser leur agentivité pour gérer les défis imposés à l'école. Nous avons aussi souligné des travaux réalisés en psychopédagogie et en didactique des langues secondes. Dans ces travaux, nous avons souligné que les élèves réfugiés font face à des défis supplémentaires. Nous avons aussi mis en exergue le fait que le processus d'apprentissage et les pratiques d'enseignement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société

d'accueil influencent leurs possibilités d'intégration et de réussite. À partir des constats de recherches empiriques portant sur le classement des élèves minorisés dans différents types de filières à l'école, nous avons identifié que ces élèves peuvent être surreprésentés en classe d'adaptation scolaire et dans d'autres filières moins prestigieuses ainsi que sous-représentés dans des filières plus prestigieuses. De même, à partir des constats de recherches empiriques qui portent sur les effets du classement des élèves minorisés, nous avons identifié que ces procédures de classement peuvent produire des inégalités scolaires ainsi que des étiquettes pouvant engendrer de la stigmatisation.

Finalement, nous avons démontré la pertinence de mener notre recherche doctorale sur les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal. Après avoir repéré des recherches empiriques qui portent sur la classe d'accueil (ou sur d'autres services spécifiques similaires comme la classe d'anglais langue seconde) et qui portent sur différents types de classement, nous avons remarqué l'absence de recherches sur les procédures de classement des élèves minorisés en lien avec la classe d'accueil. De plus, le contexte de la recherche informe à propos de l'importance de la langue française au Québec et, spécifiquement, de la classe d'accueil ainsi que du fait qu'il existe un grand nombre d'élèves immigrants au Québec et, spécifiquement, à Montréal, dont une partie considérable qui fréquente la classe d'accueil une fois qu'ils sont arrivés au système scolaire de la société d'accueil. Il s'avère donc pertinent de réfléchir aux procédures de classement dans l'objectif de tendre vers davantage d'équité ainsi que de justice scolaire et sociale lors de la prise de décisions à cet égard.

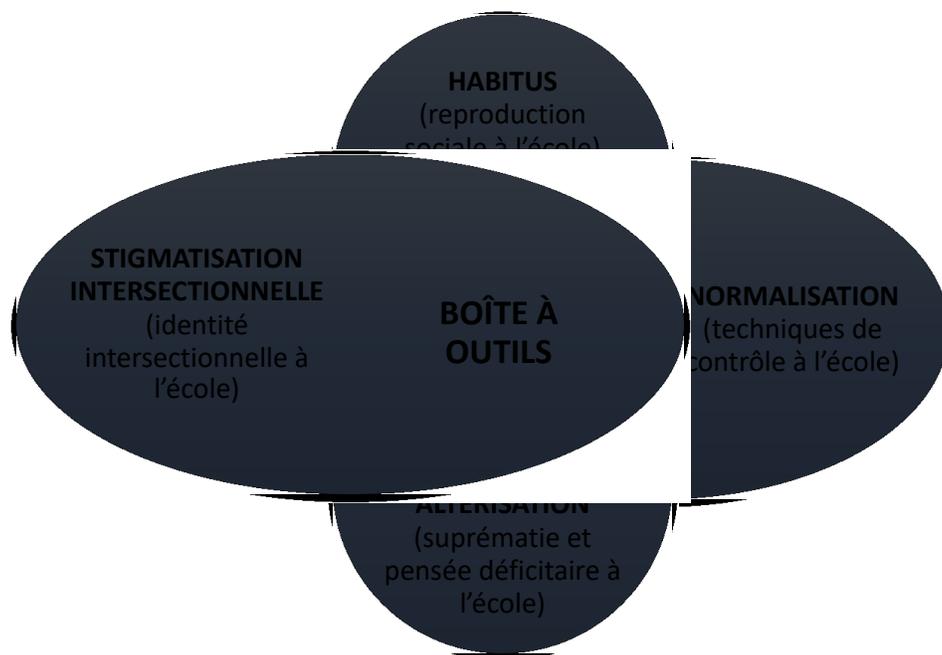
Chapitre 2 : Le cadre théorique

Notre cadre théorique comprend différents concepts que nous utiliserons comme une *boîte à outils* (Foucault, 2001). Foucault parle de la *boîte à outils* en soulignant qu'il a écrit pour des utilisateurs :

Je voudrais que mes livres soient une sorte de *toolbox* dans lequel les autres puissent aller fouiller pour y trouver un outil avec lequel ils pourraient faire ce que bon leur semble, dans leur domaine [...]. Je n'écris pas pour un public, j'écris pour des utilisateurs, non pas pour des lecteurs (Foucault, 2001, p. 1391).

En effet, nous considérons qu'il existe plusieurs utilisations possibles des concepts et que ceux-ci peuvent être utilisés de manière complémentaire; de ce fait, nous mobiliserons les concepts choisis tout au long de la thèse selon les besoins de l'analyse et de la réflexion visée, tout en étant fidèle à leur conceptualisation (Foucault, 2001). Notre boîte à outils est composée des concepts centraux suivants : l'habitus (pour comprendre la reproduction sociale à l'école), la normalisation (pour comprendre les techniques de contrôle à l'école), l'altérisation (pour comprendre la suprématie et la pensée déficitaire à l'école) et la stigmatisation intersectionnelle (pour comprendre l'identité intersectionnelle à l'école) que nous approfondirons par la suite (voir figure 2 ci-dessous).

Figure 2 : Concepts centraux de notre boîte à outils



Le chapitre est divisé en trois sections en plus de la présente introduction et de la conclusion. Dans les deux premières sections, nous détaillons les concepts choisis (les concepts centraux et connexes de la thèse) pour analyser les résultats de notre recherche. Plus spécifiquement, dans la première section, nous présentons les concepts d'habitus et de normalisation. Dans la deuxième section, nous présentons les concepts d'altérisation et de stigmatisation intersectionnelle. Dans la troisième et dernière section, nous présentons les objectifs de notre recherche et nous justifions de manière explicite nos choix théoriques.

2.1 L'habitus et la normalisation

Dans cette section, nous présentons deux concepts que nous mobilisons dans notre thèse: le concept d'habitus et le concept de normalisation. Afin de bien les comprendre, nous présentons la théorie de la reproduction sociale de Pierre Bourdieu et la théorie du pouvoir disciplinaire de Michel Foucault. Finalement, nous faisons état des forces et des limites de ces concepts de manière générale et, plus spécifiquement, dans le cadre de l'analyse des résultats de notre recherche.

2.1.1 La théorie de la reproduction sociale

Bourdieu, un sociologue s'étant intéressé à la reproduction sociale des inégalités, a développé le concept d'habitus, un concept que nous définirons dans la prochaine section. Ce concept permet d'appréhender les dispositions de l'individu par rapport à la structure sociale. Pour comprendre l'habitus, il faut aussi considérer les formes de capital. À partir de ces concepts, nous pourrions nous concentrer, dans cette thèse, sur la reproduction sociale opérée par l'école.

Dans cette section, nous avons choisi d'aborder deux thèmes concernant l'habitus selon Bourdieu avant de discuter des forces et des limites de ce concept : 1) l'habitus et les formes de capital ; 2) la reproduction sociale à l'école. Ces thèmes nous permettent d'exposer le concept d'habitus selon Bourdieu et, par conséquent, d'appréhender la façon dont nous pouvons l'utiliser pour comprendre les procédures de classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation.

2.1.1.1 L'habitus et les formes de capital

Avant de définir l'habitus, il faut appréhender les formes de capital, parce que l'habitus est lié aux formes de capital détenues par un individu. Bourdieu présente quatre formes de capital : économique, culturel, social et symbolique. Le capital économique désigne les actifs d'un individu qui sont transformables de façon immédiate et directe en argent, mais il peut aussi être institutionnalisé sous la forme de droits de propriété. Le capital culturel fait référence aux actifs symboliques d'un individu, autrement dit, les dispositions d'un individu (goût, compétences, etc.) qui sont valorisées dans une certaine classe sociale. Il s'agit de la possession des éléments de la culture qui satisfont aux critères d'un succès qui tend à être local, car le capital culturel peut varier d'une société à l'autre et au fil du temps. Trois formes de capital culturel sont identifiées par Bourdieu : objectivé, incorporé et institutionnalisé. Le capital culturel objectivé est constitué d'objets possédés tels que des œuvres d'art et des livres. Le capital culturel incorporé se compose des dispositions dans le corps d'un individu, telles que le comportement et l'accent. Le capital culturel peut aussi être institutionnalisé sous la forme de qualifications éducatives comme l'obtention des diplômes universitaires. Pour ces raisons, ce capital peut être convertible, dans certaines conditions, en capital économique (Bourdieu, 1986; Connell et Mears, 2018).

Le capital social, constitué de liens sociaux, peut être institutionnalisé sous la forme de titre de noblesse. Le volume de ce capital dépend de la taille des réseaux sociaux qu'un individu possède et du volume de ses autres formes de capital. Le capital symbolique fait référence au prestige ou à l'autorité qu'un individu peut avoir en raison de la reconnaissance d'autres formes de capital. Cela se produit notamment en raison du capital économique et du capital culturel ou à la suite de signes de distinction définis socialement comme la *race* (Bourdieu, 1986; Kelly et Lusic, 2006).

Soulignons que les formes de capital peuvent être convertibles. Par exemple, l'argent, une forme de capital économique, peut être converti en capital culturel pour payer des études universitaires. Également, un diplôme universitaire, soit une forme de capital culturel, peut permettre le développement d'un réseau social, soit une forme de capital social. Ce réseau, en tant que capital social, peut être utilisé pour faciliter la recherche d'un emploi, ce qui affectera par la suite le capital économique (Bourdieu, 1986; Connell et Mears, 2018; Kelly et Lusic, 2006).

Enfin, mentionnons que les formes de capital sont des actifs accumulés de divers types qui sont distribués et valorisés ou dévalués socialement. Ainsi, le pouvoir d'un capital varie selon le

contexte social (Bourdieu, 1986; Kelly et Lusic, 2006). De plus, les formes de capital servent à produire et à reproduire les rapports de pouvoir et, plus précisément, les formes de capital aident à expliquer la façon dont les classes sociales se reproduisent (Bourdieu, 1986; Woodward, 2018).

Sur la base de cette connaissance à propos des formes de capital, nous pouvons maintenant nous pencher sur le concept d'habitus. Pour Bourdieu, l'habitus est un ensemble de dispositions corporelles qui inclut le goût, le style et les habitudes d'un individu ; il s'inscrit donc sur le corps. Il s'agit d'une incorporation des règles et des attentes sociales liées à la classe d'appartenance, c'est-à-dire que la position de classe est inscrite sur le corps et est exprimée dans les gestes et la parole. Plus précisément, chaque corps est le produit de la composition et des volumes de formes de capital accumulés appartenant à une classe sociale spécifique, ce qui peut être une ressource ou un fardeau, selon le contexte. Le corps est donc au cœur du processus de reproduction des classes sociales (Bourdieu, 1986; Connell et Mears, 2018; Kelly et Lusic, 2006).

Ainsi, l'habitus se définit comme un cadre plutôt structuré qui contient des attentes de la société et, plus précisément, des attentes liées à chaque classe sociale, ce qui conduit à certaines dispositions et pratiques de la part de l'individu. Dans ce cadre, la valeur associée aux différentes formes de capital est établie selon « les règles du jeu » situées dans un contexte social. Ces règles existent au-delà du contrôle individuel, mais elles sont aussi reproduites par les individus dans leurs pratiques, c'est-à-dire dans leurs actions sociales. Il s'agit des règles, généralement inconscientes ou implicites, qui façonnent la valeur que les individus accordent aux pratiques et aux formes de capital (Bourdieu, 1986; Kelly et Lusic, 2006). De ce fait, l'habitus est à la fois structuré et structurant. De plus, l'habitus d'un individu le suit d'un contexte à l'autre et il tend à durer, c'est-à-dire que l'habitus est un système des dispositions durables, mais il n'est pas statique. L'habitus n'est pas déterminé, parce qu'il est possible pour un individu de suivre des trajectoires non anticipées par sa position de classe (Bourdieu, 1972; Wacquant, 2018).

En fait, Bourdieu reconnaît que les agents sociaux¹⁹ peuvent résister en mettant en pratique des stratégies dans « l'espace des possibles », c'est-à-dire ce qui est possible malgré les contraintes sociales (Bourdieu, 1992; Zschachlitz, 2007). Toutefois, considérant sa caractéristique durable, le concept d'habitus a été critiqué comme étant déterministe. De fait, Bourdieu souligne le poids de

¹⁹ Bourdieu (1992, 2002) utilise le terme « agents sociaux » au lieu de « acteurs sociaux » pour faire référence à l'action sociale des individus dans la société par rapport à la structure sociale.

la structure sociale dans sa théorie de la reproduction sociale, mais il montre aussi les possibilités de changement pour les agents sociaux. Par exemple, dans son étude sur le bal des célibataires, l'auteur dévoile comment l'habitus peut être acquis (Bourdieu, 2002). L'apprentissage de l'habitus résulte notamment de l'environnement familial, même avant l'entrée à l'école, mais aussi de l'environnement scolaire. Ainsi, plutôt que défendre une approche déterministe, nous croyons que Bourdieu souligne que bien connaître les règles du jeu de la société dans laquelle navigue un individu lui permet de pouvoir réagir à ces règles; il souligne toutefois qu'il s'agit d'un jeu loin d'être juste ou facile (Bourdieu et Passeron, 1970; Zschachlitz, 2007).

2.1.1.2 La reproduction sociale en milieu scolaire

Dans cette partie, nous nous concentrons sur le champ de l'éducation. En plus des règles sociales, Bourdieu fait référence aux règles dans un champ, c'est-à-dire dans un domaine dans la société. Il s'agit des règles qui existent dans chaque domaine spécifique et qui ne sont pas nécessairement identiques aux règles structurelles de façon plus élargie, parce qu'il existe une certaine autonomie dans chaque champ par rapport à la société. Nous pouvons mentionner comme exemples les champs suivants : l'art, la religion, la loi et l'éducation (Bourdieu, 1979; Nowicka, 2015).

Selon Bourdieu, l'habitus et le capital culturel des dominants sont reproduits et l'école est une institution centrale contribuant à cette reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970; Hallett et Gougherty, 2018). En ce sens, pour réussir, l'agent social doit connaître les règles du champ de l'éducation et faire des efforts pour s'y ajuster. En fait, les élèves qui ont appris dans la famille les valeurs transmises par l'école s'y adaptent aisément, au contraire de ceux dont l'habitus et les formes de capital sont éloignés des valeurs de l'école. Par conséquent, ces derniers peuvent tenter de s'y conformer en essayant de s'adapter minimalement à l'école ou si cela ne fonctionne pas, ils peuvent être exclus par l'école ou l'abandonner avant d'être exclus (Nowicka, 2015).

De ce fait, il y a une attente à l'école d'une adéquation entre, d'un côté, l'habitus et les formes de capital d'un élève et d'un autre côté, les normes de l'institution scolaire. De plus, cette attente se poursuit par l'évaluation des élèves dans le quotidien scolaire. Dans ce processus, les élèves qui réussissent à satisfaire les attentes lors des évaluations sont considérés comme étant talentueux et méritants, mais l'attribution de ce mérite n'est pas associée à leur habitus et à leurs formes de capital; au contraire, le privilège d'un élève est considéré comme étant un talent « naturel » et

transformé en mérite (Bourdieu et Passeron, 1970; Hallett et Gougherty, 2018; Weininger et Lareau, 2018).

De plus, dans le cadre de cette thèse, nous considérons intéressant d'appréhender le cas des élèves d'origine immigrée à partir du concept d'habitus transnational. Comme Bourdieu était notamment concerné par l'enjeu de la reproduction sociale liée à l'origine sociale, il n'a pas souligné le lien entre l'habitus (et les formes de capital) et l'immigration. Toutefois, d'autres auteurs l'ont fait, notamment à partir du concept d'habitus transnational (Kelly et Lusic, 2006). Nous utiliserons donc ce concept connexe pour réfléchir spécifiquement au cas des élèves nouveaux arrivants.

L'habitus transnational comprend l'habitus qui transcende une nation, un habitus qui relie le pays d'origine et le pays d'accueil. Les immigrants apportent avec eux des dispositions de leur habitus au pays d'accueil, mais ils continuent aussi à entretenir des liens avec leur pays d'origine, ce qui continue d'influencer leur vie. L'habitus se veut donc transnationalisé. Dans ce processus, les formes de capital accumulées sont converties et valorisées ou dévaluées, parce que les formes de capital ne se transfèrent pas simplement à un nouveau contexte (Kelly et Lusic, 2006).

Comme nous l'avons mentionné, ce qui est attendu des pratiques d'un individu, concernant son habitus et ses formes de capital, change en fonction du contexte social et cela est également vécu par les immigrants. Plus précisément, du pays d'origine au pays d'accueil, les règles du jeu changent. Nous pouvons prendre pour exemple les possibilités d'échange des formes de capital. Le capital économique a un pouvoir d'achat différent d'un contexte à l'autre, par exemple, la monnaie du pays d'accueil peut valoir plus que la monnaie du pays d'origine. Les contacts sociaux varient aussi selon le contexte, car un contact important est généralement local et donc les contacts du pays d'origine tendent à n'exercer pratiquement aucune influence dans le pays d'accueil. Pareillement, le capital culturel est subordonné. Par exemple, le fait d'avoir un diplôme universitaire d'une prestigieuse institution dans le pays d'origine peut ne pas être valorisé de la même façon dans le pays d'accueil. En outre, les normes de présentation de soi attendues pour le lieu de travail et même pour un entretien d'embauche ont tendance à être différentes. Ainsi, l'habitus et les formes de capital d'une personne sont réévalués dans le pays d'accueil selon un « taux de change ». Par conséquent, l'habitus et les formes de capital valorisées contribuent à la production et à la reproduction d'une structure de domination et de pouvoir (Kelly et Lusic, 2006).

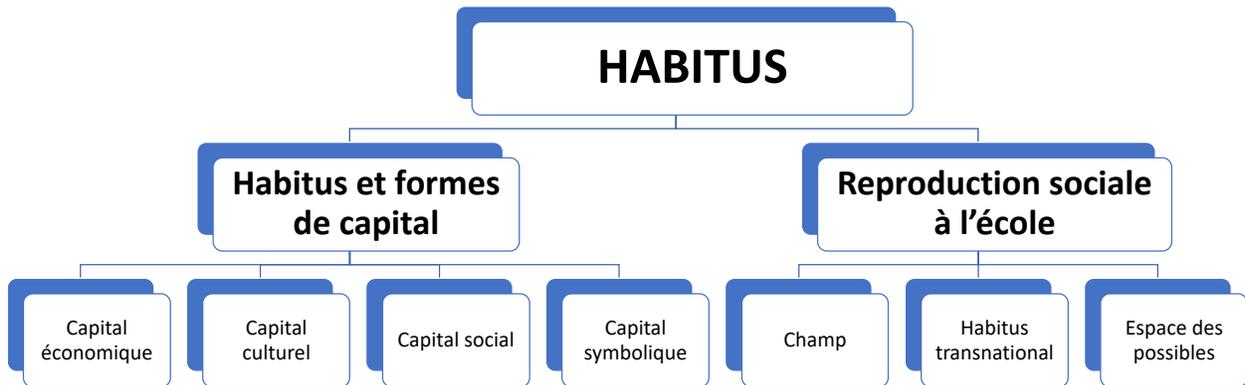
Il ne s'agit donc pas d'affirmer que les personnes issues de groupes minorisés ne possèdent pas les différentes formes de capital, mais plutôt de considérer que leurs formes de capital tendent à ne pas être valorisées de la même manière dans le pays d'accueil. Pour cette raison, stratégiquement, ces personnes tentent d'apprendre autant que possible ce qui est valorisé, parce que même si l'habitus peut être considéré comme étant relativement immuable, les formes de capital sont plus convertibles. De même, les individus peuvent résister lorsque leur habitus et leurs formes de capital ne sont pas valorisés et sont jugés inadéquats par rapport aux structures dominantes (Woodward, 2018). Ainsi, selon Woodward (2018), il faut considérer non seulement ce qui « manquerait » aux personnes issues de groupes minorisés en matière d'habitus et de formes de capital, mais aussi ce qu'elles possèdent et la façon dont elles gèrent les structures d'inégalités sociales.

Comme nous l'avons remarqué, il est possible d'apercevoir les effets de l'habitus dans les pratiques d'un individu à travers ses tentatives d'adaptation aux règles d'un certain champ. Dans le cas des immigrants, cela peut se produire, par exemple, dans des situations lors desquelles ils ne comprennent pas les normes locales ou lorsque leurs pratiques semblent inadéquates aux yeux des locaux (Bourdieu, 1979; Nowicka, 2015). À cet effet, soulignons l'importance accordée à la langue de scolarisation en milieu d'accueil. Bourdieu, dans ses travaux, discute de la langue du point de vue de différents registres langagiers qui sont liés aux classes sociales, mais elle peut aussi être analysée en prenant en compte le cas des immigrants en milieu scolaire qui s'avèrent en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. La langue est importante, puisqu'elle est une composante de la culture et un véhicule par lequel l'école transmet l'enseignement. Le manque perçu de maîtrise de la langue de scolarisation peut influencer ainsi les jugements du personnel scolaire envers les élèves (Weininger et Lareau, 2018).

De plus, selon certains auteurs, l'importance du capital culturel ne serait plus liée à la haute culture, comme cela a été conceptualisé au départ par Bourdieu, mais il serait lié surtout à la centralité de la langue et, plus spécifiquement, de la lecture et de l'écriture lors des apprentissages des élèves (Draelants et Ballatore, 2014; Piotto et Nogueira, 2021). Cette centralité accordée à la langue est aussi liée à l'importance du soutien des parents lors des apprentissages des enfants à la maison et de ressources complémentaires rémunérées au besoin (Draelants et Ballatore, 2014).

Nous résumons maintenant visuellement les liens entre le concept central (l'habitus) et les concepts connexes (les formes de capital et la reproduction sociale à l'école) (voir figure 3 ci-dessous).

Figure 3 : Liens entre l’habitus, les formes de capital et la reproduction sociale à l’école



Cette synthèse nous permet de lier l’habitus à la fabrication des jugements scolaires, entre autres lors des procédures de classement des élèves. Nous pouvons considérer que les jugements scolaires effectués par les intervenants scolaires sont aussi basés sur l’adéquation de l’habitus et des formes de capital des élèves aux attentes de l’institution scolaire. Subséquemment, les élèves peuvent être classés sur la base de ces jugements. En ce sens, les jugements scolaires et les procédures de classement des élèves contribuent à la reproduction des inégalités sociales par l’école.

Maintenant que nous avons fait état de la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu appliquée au champ de l’éducation, nous présentons une autre théorie qui sera également utile à l’analyse des résultats de cette thèse : la théorie du pouvoir disciplinaire de Foucault.

2.1.2 La théorie du pouvoir disciplinaire

Foucault, un philosophe et un historien dont les travaux ont également été incorporés dans le domaine de la sociologie, s’est intéressé aux différentes formes de pouvoir. Bien que l’auteur ait étudié diverses formes de pouvoir, nous nous intéressons ici au pouvoir disciplinaire et, plus spécifiquement, au concept de normalisation. Pour saisir le concept de normalisation, il faut comprendre le fonctionnement du pouvoir disciplinaire et, plus précisément, les techniques disciplinaires, notamment de surveillance hiérarchique, de sanction normalisatrice et d’examen. Ainsi, nous nous penchons dans les prochaines pages sur les techniques disciplinaires mises en place par les institutions afin de contrôler l’individu, surtout l’institution scolaire (Foucault, 1975).

Dans cette section, nous avons choisi d'aborder deux thèmes concernant la normalisation selon Foucault avant de discuter des forces et des limites de ce concept : 1) la normalisation et le pouvoir disciplinaire ; 2) les techniques de normalisation à l'école. Ces thèmes nous permettent de comprendre le concept de normalisation selon Foucault et, par conséquent, d'appréhender la façon dont nous pouvons utiliser ce concept pour analyser les procédures de classement des élèves, notamment des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil.

2.1.2.1 La normalisation et le pouvoir disciplinaire

Avant de discuter de la normalisation et de la discipline, il faut comprendre le concept de pouvoir selon Foucault. D'après l'auteur, le pouvoir traverse les institutions, est exercé et circule à travers les discours et les pratiques des individus en agissant sur le corps (Foucault, 1975). Foucault prend en considération, dans cet ordre, trois formes de pouvoir : le pouvoir souverain, le pouvoir disciplinaire et le biopouvoir (Ford, 2003). Nous sommes particulièrement intéressés par le pouvoir disciplinaire en raison de notre intérêt pour la discipline et, plus précisément, pour la normalisation. La normalisation traite d'un ensemble de techniques ou de procédures dont le but est d'optimiser les individus et les lieux, c'est-à-dire que les techniques de normalisation de la société consistent à imposer des normes à la conduite des individus (Foucault, 1975).

Le pouvoir disciplinaire vise à normaliser les individus. Il s'agit d'un type de pouvoir qui contrôle les individus par des moyens subtils. Ce pouvoir vise à rendre les corps dociles et à garantir les moyens du bon dressement. Les corps sont rendus dociles, autrement dit, ils sont disciplinés par des techniques de contrôle de l'activité et de l'espace. De la même façon, les moyens du bon dressement sont garantis par trois techniques : la surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice et l'examen (Foucault, 1975). Cependant, plutôt que de détailler chaque élément de la conception de Foucault concernant le pouvoir disciplinaire, nous nous concentrons sur les techniques qui peuvent nous aider à mieux comprendre la normalisation et le classement.

Le pouvoir disciplinaire classe les corps des individus dans l'espace selon quatre techniques : le quadrillage disciplinaire, le classement des éléments selon les aptitudes, la distribution à l'intérieur du classement et la division entre normal et anormal. Premièrement, le quadrillage disciplinaire est la décomposition des individus et de leurs gestes, mais aussi des lieux et de leurs opérations. Deuxièmement, le pouvoir disciplinaire classe les éléments en fonction d'objectifs spécifiques

selon les aptitudes des individus. Troisièmement, ce pouvoir établit des séquences pour coordonner et distribuer des individus, à l'intérieur d'un classement déjà fait, selon le rang, c'est-à-dire de la place qu'un individu occupe dans un classement. Finalement, le pouvoir disciplinaire divise les individus entre aptes ou normaux et inaptes ou anormaux, desquels le normal étant celui qui est capable de se conformer à la norme, tandis que l'anormal est celui qui n'est pas capable de s'y conformer. Ces anomalies et déviations aux normes sont jugées et la conformité des individus aux normes est attendue. De plus, il existe non seulement un contrôle de l'espace, mais aussi des activités et du temps, par l'utilisation des répétitions et des règles spécifiques (Foucault, 1975).

Le pouvoir disciplinaire fonctionne notamment selon trois mécanismes principaux : la surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice et l'examen. Premièrement, les individus doivent toujours se sentir surveillés. Ceux qui surveillent notent les écarts et récompensent les qualités souhaitées par l'institution. Deuxièmement, les sanctions ont pour but de normaliser ceux qui ont dévié. Ceux qui ne respectent pas les normes sont sanctionnés selon un système de récompenses et de punitions. Troisièmement, la surveillance hiérarchique et la sanction normalisatrice sont combinées pour examiner, classer et, si nécessaire, punir les individus (Foucault, 1975; Ryan, 1991).

Concernant les techniques disciplinaires, Foucault souligne la centralité des corps des individus. La punition se concentre toujours sur les corps pour les corriger. Les corps doivent être disciplinés afin d'être obéissants et utiles à la société par le contrôle détaillé des activités, de l'espace et du temps, par des répétitions, des réglementations et de la surveillance, en plus du mécanisme pénal avec des récompenses et des punitions pour corriger les individus. Il existe des pénalités par rapport au temps (retards et absences), à l'activité (inattention), à la manière d'être (impolitesse et désobéissance), aux discours (insolence) et au corps (gestes inadéquats) (Foucault, 1975).

De plus, la production de corps dociles par le pouvoir disciplinaire provient aussi de l'utilisation de la technologie du panoptique. Cette technologie carcérale de Bentham est un système basé sur la visibilité et l'isolement des individus pour lesquels l'autorité du souverain n'est plus nécessaire. Au contraire, le pouvoir est invoqué à travers les pratiques des gardiens et la conformité des prisonniers. Plus précisément, cette technologie fonctionne selon trois stratégies : l'isolement, l'autosurveillance et la visibilité non réciproque. Seul le gardien de la tour peut voir les prisonniers à l'aide de certaines technologies de l'espace et de la lumière construites de manière que les prisonniers ne sachent pas quand ils sont surveillés (Ford, 2003; Foucault, 1975).

2.1.2.2 Les techniques de normalisation en milieu scolaire

Foucault mentionne différentes institutions coercitives, mais il met l'accent sur la prison pour analyser le pouvoir disciplinaire. Toutefois, d'autres auteurs, inspirés de son approche, se sont penchés sur l'analyse des techniques de normalisation spécifiquement en milieu scolaire. Même si l'école n'est pas une institution coercitive comme la prison, elle a une fonction disciplinaire et, par conséquent, elle vise à contrôler l'individu (Lacombe, 1996). En tant que technologie disciplinaire, l'école vise à normaliser les élèves (Ryan, 1991). En fait, les pratiques en classe peuvent être analysées en matière de discipline (Ford, 2003). Surtout, les enseignants sont considérés comme des juges de la normalité, dont la fonction est de maintenir la norme (Bert, 2016; Foucault, 1975).

Une façon de réfléchir à la discipline et à la normalisation à l'école est par la technologie du panoptique. Une salle de classe est un lieu de visibilité et d'isolement. L'enseignant observe de son bureau et les élèves sont isolés dans leur bureau individuel dans un processus d'autosurveillance, ce qui transforme la salle de classe en un lieu de normalisation (Ford, 2003). En plus de compter sur l'autorité des enseignants comme marque de pouvoir, l'autosurveillance est aussi présente en classe en raison des catégories créées, car un élève reconnaît le système de récompenses et de punitions dans lequel il est gratifiant d'être considéré comme un « bon élève » au lieu d'être considéré comme un « mauvais élève » (Ford, 2003). Par exemple, les enseignants encouragent la conformité par l'éloge ou l'embarras. Les élèves sont donc récompensés ou punis selon les normes pour atteindre un niveau minimal de docilité et de productivité (Ryan, 1991). Les enseignants induisent la conformité des élèves par leur classement en matière de compétences, de performances scolaires et de comportements par rapport aux normes. La résistance peut être alors comprise comme une forme d'incompétence et d'inadéquation au milieu scolaire (Ford, 2003).

Ainsi, nous pouvons identifier quatre éléments disciplinaires à l'école : le temps, l'espace, l'examen et la documentation. En effet, les élèves sont observés et l'espace et le temps sont divisés de manière méticuleuse; il existe un temps pour chaque activité. En ce qui concerne spécifiquement la surveillance à l'école en matière de temps et d'espace, les élèves sont surveillés depuis leur arrivée à l'école jusqu'à leur départ. De plus, les élèves sont surveillés dans presque tous les espaces tels que les salles de classe, les couloirs et les terrains de jeux (Ryan, 1991).

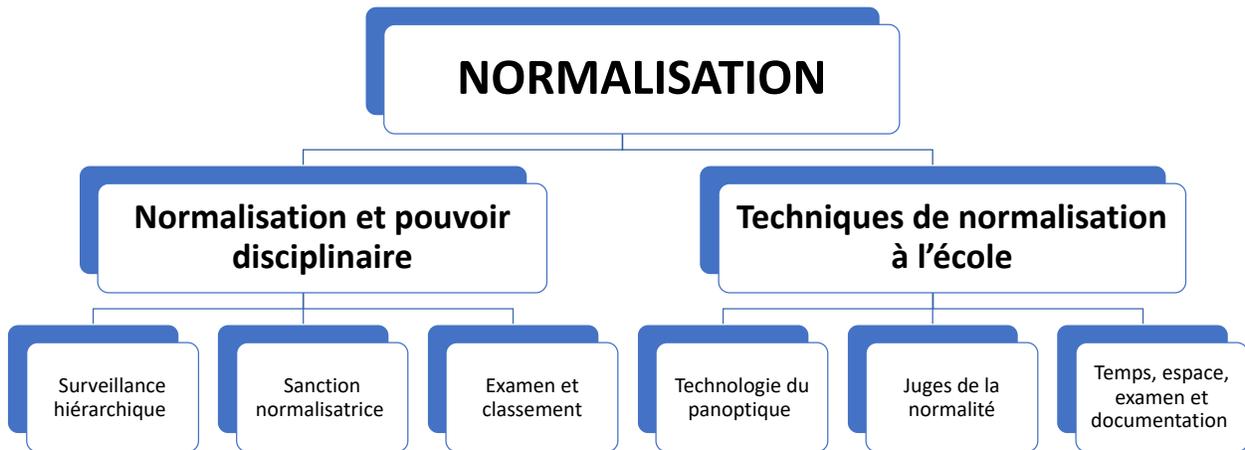
En ce qui a trait à l'examen et à la documentation, ils permettent d'accumuler des connaissances sur les performances scolaires de chaque élève et ils fournissent les mesures à prendre pour corriger ceux qui s'écartent des normes. Quant à l'examen, les élèves sont évalués lors d'examens formels et lors d'observations informelles qui sont documentées. En conséquence, sur la base de ces examens, les élèves sont classés (Ryan, 1991). En fait, l'examen est central à l'école (ex. préparation aux examens, analyse des résultats des examens et changements à apporter pour améliorer les résultats aux examens) (Rusnak, 2017). Concernant la documentation, la vie des élèves est documentée dans des dossiers et des bulletins pour suivre leur progrès par rapport aux normes de l'école. Cette documentation est également utilisée pour justifier, par exemple, un transfert vers la classe d'adaptation scolaire ou d'autres types de filières d'exclusion (Ford, 2003).

Nous pouvons également examiner l'influence de la normalisation sur les élèves en matière de langue. Par exemple, nous pouvons considérer certains éléments qui mènent au processus de normalisation des élèves immigrants récemment arrivés : 1) l'obligation d'apprendre la langue de scolarisation de la société d'accueil; 2) l'existence d'un curriculum et d'une pédagogie dans la langue de scolarisation; et 3) la posture de la société d'accueil contre une éducation bilingue ou plurilingue. Il s'agit de stratégies d'assimilation des élèves, parce que les technologies de pouvoir comme les mesures d'éducation anti-bilingue ou anti-plurilingue ont tendance à représenter les intérêts et l'idéologie monolingue du groupe dominant (Bondy, 2011).

Alors que l'intention de la normalisation est d'imposer l'homogénéisation, ses effets réels consistent en un processus de comparaison, de différenciation, de hiérarchisation et d'exclusion. Puisqu'il est impossible d'homogénéiser les élèves non Blancs nouveaux arrivants en les transformant en élèves Blancs nés dans le pays d'accueil et locuteurs de la langue de scolarisation, leur normalisation implique de l'accentuation de leurs différences et de leur processus de marginalisation. Autrement dit, les élèves non Blancs qui ne parlent pas la langue de scolarisation sont considérés comme déviants et, par conséquent, passibles de sanctions (Bondy, 2011).

Nous résumons maintenant visuellement les liens entre le pouvoir disciplinaire et les techniques de normalisation à l'école (voir figure 4 ci-dessous).

Figure 4 : Liens entre le pouvoir disciplinaire et les techniques de normalisation à l'école



En somme, cette synthèse nous permet d'établir un lien entre la normalisation et la fabrication des jugements scolaires, surtout lors des procédures de classement des élèves. L'école joue un rôle essentiel dans la normalisation des élèves, qui s'avère garantie par la discipline. Un processus de surveillance, de classement et de sanction a lieu pour assurer la normalisation. Ainsi, les jugements scolaires basés sur les compétences des élèves sont réalisés par les intervenants scolaires et notamment par l'enseignant en tant que juge de la normalité. Ces jugements se concrétisent et s'opérationnalisent lors des procédures de classement et de sanction en faveur de la normalisation. Cependant, bien que l'homogénéisation en soit le but, ces processus de différenciation des élèves en filières entraînent généralement la ségrégation et l'exclusion de certains groupes d'élèves.

2.1.3 Les forces et les limites des concepts

Dans cette section, nous examinons les forces et les limites des concepts d'habitus et de normalisation. Quant au concept d'habitus de Bourdieu (1972) et aux concepts connexes des formes de capital ainsi que de champ et des règles du jeu, ils sont essentiels pour la compréhension de la reproduction sociale. De plus, une force du concept d'habitus concerne l'importance accordée au corps. En insistant sur ce qu'un individu peut contrôler et sur ce qu'il reproduit à travers le corps, Bourdieu met également l'accent sur le lien entre l'action sociale et la structure sociale.

Nous pouvons considérer que l'approche de Bourdieu tente de lier le microsocial et le macrosocial. Les pratiques de l'individu, sur le plan microsocial, sont influencées, mais pas déterminées par la structure sociale, même si l'habitus reflète une position dans un champ structuré par les différentes formes de capital de l'individu. Ainsi, au lieu de comprendre l'habitus comme étant des dispositions qui reflètent simplement l'ordre social, nous pouvons l'interpréter comme étant un concept davantage microsocial, avec des composantes macrosociales (Hallett et Gougherty, 2018).

Bourdieu (1972) a aussi démontré l'importance de la classe sociale dans le processus de reproduction sociale. Toutefois, son approche a tendance à trop se concentrer sur la classe sociale au détriment d'autres catégories sociales et ce, bien qu'il mentionne quelques catégories telles que l'origine ethnique, le genre et la nationalité. De plus, Bourdieu établit un lien entre l'habitus et la reproduction sociale sans souligner l'importance des structures de pouvoir telles que le capitalisme, le colonialisme, le patriarcat et les rapports sociaux de *race* (Kelly et Lusic, 2006). Néanmoins, Bourdieu précise que l'habitus produit et reproduit des structures de pouvoir et, par conséquent, des rapports de pouvoir (Kelly et Lusic, 2006). Ainsi, ce concept, adapté à la thématique de notre thèse, nous permettra d'analyser diverses formes de structures de pouvoir.

Une autre critique affirme que la compréhension de Bourdieu de la reproduction sociale ne tient pas compte du changement social, c'est-à-dire que son approche ne souligne pas la capacité d'action des individus de réagir aux contraintes sociales. Cependant, quelques chercheurs ne sont pas tout à fait en accord avec cette critique, parce que selon eux, l'approche de Bourdieu admet que les individus ont une capacité d'action malgré l'influence de la structure sociale sur les dispositions des individus (Hannus et Simola, 2010). En fait, l'habitus serait vu comme une construction médiatrice qui démontre la façon dont la capacité d'action de l'individu et la structure sociale s'influencent mutuellement (Bourdieu, 1972; Wacquant, 2018).

Finalement, une autre critique au travail de Bourdieu concerne le fait que ses concepts ont tendance à être considérés comme locaux, dans le sens où l'auteur s'est concentré surtout sur l'analyse du cas de la société française. Par exemple, lors de la définition des notions de capital et d'habitus, Bourdieu pensait au système éducatif français. Par conséquent, les recherches scientifiques menées dans d'autres contextes sociaux et culturels doivent réaliser une adaptation de ces concepts. Cependant, il convient également de noter que dans ses dernières œuvres, Bourdieu montre qu'il était conscient de cette limite. Il a commencé à écrire en tenant compte d'un scénario transnational.

Ainsi, au début, Bourdieu se concentre sur l'autosélection et sur la sélection institutionnelle établies par le système éducatif français. Néanmoins, dans ses travaux ultérieurs, Bourdieu cherche à développer un modèle transnational de la relation entre l'éducation et la reproduction sociale (Bourdieu, 1979; Nowicka, 2015; Weininger et Lareau, 2018).

En ce qui a trait au concept de normalisation, Foucault (1975) analyse les différentes formes de pouvoir, l'une étant le pouvoir disciplinaire et ce, afin de comprendre la disciplinarisation et la normalisation. Foucault a montré les techniques par lesquelles les individus sont normalisés ou considérés comme anormaux par rapport aux normes sociales et, par conséquent, le processus de punition qui en résulte. De plus, l'un des points indispensables de l'approche de Foucault (1975), en ce qui concerne le pouvoir disciplinaire, traite de la centralité de la discipline et de la normalisation dans le processus de contrôle de l'individu, y compris par l'institution scolaire.

Quant aux critiques à l'approche de Foucault sur le pouvoir disciplinaire, dont le concept de normalisation fait partie, l'une concerne le fait que Foucault ne met pas l'accent sur la résistance, mais sur le contrôle social. Toutefois, les techniques de normalisation ne sont pas exclusivement oppressives. En fait, la capacité d'action de l'individu et la structure sociale se constituent l'une et l'autre dans les stratégies de pouvoir. Ainsi, il y a à la fois la normalisation et la résistance aux normes; la résistance fait partie du pouvoir, parce que le pouvoir est répressif, mais aussi productif (Lacombe, 1996). De ce fait, le pouvoir disciplinaire produit des techniques de normalisation, mais il entraîne aussi des pratiques de libération, parce que les rapports de pouvoir génèrent des résistances de la part des sujets assujettis (Foucault, 1975; Hancock et Garner, 2011).

Une autre critique, formulée par Dubet (2017), souligne que les concepts liés au pouvoir disciplinaire ne sont pas considérés comme appropriés par plusieurs chercheurs pour étudier l'école. Selon lui, l'école ne serait pas une prison; la singularité de l'école et de sa discipline scolaire serait de viser le « consentement » des élèves qui se donnerait à partir de leur « conversion ». Le rapport de pouvoir qui se concrétiserait à l'école exigerait un « engagement » subjectif des élèves (Dubet, 2017). Toutefois, selon Foucault, l'appareil scolaire compte sur de multiples assujettissements : de l'enfant à l'adulte, de la progéniture aux parents, de la famille à l'administration scolaire et de l'apprenti (ignorant) au maître (savant) (Bert, 2016). Selon nous, les élèves sont poussés à être convaincus qu'il faut accepter les normes imposées par l'école. En

parlant de « conversion » pour avoir du « consentement », Dubet (2017) semble, en fait, corroborer les arguments de Foucault concernant le pouvoir disciplinaire à l'école.

Finalement, il est intéressant de souligner que, selon Dubet (2017), les chercheurs ont davantage tenté de dénoncer les inégalités scolaires (et cela fait écho à l'argument de Bourdieu et de Passeron concernant la reproduction sociale réalisée par l'école) qu'à dénoncer « le pouvoir exercé sur les élèves » (Dubet, 2017, p. 121). Dans notre thèse, nous chercherons justement à réfléchir non seulement aux inégalités scolaires produites et reproduites par l'école à partir de différents angles, mais aussi aux rapports de pouvoir qui se matérialisent à l'école de façon plus profonde et ce, dans le but d'identifier des pistes de transformations menant vers la justice scolaire et sociale.

2.2 L'altérisation et la stigmatisation intersectionnelle

Dans cette section, nous présentons le concept d'altérisation et le concept de stigmatisation intersectionnelle, deux concepts que nous mobilisons également dans notre thèse. Premièrement, nous discutons de l'altérisation et de différentes discriminations en découlant. Deuxièmement, nous nous concentrons sur le concept de stigmatisation intersectionnelle. Ces concepts sont présentés de manière générale et ensuite de manière appliquée au milieu scolaire. Selon nous, ils permettent un regard sur le rapport à l'Autre et sur l'identité de l'individu. Finalement, nous présentons les forces et les limites de ces concepts pour l'analyse de nos résultats de recherche.

2.2.1 L'altérisation et les discriminations

Dans cette section, nous nous penchons sur la construction de l'Autre en lien avec le concept d'altérisation ainsi que sur les jugements scolaires et les discriminations s'observant à l'école.

2.2.1.1 La construction de l'Autre et l'altérisation

À partir de l'identification de l'Autre comme étant différent, l'altérisation traite de la compréhension et du traitement de la différence comme étant inférieure. L'altérisation sert donc à discriminer et à exclure. En fait, l'Autre est toujours distant et reste inconnu (Krumer-Nevo et Sidi, 2012). Par exemple, lorsqu'on réfléchit aux rapports de pouvoir entre des colonisateurs Blancs et

des autochtones, Laplantine (1995) identifie deux idéologies antagonistes sur l'Autre : 1) le refus de l'étranger sur la base de ce qui lui manque et la bonne conscience de soi-même, c'est-à-dire les figures du « mauvais sauvage » et du « bon civilisé »; 2) la fascination pour l'étranger marquée par la mauvaise conscience de soi et de sa propre société, c'est-à-dire les figures du « bon sauvage » et du « mauvais civilisé ». Dans les deux cas, l'Autre n'est pas considéré par lui-même, mais plutôt à travers le regard de celui qui le regarde. L'Autre n'est pas vu; mais la personne qui regarde, se regarde dans l'Autre. Ainsi, l'Autre est exotisé au lieu d'être vu (Laplantine, 1995).

La différence de l'Autre peut être contemplée en lien avec diverses catégories sociales (ex. *race*, genre, etc.) (Hall, 1997) et ce, de façon intersectionnelle, c'est-à-dire en considérant l'intersection des catégories (ex. être une femme noire – intersection de la *race* et du genre) (Dhamoon, 2009). La différence peut être comprise de diverses manières (et surtout par différentes disciplines) : 1) la différence serait importante pour la construction du sens; 2) le sens ne pourrait se construire que dans le dialogue avec l'Autre; 3) la construction de la différence serait liée aux systèmes de classification sociale, qui constitueraient la base de la « culture »; 4) l'Autre serait essentiel pour la construction du soi (Hall, 1997). En fait, la différence est construite par l'acte de stéréotyper l'Autre, dans lequel l'Autre est réduit à certaines caractéristiques qui seraient perçues comme étant « naturelles ». De ce fait, il y a du pouvoir dans l'attribution des stéréotypes, spécialement pour exclure l'Autre (Hall, 1997). En fait, la construction de la différence et le discours d'altérisation sont justifiés par la mise en exergue de différences dites culturelles (Dervin, 2016; Dhamoon, 2009). Ainsi, la centralité du discours autour de différences culturelles cacherait des dynamiques de pouvoir et d'infériorisation (Dhamoon, 2009). Effectivement, le discours d'acceptation de la diversité culturelle peut servir à effacer différents systèmes d'oppression, puisque le discours de l'inclusion de la différence peut s'appuyer sur un centre hégémonique qui s'ouvrirait aux Autres marginalisés au lieu du démantèlement de l'exclusion (Ahmed, 2007; Dhamoon, 2009).

De plus, certains corps sont considérés comme plus étrangers que d'autres. L'étranger est soit considéré comme un danger, soit célébré comme une différence; il s'agit d'un processus dans lequel on cultive soit des peurs ou des désirs vis-à-vis de l'étranger. Cependant, dans les deux cas, il y a un fétichisme de l'étranger. En fait, ce fétichisme sert à légitimer la construction de l'identité et de la nation de celui qui fétichise (Ahmed, 2013). Ainsi, l'identité de l'individu se construit par rapport à la différence, c'est-à-dire par rapport à l'Autre. Afin de (ré)affirmer l'identité, il est

nécessaire d'exclure les Autres pour établir l'espace de ceux qui appartiennent. L'identité émerge donc dans le discours et dans les pratiques et elle est liée aux dynamiques de pouvoir (Hall, 1996). Les Autres sont divisés dans des groupes et catégorisés hiérarchiquement selon différentes catégories sociales (ex. *race*, genre, nationalité, langue, etc.). Plus précisément, des jugements de supériorité et d'infériorité sont créés en divisant sur la base du « nous » et du « eux ». L'infériorité serait même liée à une croyance de manque d'humanité ou à une diabolisation de certains Autres. Ainsi, l'altérisation est l'acte de créer des frontières entre certains individus vus comme similaires et certains individus vus comme différents (Dervin, 2015). Ceux qui se rencontrent dans une position d'autorité et de pouvoir peuvent imposer leurs propres définitions concernant eux-mêmes et les Autres. En ce sens, les catégories sont construites et comprises comme étant naturelles (Bourdieu, 1980, 1996). En fait, l'altérisation serait une stratégie visant à homogénéiser les individus en termes de stéréotypes et à faire taire les individus par le déni des discriminations. Par exemple, l'Orient tend à être considéré comme mystérieux et inférieur à l'Occident (Said, 1979). Cette vision part d'une posture suprémaciste, c'est-à-dire d'une hiérarchisation raciale (Dhamoon, 2009). De plus, l'altérisation de soi-même peut se produire, c'est-à-dire l'acte d'altérisation réalisé par ceux (minorités) qui sont traités comme Autres (par les majorités) (Dervin, 2015).

2.2.1.2 Les jugements scolaires et les discriminations à l'école

Dans cette section, nous discutons des jugements scolaires, pouvant être influencés par l'altérisation, en lien avec la prise de décision lors des classements des élèves (choix de filières), ainsi qu'en lien avec la production des inégalités scolaires et des discriminations qui peuvent en résulter.

Les jugements scolaires sont teintés des biais inconscients et des rapports de pouvoir, ce qui peut influencer les décisions de classement et, par conséquent, la trajectoire scolaire des élèves (Bressoux, 2003, 2018). Les prises de décisions intéressent la sociologie en raison de quelques éléments : 1) leurs buts seraient socialement influencés; 2) les individus qui prennent les décisions doivent considérer les attentes et les réactions de ceux concernés par les décisions; 3) les individus qui prennent les décisions doivent être stratégiques au besoin en raison des réactions de ceux concernés par les décisions; 4) lors des prises de décisions, les individus essaient d'éviter des pertes et de maximiser des gains; 5) les décisions prises sont influencées par les normes institutionnelles

et sociales (Thomas, 1955). En d'autres termes, nous soulignons trois éléments importants du processus décisionnel liés au contexte social : 1) les opportunités disponibles; 2) la pression du temps liée aux ressources limitées; et 3) les choix des autres individus. Ainsi, le poids du contexte social dans des prises de décisions ne peut pas être minimisé (Bruch et Feinberg, 2017).

En fait, les jugements scolaires et les prises de décisions peuvent engendrer des inégalités scolaires. Dans le cas des procédures de classement des élèves, ils peuvent générer notamment des inégalités de traitement (Crahay, 2012). De plus, les jugements scolaires peuvent comporter différents types de discrimination. Par exemple, dans le cas des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation, la discrimination linguistique peut être présente, c'est-à-dire la perception que certaines formes linguistiques sont incorrectes ou inférieures (Blanchet, 2013).

Les inégalités (re)produites par le système scolaire tendent à être ignorées par les acteurs scolaires à travers la pensée déficitaire. Cette pensée culpabilise les élèves issus de populations historiquement opprimées en attribuant leur échec à des traits individuels et culturels (famille et communauté). Elle renforce les systèmes d'oppression au lieu d'axer la focale sur les structures, les politiques et les pratiques du milieu scolaire. Cette pensée se base sur la promotion d'une idéologie méritocratique qui suggère que chaque individu possède une chance égale de réussir; elle ignore donc d'autres éléments producteurs d'inégalités sociales (ex. le racisme systémique). Elle permet au personnel scolaire de se focaliser sur lesdites « déficiences » des élèves pour tenter de les résoudre plutôt que de se focaliser sur les inégalités structurelles. Cette pensée permet également de tenir pour acquis les valeurs culturelles du groupe majoritaire qui façonnent le discours éducatif (politiques et pratiques éducatives) (L. P. Davis et Museus, 2019).

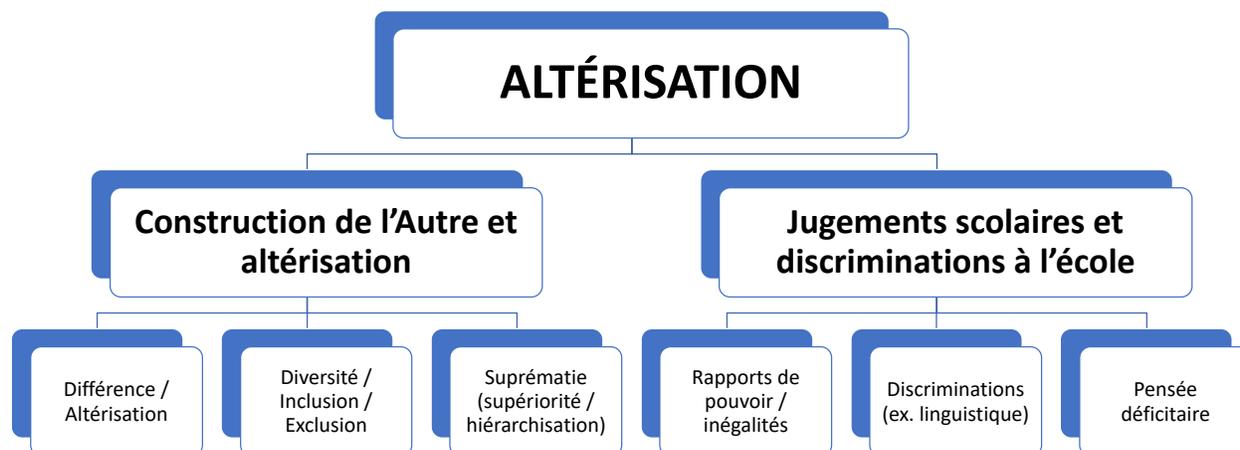
Si nous prenons comme exemple le cas des immigrants, quand ils arrivent au pays d'accueil, ils n'arrivent pas dans une zone neutre, mais plutôt dans un espace de rapports de pouvoir basé sur le colonialisme, dans lequel certains corps sont considérés comme étant plus humains que d'autres. Toutefois, au lieu de confronter les discriminations, la xénophobie et le racisme existants, le manque de « succès » au pays d'accueil peut être présenté comme étant un enjeu culturel, c'est-à-dire que leurs comportements, leurs habitudes, leur soi-disant manque d'éducation seraient les problèmes; ils possèderaient des cultures jugées inadéquates (Grosfoguel et al., 2015). Si nous pensons précisément aux élèves minorisés, selon la pensée déficitaire, ils échoueraient parce qu'eux et leurs familles auraient des déficits qui entraveraient le processus d'apprentissage (ex.

manque de motivation, manque de soutien familial, scolarité inadéquate, problèmes cognitifs, etc.). Ainsi, cette pensée culpabilise les élèves et leurs parents au lieu de prendre en considération les enjeux structurels (ex. inégalités sociales) qui entravent leur réussite (Valencia, 1997). A contrario, à partir d'une perspective anticoloniale, l'on considère qu'il existe diverses façons d'apprendre et non seulement celle qui est valorisée par le groupe dominant. Le regard hégémonique constitue une posture coloniale de construction des savoirs à partir des curriculum formel et caché, des curriculums contribuant à produire et à reproduire des inégalités sociales (Shahjahan, 2008).

Ainsi, l'éducation serait une façon de maintenir la position privilégiée du groupe dominant. Cette structure de pouvoir peut façonner les pratiques d'enseignement et d'intervention par les intervenants scolaires qui possèdent un pouvoir décisionnel. Par exemple, à travers la catégorisation et l'infériorisation des élèves issus de l'immigration lors des pratiques d'enseignement et d'intervention et lors des interactions sociales (ex. entre enseignant et élève), s'opère le processus de racialisation de ces élèves, c'est-à-dire la production de l'Autre racialisé (Darchinian et al., 2021). Malgré l'existence de politiques qui défendraient l'inclusion des élèves issus de l'immigration, l'école existe pour (re)produire la construction de l'Autre racialisé en ciblant des élèves qui appartiennent à des groupes historiquement racisés (Darchinian et al., 2021).

Nous résumons maintenant visuellement les liens entre l'altérisation et les concepts connexes (les jugements scolaires et les discriminations à l'école) (voir figure 5 ci-dessous).

Figure 5 : Liens entre l'altérisation, les jugements scolaires et les discriminations à l'école



2.2.2 La stigmatisation intersectionnelle

Dans cette section, nous nous penchons sur le concept de stigmatisation intersectionnelle, puisqu'il permet un regard sur l'identité de l'individu et ce, en lien avec le processus d'altérisation. Afin de considérer le concept de stigmatisation intersectionnelle, il s'avère important de comprendre le concept de stigmatisation de façon plus large ainsi que la théorie de l'intersectionnalité de manière générale et, plus spécifiquement, appliqués au contexte du milieu scolaire.

2.2.2.1 La stigmatisation et l'intersectionnalité

D'abord, nous traitons du concept de stigmatisation et ensuite de la théorie de l'intersectionnalité. Goffman, un sociologue s'inscrivant dans une approche interactionniste, développe le concept de stigmatisation. Il s'intéresse à la déviance vis-à-vis des normes sociales, puisque lors des rituels d'interactions, la déférence et la tenue des individus sont attendues (Goffman, 1982).

Plus précisément, Goffman s'intéresse au lien entre la stigmatisation et l'identité de l'individu dans les contacts mixtes, c'est-à-dire dans les interactions sociales entre les stigmatisés et les normaux. Goffman définit les individus stigmatisés comme étant ceux qui possèdent une stigmatisation spécifique et les individus normaux comme étant ceux qui ne la possèdent pas (Goffman, 1986).

Dans la société, il existe des normes sociales qui doivent être suivies par tous, ce qui engendre à la fois la conformité et la déviance. Lorsqu'une règle est violée, des mesures de réparation sont prises sur le plan structurel et sur le plan individuel. Autrement dit, un comportement déviant est généralement sanctionné par la société. Toutefois, la déviance ne signifie pas simplement l'action d'enfreindre les règles, mais le fait d'être considéré comme déviant par les autres. Ainsi, la déviance n'est pas l'action d'un individu dans un contexte donné, mais la réaction des autres individus à une action en particulier (Goffman, 1986).

La société décide quels attributs sont considérés comme étant normaux ou déviants et catégorise les personnes en fonction de ces attributs. Les individus sont classés selon des critères hérités ou acquis tels que des caractéristiques physiques, mentales et culturelles. De plus, cette catégorisation est produite par la société et reproduite inconsciemment par les individus (Burns, 1992). De ce classement s'enclenche un processus de stigmatisation qui vise à exclure l'individu stigmatisé de la société au sens large et à l'associer à un groupe d'anormaux (Goffman, 1986).

La stigmatisation fait référence à la situation dans laquelle l'individu est disqualifié par les autres, une situation qui l'empêche d'être pleinement accepté par la société. Ainsi, la stigmatisation est la relation entre les attributs d'un individu et les stéréotypes attribués par une société. Il s'agit d'une construction sociale qui repose sur une dyade entre la déviance et la normalité et qui contribue à détériorer l'identité du stigmatisé. Il existe un continuum selon lequel plus un individu se rapproche de ce qui est considéré comme normal, moins il est stigmatisé (Goffman, 1986).

Goffman distingue trois types de stigmatisation : 1) la stigmatisation du corps, c'est-à-dire la stigmatisation par rapport aux *déformations physiques* ; 2) la stigmatisation des *défauts de caractère* de l'individu tels que les troubles mentaux et l'homosexualité ; et 3) la *stigmatisation tribale*, qui est liée à la *race*, à la nation et à la religion²⁰. Ces trois types de stigmatisation sont étroitement liés à l'identité de l'individu (Goffman, 1986).

Goffman reconnaît trois types d'identité : 1) l'identité pour soi ; 2) l'identité personnelle ; et 3) l'identité sociale. Il est important de souligner qu'il se focalise principalement sur l'identité sociale, bien qu'il traite de l'identité pour soi et de l'identité personnelle. Premièrement, nous distinguons l'identité pour soi des deux autres identités. L'identité pour soi fait référence à l'identité de l'individu résultant des sentiments que celui-ci éprouve concernant sa propre identité. Autrement dit, il s'agit de l'identité du point de vue de l'individu, une définition subjective faite par l'individu de lui-même. Au contraire, l'identité personnelle et l'identité sociale partagent le fait que ces deux identités se réfèrent au point de vue de l'autre sur l'individu, c'est-à-dire qu'il s'agit des identités requises et attribuées par les autres concernant l'individu (Goffman, 1986).

L'identité personnelle est celle qui distingue un individu des autres individus selon des caractéristiques particulières qui le rendent unique en raison d'une convergence d'éléments sociaux, culturels et biographiques. Ces caractéristiques distinguent l'individu des autres dans une même catégorie. L'identité sociale est celle qui résulte de l'identification et du classement d'un individu en fonction d'attributs spécifiques; il s'agit de l'identité découlant des attentes liées aux catégories sociales. Ces identités sont négociées dans les interactions sociales (Goffman, 1986).

²⁰ Quand Goffman utilise des termes tels que « déformations physiques » et « défauts de caractère », il reproduit la façon dont ces conditions sont nommées dans la société. En plus de considérer que les termes utilisés aujourd'hui n'existaient pas à l'époque, nous soulignons qu'il utilise les termes les plus reconnus à son époque, parce qu'il met l'accent justement sur la façon dont les individus sont perçus et non sur ce qu'ils seraient. De plus, aujourd'hui encore, la majorité de la population n'utilise pas les termes revendiqués par les groupes qui les contestent politiquement.

Pour comprendre la stigmatisation, il faut appréhender le lien entre la stigmatisation et l'identité sociale d'un individu. En effet, la stigmatisation résulte d'une différence entre l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle d'un individu. L'identité sociale virtuelle est l'identité constituée des caractéristiques attendues d'un individu par d'autres individus. Il s'agit donc d'une fausse identité créée par des stéréotypes, d'une identité attribuée et attendue en tant qu'attente normative à partir des catégories sociales auxquelles appartient l'individu. Pour sa part, l'identité sociale réelle concerne l'identité résultant des attributs qu'un individu pourrait prouver posséder, des attributs qui peuvent correspondre, ou non, aux attributs attendus de ses catégories sociales assignées. Par conséquent, il existe des écarts entre l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle et ces écarts peuvent mener vers la stigmatisation (Goffman, 1986). La stigmatisation résulte de la divergence entre ces deux types d'identité sociale, mais seulement quand cette divergence traite des caractéristiques de l'individu qui le discréditent. Autrement dit, il s'agit de l'écart entre un attribut et une attente qui mène au discrédit de l'individu (G. Smith, 2006).

Dans le processus de stigmatisation, l'individu stigmatisé apprend d'abord qu'il possède une stigmatisation particulière et ensuite il apprend comment y faire face afin de gérer sa stigmatisation. D'ailleurs, l'influence de la stigmatisation sur l'identité varie selon deux types d'individus stigmatisés : les stigmatisés discrédités et les stigmatisés discréditables. Le stigmatisé discrédité est l'individu qui suppose que sa différence est connue ou immédiatement évidente, par exemple, par la couleur de sa peau ou un handicap physique apparent. Pour sa part, le stigmatisé discréditable est l'individu qui suppose que sa différence n'est ni connue ni immédiatement perceptible par les individus présents (ex. être séropositif ou être homosexuel) (Goffman, 1986).

Même si Goffman établit une division entre les stigmatisés et les normaux, il met également l'accent sur le concept de *déviant normal*. En effet, pour lui, chaque individu peut être stigmatisé selon les circonstances de la vie quotidienne et les contextes sociaux. La gestion de la stigmatisation est une expérience générale qui est vécue par les individus en société en raison des normes concernant l'identité. Comme le normal et le stigmatisé sont des rôles sociaux qui font partie du même processus social, le même individu peut jouer les deux rôles, selon la situation, bien qu'il puisse jouer un rôle plus souvent que l'autre. Il ne s'agit pas d'individus concrets, mais de perspectives différentes selon les situations sociales. Ainsi, chaque individu possède des caractéristiques qui peuvent être perçues dans certaines situations comme déviantes. Toutefois, en plus des déviants normaux, il existe également les déviants sociaux, c'est-à-dire des individus qui

sont collectivement stigmatisés, comme les criminels. Pour cette raison, Goffman est notamment intéressé par l'étude des interactions entre les déviants sociaux et les normaux (Goffman, 1986).

Dans son étude sur la stigmatisation, Goffman analyse les contacts mixtes, autrement dit, les contacts entre les stigmatisés et les normaux, en présence physique immédiate. Les stigmatisés et les normaux doivent faire face à la stigmatisation dans les contacts mixtes, mais la façon dont les stigmatisés discrédités, les stigmatisés discréditables et les normaux réagissent à la stigmatisation varie. En général, les normaux ont tendance à traiter les individus stigmatisés comme inférieurs et l'individu stigmatisé a tendance à essayer de résoudre ou de cacher, si possible, la caractéristique qui le rend stigmatisé. Ainsi, comme ces rencontres ont tendance à être inconfortables pour les stigmatisés et pour les normaux, les deux tendent à les éviter (Goffman, 1986). Le but étant de ne pas perdre la face lors de la définition de la situation et d'employer des pratiques préventives, correctives, défensives et protectrices dans les interactions sociales au besoin (Goffman, 1959).

Dans les contacts mixtes, les stigmatisés doivent gérer leur identité détériorée, à la fois en ce qui a trait aux individus discrédités dont la stigmatisation est visible ou connue et aux individus discréditables dont la stigmatisation n'est pas visible ou connue. De ce fait, les stigmatisés discrédités doivent gérer la tension dans les interactions sociales et les stigmatisés discréditables doivent gérer l'information concernant leur stigmatisation dans les interactions (Goffman, 1986).

Plus précisément, dans les contacts mixtes, les stigmatisés discrédités se sentent plus exposés, car leur stigmatisation est connue ou visible pour les normaux. À leur tour, les stigmatisés discréditables tentent de contrôler l'information qui peut mener à leur stigmatisation en essayant de la camoufler et ainsi passer pour normaux. En retour, les normaux essaient d'éviter de remarquer les stigmatisations des stigmatisés pour garantir la non-interruption du bon fonctionnement des interactions sociales entre les stigmatisés et les normaux (Goffman, 1986).

De ce fait, une coopération tacite est nécessaire entre les normaux et les stigmatisés. Toutefois, selon Goffman, la société tend à espérer plus de coopération de la part des individus stigmatisés que de la part des individus normaux. Autrement dit, la société s'attend des stigmatisés tact et ajustement dans les contacts mixtes afin de ne pas rendre les normaux inconfortables. Les stigmatisés doivent s'abstenir de pousser des revendications d'acceptation au-delà du point jugé acceptable par les normaux. Une conséquence de cette situation est que les stigmatisés ont tendance à intérioriser les croyances de la société concernant la normalité (Goffman, 1986).

Comme Goffman (1986) analyse les catégories sociales séparément, cela nous amène à enrichir sa réflexion par l'analyse intersectionnelle des catégories sociales selon l'intersectionnalité. La théorie de l'intersectionnalité traite, comme son nom l'indique, d'une approche intersectionnelle. Nous pouvons définir l'intersectionnalité comme étant la prise en compte de l'intersection des catégories sociales, ce qui peut engendrer des oppressions et des privilèges (P. H. Collins et Bilge, 2016; Crenshaw, 1991).

La théorie de l'intersectionnalité analyse la façon dont les rapports de pouvoir croisés influencent les rapports sociaux au niveau microsocial et au niveau macrosocial. Cet outil d'analyse prend en considération différents types de catégories sociales comme la *race*, le genre et la classe sociale. Ces catégories, construites socialement, sont comprises par la théorie de l'intersectionnalité comme étant interdépendantes et se façonnant l'une et l'autre dans plusieurs combinaisons possibles, comme dans un carrefour dans lequel s'observe une logique de discriminations croisées²¹ (Crenshaw, 1989). De ce fait, l'intersectionnalité permet d'analyser la façon dont les catégories sociales positionnent les personnes différemment dans le monde. Dans ce processus, l'intersectionnalité indique l'existence des discriminations croisées, voire d'oppressions croisées, et elle indique aussi l'existence des privilèges croisés²² (P. H. Collins et Bilge, 2016). De plus, les individus répondent aux oppressions de différentes façons, incluant la résistance (Hunting, 2014). Bien qu'aujourd'hui la théorie de l'intersectionnalité soit utilisée pour comprendre la réalité de différentes personnes selon différentes combinaisons de croisement de catégories, elle est née du besoin de comprendre l'oppression spécifique subie par les femmes noires, c'est-à-dire la spécificité de la réalité inégale vécue par des femmes noires, une réalité différente de celle des hommes noirs et de celle des femmes blanches. Ainsi, il s'agit d'une oppression à l'intersection de

²¹ "Consider an analogy of traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them... [b]ut it is not always easy to reconstruct an accident. Sometimes the skid marks and the injuries simply indicate that they occurred simultaneously, frustrating efforts to determine which driver caused the harm. In these cases, the tendency seems to be that no driver is held responsible, no treatment is administered, and the involved parties simply get back in their cars and zoom away" (Crenshaw, 1989, p. 149).

²² Dans ce sens, il est intéressant de prendre l'exemple donné par Crenshaw (1989). Dans les années 1970 aux États-Unis, il y avait deux façons d'être employés pour travailler chez General Motors: travailler dans l'usine (un travail principalement pour les hommes) et travailler dans le bureau (un travail principalement pour les personnes blanches). Ainsi, un homme blanc pouvait travailler dans les deux espaces, un homme noir ne pouvait travailler qu'à l'usine et une femme blanche ne pouvait travailler qu'au bureau. Par conséquent, une femme noire ne pouvait travailler dans aucun de ces deux espaces. Malgré cela, dans un processus judiciaire, il a été décidé que le processus d'embauche de General Motors n'était pas discriminatoire, car l'entreprise embauchait à la fois des femmes et des personnes noires.

plus d'une catégorie sociale. Le terme « intersectionnalité » a été créé par Kimberlé Crenshaw, une chercheuse qui s'est identifiée dans ce groupe en tant que féministe noire (Crenshaw, 1991).

Nous pouvons considérer les caractéristiques suivantes de la théorie de l'intersectionnalité : 1) elle vise à examiner les oppressions au niveau de l'individu (microsocial) et au niveau structurel (macrosocial); 2) en plus d'être une théorie, elle est aussi axée sur la praxis et l'atteinte de la justice sociale; 3) elle comprend les identités comme étant multiples, interdépendantes et mutuellement constitutives, c'est-à-dire qu'un type d'oppression n'est ni hiérarchisé ni simplement ajouté un à l'autre; 4) il est possible de la définir de différentes manières et elle est toujours en évolution; 5) elle propose une analyse critique du lien entre les identités sociales multiples et les structures de pouvoir (Buettgen et al., 2018; P. H. Collins et Bilge, 2016; Crenshaw, 1991). Ainsi, il s'agit de prendre en compte l'identité d'un individu de façon croisée et de considérer l'identité croisée selon les trois niveaux suivants : l'individuel (lié aux interactions sociales), de la communauté (liée aux institutions) et des politiques publiques (liés aux structures sociales) (Taylor et al., 2020).

En ce qui concerne spécifiquement le concept de stigmatisation intersectionnelle, le but de ce concept est de préciser la convergence de multiples identités stigmatisées relatives à un individu ou à un groupe et comprendre ses effets. En considérant que les différents types de stigmatisation sont interdépendants, l'intersection des stigmatisations peut générer des inégalités (Turan et al., 2019). De plus, lorsque nous considérons des individus ou des groupes multi-stigmatisés, nous examinons une invisibilité intersectionnelle, parce que la stigmatisation multiple a des effets différents des cas dans lesquels seulement un type de stigmatisation est en jeu (Remedios et Snyder, 2018). Soulignons que les individus et les groupes stigmatisés résistent et mettent en place des stratégies d'adaptation pour réagir aux stigmatisations (intersectionnelles) (Turan et al., 2019).

2.2.2.2 La stigmatisation intersectionnelle à l'école

Pour réfléchir à propos de la stigmatisation intersectionnelle à l'école, nous prenons en compte des considérations théoriques au sujet de la stigmatisation ainsi que de l'intersectionnalité.

En ce qui concerne la stigmatisation, Goffman n'a pas directement examiné la stigmatisation en milieu scolaire. Toutefois, d'autres auteurs se sont inspirés de son approche afin d'en rendre compte. À titre d'exemple, Vienne (2004), intéressé à la stigmatisation en milieu scolaire, a

examiné les contacts mixtes en milieu scolaire pour analyser le lien entre la stigmatisation et les jugements scolaires. Il a utilisé le concept de stigmatisation comme outil conceptuel critique des jugements scolaires dans les interactions sociales entre intervenants scolaires et élèves à l'école.

Dans son étude empirique, Vienne (2004) a constaté trois types de stigmatisation des élèves dans le quotidien scolaire : 1) une stigmatisation tribale, au sens de Goffman, qui englobe le racisme; 2) la stigmatisation des élèves par les intervenants scolaires concernant leurs performances scolaires jugées insuffisantes; et 3) la stigmatisation des élèves par les intervenants scolaires concernant leurs comportements jugés inadéquats. Quant au premier type, à savoir la stigmatisation tribale, l'élève peut être jugé notamment en raison de sa *race*. Cela peut se passer sous forme de racisme direct et indirect²³. Dans les deux cas, cela peut générer une image de soi dévalorisée. Quant au deuxième type, à savoir la stigmatisation par rapport aux performances scolaires, l'identité sociale virtuelle d'un élève traite de ce qui est attendu de l'école pour poursuivre les études et l'identité sociale réelle toucherait les performances scolaires pouvant être jugées insuffisantes et pouvant conduire à un échec. Quant au troisième type, à savoir la stigmatisation par rapport aux comportements des élèves, l'élève peut être jugé notamment sur son apparence, son langage, ses gestes considérés comme agressifs ou qui ne respectent pas les règles de l'institution, c'est-à-dire un manque de *civilité*. Ainsi, les comportements d'un élève peuvent être jugés comme étant inadéquats par rapport à ce qui est attendu de l'école. Les deux derniers types de stigmatisation mentionnés sont liés à un système de récompenses et de punitions, c'est-à-dire à la valorisation du « bon élève » et à la dévalorisation du « mauvais élève » (Vienne, 2004).

Dans un autre exemple, Dabach (2014) a constaté dans son étude empirique que le classement²⁴ dans la classe d'anglais langue seconde peut produire une stigmatisation à laquelle les élèves et les enseignants doivent faire face. D'un côté, les élèves gèrent cette stigmatisation en s'engageant dans la gestion de l'impression de leur identité afin de ne pas donner aux autres élèves l'impression que leur classement dans cette classe signifie un « manque d'intelligence ». D'un autre côté, certains enseignants réagissent à cette stigmatisation de différentes manières : 1) en tentant de traiter les élèves de manière égale, en leur offrant, dans la mesure du possible, le même programme

²³ Dans le racisme direct, les individus sont traités ouvertement de façon désavantageuse en raison de leur *race* tandis que dans le racisme indirect le traitement est également désavantageux, mais il semble être égalitaire (Vienne, 2004).

²⁴ Les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation du pays d'accueil peuvent être classés dans des services spécifiques comme la classe d'anglais langue seconde, un des modèles de services d'intégration linguistique, s'ils sont jugés comme ayant besoin de soutien pour maîtriser la langue de scolarisation du pays d'accueil (Dabach, 2014).

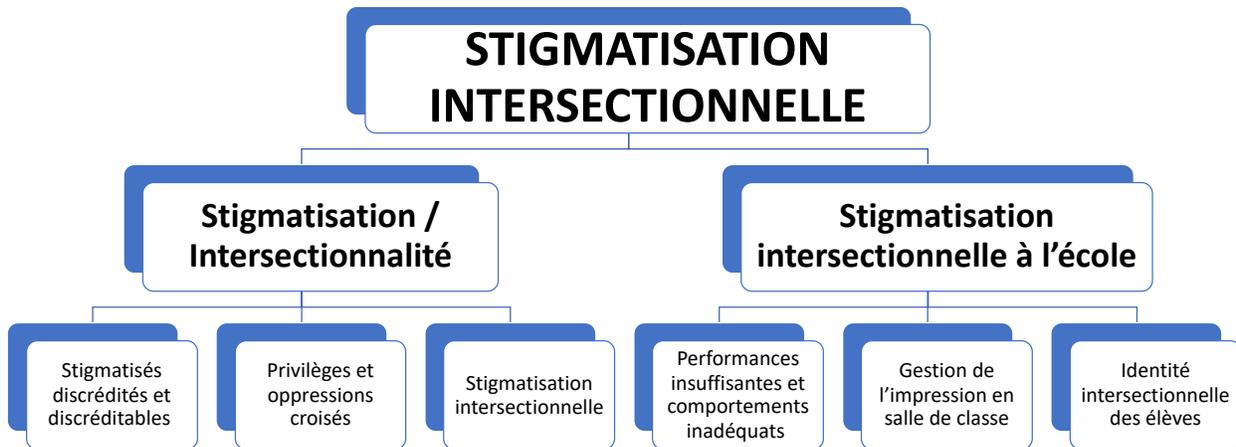
que celui des élèves en classe ordinaire; 2) en essayant de renforcer l'estime de soi des élèves; et 3) en tentant d'aider les élèves à être conscients des systèmes d'inégalités auxquels ils sont soumis. Toutefois, les élèves tendent à se sentir infériorisés, parce qu'ils ne peuvent pas encore fréquenter la classe ordinaire et surtout parce qu'ils ne maîtrisent pas encore la langue du pays d'accueil.

En ce qui concerne le lien entre l'intersectionnalité et l'éducation, des recherches en éducation essaient de comprendre la façon dont les inégalités liées à la *race*, au genre, à la classe sociale, entre autres, influencent les expériences en milieu scolaire, surtout pour les élèves minorisés (P. H. Collins et Bilge, 2016). Même si ces recherches n'utilisent pas le terme « intersectionnalité », elles essaient parfois de prendre en considération différents types de catégories sociales et ce, de façon intersectionnelle (Grant et Zwier, 2011). Toutefois, les recherches en éducation sont peu nombreuses à utiliser une analyse intersectionnelle. Or, l'intersectionnalité comme outil d'analyse peut être utile à la recherche en éducation, notamment de deux façons. Premièrement, une analyse intersectionnelle est importante pour bien comprendre les défis liés à l'équité en éducation, en permettant de considérer les identités de façon croisée. Deuxièmement, en se concentrant sur les rapports de pouvoir croisés, l'intersectionnalité permet d'analyser l'éducation en tant que champ de pouvoir croisé par différents types de stigmatisation (P. H. Collins et Bilge, 2016).

L'approche intersectionnelle peut aussi soutenir l'enseignement et l'apprentissage en permettant au personnel scolaire de différencier le curriculum et l'enseignement selon les besoins des élèves, à partir de leurs identités comprises de façon intersectionnelle. Par conséquent, cela peut contribuer à favoriser leur réussite (Grant et Zwier, 2011). Plus spécifiquement, une analyse intersectionnelle est essentielle pour atteindre une éducation plus juste, parce qu'elle peut aider à identifier les différents éléments pouvant mener aux discriminations, voire aux oppressions à l'école. Ainsi, il s'avère pertinent de comprendre que chaque élève possède plus d'un marqueur d'identité en croisement (Bešić, 2020). En général, les écoles ne parviennent pas à traiter l'intersection d'identités des élèves. Bien que ces croisements existent, les services offerts par les écoles tendent à être séparés et à répondre à un seul type de besoin à la fois (Waitoller et Kozleski, 2013).

Nous résumons maintenant visuellement les liens entre la stigmatisation, l'intersectionnalité et la stigmatisation intersectionnelle à l'école (voir figure 6 ci-dessous).

Figure 6 : Liens entre la stigmatisation, l'intersectionnalité et la stigmatisation intersectionnelle à l'école



2.3.3 Les forces et les limites des concepts

Dans cette section, nous examinons les forces et les limites des concepts d'altérisation et de stigmatisation intersectionnelle. En ce qui a trait au concept d'altérisation, il permet de réfléchir sur la construction de l'Autre et les conséquences en termes d'oppression. Toutefois, les chercheurs soulignent l'importance de veiller à ne pas produire eux-mêmes l'altérisation des participants à la recherche lors des analyses, parce que des concepts tels que ceux de « culture » ou d'« ethnicité » peuvent s'avérer essentialisants. En fait, la généralisation et la catégorisation mises en œuvre par la recherche peuvent être des façons d'altériser (Dervin, 2015).

En ce qui concerne le concept de stigmatisation de Goffman (1986), mentionnons comme force principale le fait que ce concept permet d'appréhender le lien entre l'identité sociale et la stigmatisation. Plus spécifiquement, ce concept permet de comprendre la posture des normaux, des stigmatisés discrédités et des stigmatisés discréditables dans les contacts mixtes pour soutenir les interactions sociales avec succès. Goffman souligne l'importance du contrôle de l'information et de la gestion de la tension dans les interactions sociales pour gérer la stigmatisation.

Il s'avère que l'apport précieux de l'approche de Goffman (1959, 1986) réside dans l'importance qui est attribuée aux interactions sociales, surtout dans le cas de la stigmatisation, car celle-ci prend forme dans les interactions sociales. Néanmoins, cette caractéristique est aussi la plus critiquée,

car elle focalise l'analyse sociologique sur ce qui se passe dans les interactions sociales, sur le plan microsocial, ce qui reviendrait à ignorer les enjeux sociaux structurels, sur le plan macrosocial.

Ainsi, l'approche microsociale est critiquée pour ne pas considérer les phénomènes structurels, ce qui peut changer la façon dont nous comprenons les enjeux sociaux comme la stigmatisation (Tyler et Slater, 2018). Toutefois, nous argumentons que le macrosocial se retrouve dans le microsocial, c'est-à-dire que les règles de la société sont également présentes dans les interactions sociales au quotidien. Les interactionnistes symboliques, comme Goffman, étudient des phénomènes sociaux tels que le pouvoir et la structure sociale à partir de l'approche microsociale, c'est-à-dire en démontrant les façons dont ces phénomènes sont produits et reproduits dans les interactions sociales (Dennis et Martin, 2005). La stigmatisation est également un phénomène social structurel et donc utilisée pour générer des inégalités aux niveaux micro et macro (Hannem, 2022).

De plus, une autre critique de la conceptualisation de Goffman sur la stigmatisation traite de la défense, de la part de l'auteur, de la stigmatisation comme étant un phénomène normal qui concerne tous les individus. D'un côté, cette façon de penser conçoit les stigmatisés et les normaux comme des rôles qui varient selon les situations, chaque individu étant ainsi susceptible d'être stigmatisé. D'un autre côté, en réfléchissant de cette façon, l'approche de Goffman permet dans une moindre mesure de rendre visible la réalité des individus qui souffrent plus intensément de plusieurs types de stigmatisation. Qui plus est, Goffman ne souligne pas la classe sociale dans son analyse (Kusow, 2004). Pourtant, la classe sociale peut jouer un rôle important dans le processus de stigmatisation (Lahire, 2013). Ainsi, on peut aussi reprocher à ces concepts de Goffman de ne pas souligner que les préjugés qui aboutissent à la stigmatisation peuvent entraîner des perceptions de soi négatives et des chances de vie limitées (Burns, 1992; Jacobsen et Kristiansen, 2015).

Finalement, une autre critique du concept de stigmatisation de Goffman concernerait le fait que cet auteur ne souligne pas l'agentivité de l'individu. Goffman se concentre sur les effets de la stigmatisation sur l'identité de l'individu stigmatisé, même s'il existe une gestion de la stigmatisation qui peut être considérée comme une forme de capacité d'action (Kusow, 2004).

En ce qui a trait aux forces de la théorie de l'intersectionnalité, mentionnons surtout le fait qu'elle permet une analyse intersectionnelle de différents types de catégories sociales. De plus, il s'agit à la fois d'une approche microsociale et macrosociale, dans le sens où elle considère les identités des individus de façon croisée et elle tente de lier les oppressions que subissent les individus aux

structures sociales (P. H. Collins et Bilge, 2016; Crenshaw, 1991). Une de ses limites concerne sa supposée imprécision en termes d'utilisation théorique et méthodologique; toutefois, cette imprécision met en exergue une théorie toujours en évolution, ce qui contribue à l'existence d'une théorie permettant la création et l'émancipation pour les chercheurs (K. Davis, 2008).

En ce qui concerne les forces du concept de stigmatisation intersectionnelle, il permet le lien entre l'intersectionnalité et la stigmatisation en démontrant qu'il existe différents types de stigmatisation et que ces stigmatisations doivent être considérées de façon intersectionnelle. Ainsi, l'identité d'un individu doit être analysée à partir de la convergence de multiples identités stigmatisées (Remedios et Snyder, 2018). Quant aux limites de ce concept, il s'avère qu'il n'existe pas de consensus relatif à la meilleure façon d'analyser la stigmatisation intersectionnelle (Turan et al., 2019).

2.3 Les objectifs de la recherche et la justification de nos choix théoriques

Dans cette section, nous nous penchons sur les objectifs de notre recherche et sur la justification de nos choix théoriques. L'objectif général de cette recherche est de comprendre les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après leur séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal. Cet objectif se décline en quatre objectifs spécifiques : 1) analyser le discours officiel et non officiel dans des documents concernant le classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil; 2) analyser les interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école, notamment dans des rencontres de classement; 3) analyser par entretien individuel comment les intervenants scolaires justifient leurs décisions de classement de ces élèves; 4) analyser par entretien individuel l'expérience subjective de ces élèves concernant leurs procédures de classement.

En ce qui a trait à notre cadre théorique, conçu en tant que *boîte à outils* (Foucault, 2001), nous avons choisi les quatre concepts suivants : l'habitus (Bourdieu et Passeron, 1970), la normalisation (Foucault, 1975), l'altérisation (Ahmed, 2013; Dervin, 2015) et la stigmatisation intersectionnelle (Remedios et Snyder, 2018; Turan et al., 2019) afin d'analyser les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil. Pour être opérationnels, nous considérons que les concepts doivent s'adapter au cas empirique et non l'inverse (Goffman, 1961); nous avons donc créé un cadre théorique à partir de différents concepts, de manière inductive, afin d'analyser nos données et de répondre à nos questions de recherche principale et spécifiques.

Premièrement, l'habitus (en lien avec les formes de capital) (Bourdieu, 1986; Bourdieu et Passeron, 1970) nous permettra de considérer comment ces éléments peuvent influencer les décisions de classement des élèves par les intervenants scolaires. Deuxièmement, la normalisation (en lien avec la discipline) (Foucault, 1975) nous permettra d'analyser comment les intervenants scolaires prennent leurs décisions de classement à partir des attentes en termes des normes à l'école. Troisièmement, le concept d'altérisation (Ahmed, 2013; Dervin, 2015, 2016) permettra de comprendre comment les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil peuvent être altérisés par les acteurs scolaires du milieu d'accueil. Finalement, nous considérerons dans nos analyses, la stigmatisation intersectionnelle des acteurs sociaux impliqués (Remedios et Snyder, 2018; Turan et al., 2019) en lien avec les procédures de classement.

Dans le but de lier notre cadre théorique et nos objectifs de recherche, nous formulons donc les hypothèses suivantes : 1) l'habitus des élèves peut être jugé par les intervenants scolaires et peut influencer leurs décisions de classement; 2) la normalisation des élèves peut être mise en pratique par l'école et son manque peut être jugé lors des procédures de classement de ces élèves; 3) les élèves peuvent être altérisés au fil de ces procédures et dans leur milieu d'accueil de manière générale; 4) les effets stigmatisants des procédures de classement peuvent être vécus par les élèves, avant, pendant et après le séjour en classe d'accueil et ce, de façon intersectionnelle. De ce fait, il s'avèrera pertinent d'explorer ces hypothèses en analysant: les discours présents dans les documents; les interactions sociales entre les acteurs sociaux, notamment dans des rencontres de classement; et le discours des intervenants scolaires et des élèves à partir des entretiens individuels concernant les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil.

2.4 Conclusion

Dans notre cadre théorique, à partir de notre *boîte à outils* (Foucault, 2001), nous avons présenté nos choix de concepts pour analyser nos données de recherche qui portent sur les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil. Plus précisément, nous avons présenté et justifié l'usage des concepts d'habitus, de normalisation, d'altérisation et de stigmatisation intersectionnelle et ce, en lien avec nos objectifs de recherche. Le concept d'habitus de Bourdieu (en lien avec les formes de capital) démontre ce qui est valorisé par la société et spécifiquement par l'école en rendant possible la reproduction sociale, puisque les valeurs du

groupe majoritaire sont reproduites. Quant à la normalisation, Foucault démontre comment des institutions telles que l'école, disciplinarisent les individus, c'est-à-dire que le but est de les normaliser pour répondre aux exigences de la société en termes de productivité. Nous avons aussi appris sur la construction de l'Autre, sur le fait que l'altérisation peut influencer les chances de vie des individus, par exemple, les chances de vie des élèves, à partir d'une pensée déficitaire. Finalement, nous avons souligné que les élèves peuvent être stigmatisés et ce, de façon intersectionnelle, dû à l'intersection d'oppressions en termes de catégories sociales.

Ainsi, dans le but de comprendre les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après leur séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal, à partir d'une analyse inductive, nous avons choisi les concepts d'habitus, de normalisation, d'altérisation et de stigmatisation intersectionnelle, en lien avec des concepts connexes, pour comprendre notre sujet de recherche. Dans le prochain chapitre, nous nous penchons sur l'explicitation de nos choix méthodologiques, des choix que nous avons jugés pertinents pour la compréhension de notre sujet spécifique de recherche et ce, au regard de notre cadre théorique.

Chapitre 3 : La méthodologie

La méthodologie de notre recherche est divisée en trois sections en plus de la présente introduction et de la conclusion : 1) l'épistémologie et le type de recherche; 2) le choix de données et les considérations éthiques; et 3) la collecte et l'analyse de données. Dans la première section, nous présentons et justifions notre posture épistémologique interprétative-critique et le type de recherche pour lequel nous avons opté, c'est-à-dire une recherche qualitative et, plus précisément, une recherche ethnographique. Dans la deuxième section, nous présentons le choix des données que nous avons recueillies, à savoir les documents analysés, les observations réalisées et les participants interviewés. Dans cette section, nous présentons aussi les considérations éthiques de la recherche et le positionnement de la chercheuse. Dans la troisième et dernière section, nous présentons et justifions les techniques de collecte de données choisies, soit l'analyse de documents, l'observation participante périphérique et l'entretien individuel semi-dirigé. Dans cette section, nous présentons aussi nos stratégies d'analyse des données : l'analyse du discours, l'analyse de la définition de la situation, l'analyse thématique et l'analyse de récits.

3.1 L'épistémologie et le type de recherche

Dans cette section, nous présentons notre posture épistémologique interprétative-critique et ce, notamment à partir d'un regard sociologique. Ensuite, nous présentons le type de recherche choisi.

3.1.1 La perspective épistémologique interprétative-critique

Notre posture épistémologique interprétative-critique s'inspire à la fois de la perspective interprétative et de la perspective critique. Nous avons choisi cette posture parce qu'elle permet de prendre en considération comment les participants comprennent leurs propres expériences et ce, à partir d'un regard critique sur les rapports de pouvoir existants et sous-jacents à leurs expériences. De ce fait, dans cette thèse, nous avons combiné la perspective interprétative et la perspective critique afin de mieux comprendre l'interprétation que les acteurs sociaux font des procédures de classement liées à la classe d'accueil ainsi que d'identifier des pistes de changements sociaux et d'émancipation pour les minorités en question. Ainsi, pour justifier notre choix, nous présentons les spécificités des perspectives interprétative et critique dans les prochains paragraphes.

La perspective interprétative se concentre sur le point de vue des acteurs sociaux concernant leurs propres actions sociales. Dans cette perspective, nous cherchons à comprendre les interprétations des individus à propos du monde social dont ils font partie, puisque les individus sont toujours en train de créer et de recréer leur vie sociale, autrement dit, de négocier le sens et la définition de la situation de façon subjective (L. Cohen et al., 2017a, 2017b). La perspective interprétative est cohérente avec notre recherche qui vise à comprendre le sens donné par les individus aux procédures de classement. Plus spécifiquement, nos choix théoriques et méthodologiques pour notre recherche qui s'alignent notamment sur cette perspective sont l'analyse des interactions sociales selon Goffman (1959) et l'analyse du discours selon Foucault (1969).

En ce qui concerne les interactions sociales, l'interactionnisme, aussi intitulé l'interactionnisme symbolique, traite d'une approche sociologique centrée sur l'analyse de la vie quotidienne qui se déroule dans les interactions sociales. Cette approche se concentre sur les significations que les acteurs sociaux attribuent à l'action sociale par rapport à la structure sociale (Giddens, 2009). En milieu scolaire, cette approche considère que les inégalités scolaires sont en train de se faire dans les interactions sociales entre élèves et personnel scolaire. Dans ces interactions sociales, différents types de catégorisation des élèves se construisent dans le quotidien scolaire (Magnan et al., 2021).

L'auteur interactionniste symbolique le plus reconnu est Erving Goffman notamment en raison de son analyse dramaturgique des situations sociales et de sa défense du caractère unique de l'ordre interactionnel (Goffman, 1959, 1983). Un de ses concepts, celui de la stigmatisation (Goffman, 1986), présenté dans notre cadre théorique, pourra nous aider à comprendre le sens que les acteurs sociaux attribuent aux procédures de classement des élèves en lien avec des inégalités scolaires.

En ce qui a trait au discours, l'analyse du discours peut être utilisée pour analyser le discours des individus, sous forme des mots prononcés, de textes, d'images, etc. L'analyse du discours traite d'une perspective interprétative, puisqu'elle cherche à interpréter le sens donné par les acteurs sociaux à leurs pratiques à différents niveaux (micro, méso et macrosocial) (Foucault, 1971). De plus, un concept de Foucault présenté dans notre cadre théorique, celui de la normalisation (Foucault, 1975), peut soutenir dans la compréhension des discours des acteurs sociaux sur les procédures de classement des élèves. Finalement, l'analyse interprétative des interactions sociales et du discours des individus à l'aide du concept d'habitus de Bourdieu (Bourdieu et Passeron,

1970), aussi proposé dans notre cadre théorique, est également mise en œuvre dans notre analyse des données présentée dans les chapitres suivants.

Avant de présenter notre perspective critique, rappelons d'abord que d'un côté, la perspective positiviste aspire à l'objectivité, à la découverte de la causalité et que, d'un autre côté, la perspective interprétative tente de comprendre l'interprétation du monde social selon les interprétations subjectives des acteurs sociaux. Cependant, la perspective critique et, plus spécifiquement, la perspective de la recherche critique en éducation, considère les perspectives positiviste et interprétative comme étant incomplètes, parce qu'elles négligeraient les contextes politiques et idéologiques de la recherche. En ce sens, la perspective critique suggère explicitement des changements sociaux. De ce fait, la perspective critique se concentre sur les éléments politiques et idéologiques liés à la vie des individus et à la vie en société et elle propose également des changements dans la société, dont l'émancipation des individus et des groupes subissant des injustices sociales. Plus spécifiquement, en milieu scolaire, la perspective critique tente non seulement de comprendre les inégalités scolaires, mais elle vise aussi l'émancipation des minorités (L. Cohen et al., 2017a). En lien avec nos choix théoriques et méthodologiques pour notre recherche, le concept d'altérisation (Ahmed, 2013; Dervin, 2015, 2016), la théorie de l'intersectionnalité (P. H. Collins et Bilge, 2016) et le concept de stigmatisation intersectionnelle (Remedios et Snyder, 2018; Turan et al., 2019) s'alignent notamment sur cette perspective.

En ce qui concerne le concept d'altérisation, dans son essence, il s'inscrit dans une perspective épistémologique critique, puisqu'il conteste les rapports de pouvoir dans lesquels les individus sont altérisés. Par exemple, ce concept permet d'aller au-delà des discours reconduisant la (re)production d'inégalités sociales comme celui de l'inclusion (Ahmed, 2012). De plus, lors de la réalisation de la recherche, nous avons eu le souci de faire attention à ne pas altérer les participants de la recherche. Par exemple, en utilisant des méthodes comme des récits afin de permettre de prendre en compte une narration contextualisée et subjective des acteurs sociaux que nous avons choisi d'étudier ainsi que de mettre en exergue leur agentivité et leur résistance dans le contexte politique et idéologique dans lequel ils se rencontrent (Krumer-Nevo et Sidi, 2012).

En ce qui concerne la théorie de l'intersectionnalité, elle permet de comprendre différentes combinaisons de croisements de catégories sociales (P. H. Collins et Bilge, 2016). De plus, en milieu scolaire, l'intersectionnalité est utile pour comprendre des situations dans lesquelles plus

d'une catégorie sociale est en jeu de façon intersectionnelle dans la vie des acteurs sociaux (Cassidy et Jackson, 2005) et ce, à partir de la convergence de multiples identités stigmatisées (Remedios et Snyder, 2018). En ce sens, l'intersectionnalité s'inscrit dans une perspective épistémologique critique, parce qu'en soulignant le croisement de privilèges et d'oppressions par rapport aux identités des individus, elle considère les contextes politiques et idéologiques, en plus de défendre explicitement des changements sociaux (P. H. Collins et Bilge, 2016).

3.1.2 La recherche qualitative : le choix de l'ethnographie

Nous avons choisi de mener une recherche qualitative ethnographique en milieu scolaire à partir de notre perspective interprétative-critique et, plus spécifiquement, à partir d'un regard multi situé.

Notre recherche qualitative utilise la méthodologie de l'ethnographie. Le choix de la recherche qualitative est idéal pour l'analyse de phénomènes sociaux en profondeur. En ce sens, l'ethnographie permet une immersion dans le terrain de recherche, ce qui s'avère cohérent avec le but de notre recherche qui est de comprendre le sens que les acteurs sociaux donnent à leurs actions et à leurs expériences et ce, aussi dans une perspective critique visant l'émancipation (L. Cohen et al., 2017a, 2017b). De plus, en raison des défis pratiques résultants de la crise sanitaire liée à la COVID-19, une partie de notre recherche a dû être réalisée à distance, ce qui nous a menée à considérer le fonctionnement de l'ethnographie à distance (aussi intitulée ethnographie digitale, ethnographie virtuelle, netnographie ou cyber-ethnographie), c'est-à-dire une ethnographie qui traite des interactions sociales médiées par la technologie (Lane et Lingel, 2022).

L'ethnographie est comprise comme étant un type de recherche qualitative qui implique l'immersion dans une communauté afin de comprendre ses interactions sociales. Son but, selon ses racines en anthropologie, est de réaliser une description dense de la communauté étudiée, c'est-à-dire que les descriptions ethnographiques doivent fournir des informations suffisantes pour que ceux en dehors de la communauté puissent bien comprendre la réalité étudiée (Geertz, 1973).

À partir d'une description et d'une analyse profonde du terrain de recherche, nous tentons de fournir un rapport le plus fidèle possible du terrain, aussi à partir d'un regard critique des rapports de pouvoir asymétriques afin de tendre vers le changement social (Palmer et Caldas, 2016). Il s'agit d'examiner les relations sociales qui structurent la vie quotidienne des individus, incluant

comment les individus interagissent dans le contexte des institutions (ex. école) (D. Smith, 2005). De plus, quant au fait de réaliser l'ethnographie à distance, découvrir comment établir une coprésence à distance pose un défi. En comparaison avec l'ethnographie réalisée en présence, le terrain digital devient une pratique plutôt qu'un endroit (Bascañan-Wiley et al., 2022).

Soulignons aussi que, dans notre thèse, nous avons choisi de prendre un regard multi situé, c'est-à-dire la réalisation de l'ethnographie dans plus d'un espace empirique afin de pouvoir assurer un croisement de données issues de différents contextes et présenter à la fois le point de vue des dominés et des dominants (Bourdieu, 2003; Wacquant, 2004). De plus, notre recherche a été réalisée en milieu scolaire. Selon Pepin (2011), en milieu scolaire, l'ethnographie doit répondre à trois questions : comprendre quoi, comment et pour qui, c'est-à-dire comprendre une « culture » locale à partir de l'observation des rituels scolaires qui structurent le quotidien du groupe étudié.

3.2 Le choix de données et les considérations éthiques

Dans cette section, nous présentons notre choix de données ainsi que les considérations éthiques de notre recherche, incluant notre positionnement de chercheure lors de notre recherche.

3.2.1 Le choix de données

En ce qui a trait au choix de données, conformément à nos objectifs de recherche, nous présentons dans cette section les documents analysés, les observations réalisées et les participants interviewés.

Nous avons analysé 28 documents (gouvernementaux, des centres de services scolaires, des échanges via courriel et des publications dans un groupe Facebook), 10 heures d'observation d'interactions sociales (des rencontres de prévision de classement, une rencontre d'accueil de parents, des cours en classe d'accueil et des observations dans les couloirs d'une école) et 44 entretiens (dont 37 avec des intervenants scolaires – 14 enseignants, 12 conseillers pédagogiques, 3 professionnels dans d'autres types de soutien, 3 directions (adjointes) d'école et 5 professionnels dans d'autres postes administratifs – et 7 avec des élèves qui sont passés par un séjour en classe d'accueil lors de leurs études secondaires). Avant de préciser chaque type de données, nous présentons ci-dessous un tableau des sources de nos données, par méthode (voir tableau 1).

Tableau 1 : Résumé des sources des données de la recherche

Type de méthode	Source	Quantité
Analyse de documents	Gouvernement du Québec	10 documents
	Centres de services scolaires	10 documents
	Échanges via des courriels institutionnels	4 courriels
	Publications dans un groupe Facebook	4 publications
Observation des interactions sociales	Rencontres de prévision de classement	6 heures
	Rencontre d'accueil de parents	1 heure
	Cours de français en classe d'accueil	2 heures
	Interactions dans les couloirs d'une école	1 heure
Entretiens individuels semi-dirigés	Intervenants scolaires	37 adultes
	Élèves	7 jeunes

3.2.1.1 Les documents analysés

Dans notre recherche, nous avons analysé différentes sources de documents, formels et informels. La collecte de ces données a été réalisée en 2021-2022. Au total, 28 documents ont été analysés : 10 documents produits par le gouvernement du Québec, 10 documents produits par différents centres de services scolaires, 4 échanges via des courriels institutionnels et 4 publications dans un groupe Facebook. Lors de l'analyse de ces documents, nous nous sommes concentrées sur les informations le plus pertinentes à notre sujet et nos questions de recherche. Soulignons aussi que conformément à l'analyse du discours (Foucault, 1971) que nous présenterons ultérieurement dans ce chapitre, notre choix d'analyse a considéré la valeur des discours officiel et non officiel, c'est-à-dire du discours du gouvernement et des centres de services scolaires ainsi que du discours des acteurs scolaires par le biais d'autres moyens de communication – dans ce cas, des échanges via des courriels institutionnels et des publications dans un groupe Facebook. Ainsi, ces documents

ont permis de répondre à notre objectif de recherche d’analyser le discours officiel et non officiel dans des documents concernant le classement des élèves en lien avec la classe d’accueil. Avant de discuter des documents, nous présentons un aperçu des documents analysés (voir tableau 2).

Tableau 2 : Documents analysés

Nom ou description du document	Quantité	Source
Programme de formation de l’école québécoise : intégration linguistique, scolaire et sociale : a) progression des apprentissages au secondaire (2010), b) domaine des langues au secondaire (2010) et c) paliers pour l’évaluation du français au secondaire (2011)	3	Gouvernement du Québec
Cadre de référence: accueil et intégration des élèves issus de l’immigration au Québec : a) portrait des élèves – soutien au milieu scolaire (2014), b) organisation des services (2014), c) protocole d’accueil (2014) et d) partenariat – école, famille et communauté (2014)	4	
Entrevue initiale: accueil et intégration des élèves issus de l’immigration au Québec : éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire (2014)	1	
Évaluation initiale des compétences langagières en français : accueil et intégration des élèves issus de l’immigration au Québec : enseignement secondaire (2014)	1	
Soutien au milieu scolaire 2023-2024: intégration et réussite des élèves issus de l’immigration et éducation interculturelle (2023)	1	
Informations à propos du séjour en classe d’accueil	4	Sites web (CSS1 ²⁵ , CSS2, CSS3, CSS4)
Outils pour soutenir la prise de décision lors de classements des élèves en classe d’accueil	6	Documents non publics (CSS1, CSS2)
Échanges via des courriels institutionnels entre intervenants scolaires	4	Documents non publics (CSS1)
Publications dans un groupe Facebook	4	Groupe Facebook

De ce fait, nous avons choisi dix documents produits par le gouvernement québécois²⁶ : 1) Programme de formation de l’école québécoise : intégration linguistique, scolaire et sociale : a) progression des apprentissages au secondaire (2010), b) domaine des langues au secondaire (2010) et c) paliers pour l’évaluation du français au secondaire (2011); 2) Cadre de référence: accueil et intégration des élèves issus de l’immigration au Québec : a) portrait des élèves – soutien au milieu

²⁵ Nous avons choisi de numéroter les centres de services scolaires pour des raisons de confidentialité.

²⁶ Soulignons que lors de la présentation des résultats de notre recherche, nous n’avons pas cité tous les documents analysés, mais notre analyse présentée dans la thèse a été construite à la lumière de tous les documents analysés.

scolaire (2014), b) organisation des services (2014), c) protocole d'accueil (2014) et d) partenariat – école, famille et communauté (2014); 3) Entrevue initiale: accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire (2014); 4) Évaluation initiale des compétences langagières en français : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : enseignement secondaire (2014); 5) Soutien au milieu scolaire 2023-2024: intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle (2023)²⁷. Ces documents sont publics et ont été obtenus directement sur les sites web gouvernementaux. Ils sont signés par le gouvernement du Québec et, plus précisément, par le Ministère de l'Éducation ou par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ils semblent être adressés principalement aux intervenants scolaires concernés, mais aussi à la société québécoise au sens large.

Ces documents ont été choisis parce qu'ils éclairent le discours officiel du gouvernement du Québec au sujet de l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves (notamment) issus de l'immigration au Québec. Nous avons choisi les documents les plus récents possibles, à partir de 2010, afin de pouvoir analyser le discours actuel du gouvernement. De plus, ces documents se complètent, puisqu'ils traitent du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale ainsi que du cadre de référence concernant l'accueil et intégration des élèves, selon les différents acteurs sociaux impliqués (intervenants scolaires, élèves, parents, communauté), à différents moments de cette intégration, de l'entrevue initiale réalisée avec chaque élève et parent, jusqu'à la présentation des soutiens existants en termes d'intégration et de réussite des élèves issus de l'immigration. Soulignons que nous avons choisi des documents portant spécifiquement ou inclusivement sur les élèves du secondaire, étant donné que notre recherche porte sur les élèves du secondaire.

En ce qui a trait aux documents des centres de services scolaires que nous avons sélectionnés, il s'agit de dix documents publics et non publics de différents centres de services scolaires (CSS) concernant le classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil. Quatre de ces documents sont disponibles sur des pages de site web : un du CSS1, un du CSS2, un du CSS3 et un du CSS4²⁸. Ces quatre documents ont été choisis parce qu'ils décrivent le fonctionnement de la

²⁷ Comme nous l'avons précisé, la collecte des données a été réalisée entre 2021 et 2022. Toutefois, en 2023, nous avons mis à jour les informations issues de ce document qui est mis à jour annuellement par le gouvernement.

²⁸ Pour des raisons éthiques, nous n'identifions pas les centres de services scolaires. Dans nos données empiriques, nous faisons références aux cinq centres visés par notre recherche ainsi : CSS1, CSS2, CSS3, CSS4 et CSS5. Il s'agit de centres de services scolaires situés dans la région métropolitaine de Montréal.

classe d'accueil et, plus spécifiquement, le fonctionnement des procédures de classement, dans leurs centres de services scolaires respectifs. De plus, nous avons analysé six documents non publics auxquels nous avons eu accès (quatre outils du CSS1 et deux outils du CSS2); ces outils sont des guides ou des cadres de référence portant sur les procédures de classement liées à la classe d'accueil. Nous avons choisi d'analyser ces six documents, parce qu'ils ont été envoyés par des directions (adjointes) ou par d'autres intervenants scolaires aux intervenants scolaires qui seraient présents lors des rencontres de prévision de classement, dans le but de soutenir leur prise de décision. Ils nous ont aussi été envoyés pour soutenir notre compréhension des procédures de classement. Nous avons aussi eu accès à quatre échanges de courriels du CSS1, dans lesquels nous étions en copie conforme, concernant leurs procédures de classement; nous avons choisi d'analyser ces courriels parce qu'ils contenaient des informations pour soutenir les intervenants scolaires dans leur prise de décisions de classement. Finalement, nous avons choisi quatre publications d'un groupe Facebook auquel participent des intervenants scolaires du Québec préoccupés par nos thématiques de recherche en lien avec la classe d'accueil. Après avoir lu les publications des cinq dernières années de ce groupe, nous avons sélectionné quatre de ses publications (publiées entre 2020 et 2022); nous avons choisi ces publications, parce que nous les avons jugées pertinentes pour l'analyse de notre sujet de recherche – celles-ci portant sur les procédures de classement. En effet, ces publications ont été choisies, parce qu'elles exemplifient les discussions sur les procédures de classement et parce qu'elles comprenaient des interactions sociales entre plusieurs intervenants scolaires (dans les commentaires de ces publications).

Ajoutons que dans le cas des documents des centres de services scolaires, des échanges via des courriels institutionnels et des publications du groupe Facebook auxquels nous avons eu accès, nous ne partageons pas, dans cette thèse, des informations pouvant mener à leur identification, pour des raisons de confidentialité. En fait, nous avons choisi de réaliser leur analyse, dans les prochains chapitres, sans préciser les titres spécifiques de chacun de ces documents et sans citer de longs extraits de ces documents. En effet, même anonymisés, la mention des titres spécifiques des documents ou la citation de longs extraits pourraient mener, par recoupements, à l'identification de centres de services scolaires ou d'intervenants scolaires. Nous avons donc choisi de présenter une analyse globale de ces documents, selon leurs thématiques spécifiques, afin de garantir leur confidentialité et leur non-identification.

3.2.1.2 Les observations réalisées

Entre janvier et avril 2022, nous avons réalisé au total 10 heures d’observation d’interactions sociales entre les acteurs sociaux. En raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, une partie de ces observations a été réalisée en ligne (6 heures d’observation ont été réalisées en ligne sur Teams et 4 heures d’observation ont été réalisées en personne²⁹). Plus précisément, nous avons observé les situations sociales suivantes : six rencontres de prévision de classement³⁰ (en ligne); une rencontre d’accueil de parents d’élèves du secondaire qui commenceraient bientôt leur séjour en classe d’accueil (en personne); deux périodes de cours de français dans une classe d’accueil pour des élèves du secondaire (en personne); et l’observation des interactions sociales dans les couloirs d’une école (en personne). Avant de détailler les informations à propos des observations, nous présentons un aperçu de l’ensemble des observations réalisées ci-dessous (voir tableau 3).

Tableau 3 : Observations réalisées dans les écoles

Description de l’observation	Acteurs sociaux observés	Format	École / CSS	Date	Durée
Rencontres de prévision de classement de six groupes	Intervenants scolaires	En ligne	École 4 / CSS1	Janvier/2022	6 heures (1 heure pour chaque rencontre)
Rencontre d’accueil de parents	Intervenants scolaires / élèves / parents	En présentiel	École 2 / CSS3	Avril/2022	1 heure
Cours de français en classe d’accueil (deux périodes)	Enseignant / élèves				2 heures (1 heure pour chaque cours)
Observation des interactions sociales dans les couloirs	Intervenants scolaires / élèves / parents				1 heure

²⁹ Les observations en personne ont été réalisées en respectant les consignes sanitaires (distanciation physique et port du masque) exigées par le gouvernement du Québec et le Comité d’éthique de l’Université de Montréal.

³⁰ Ces rencontres sont intitulées « rencontres de prévision de classement », parce qu’elles sont réalisées avant la fin de l’année scolaire afin de permettre aux écoles de prévoir les ressources nécessaires pour la prochaine année scolaire. Il s’agit donc d’une prévision, parce que des changements de classement peuvent être réalisés à la fin de l’année scolaire.

Ces observations ont permis de répondre à notre objectif de recherche d'analyser les interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école. Plus précisément, notre présence aux rencontres de prévision de classement a rendu possible les observations des situations suivantes : « comment » les intervenants scolaires prenaient leur décision concernant le classement des élèves et « comment » ils justifiaient ces décisions aux autres intervenants scolaires présents. L'observation de la rencontre d'accueil de parents a permis de documenter comment la direction (adjointe) de l'école présentait et justifiait le besoin du séjour en classe d'accueil aux parents d'élèves qui passeraient sous peu par un séjour en classe d'accueil. Finalement, l'observation des cours de français en classe d'accueil ainsi que l'observation des interactions dans les couloirs ont permis de noter ce qui est attendu des élèves à l'école et spécifiquement en salle de classe (en classe d'accueil). En fait, la classe d'accueil est l'espace de la mise en pratique de l'intégration linguistique, scolaire et sociale. L'observation de cet espace nous a permis de mieux comprendre les jugements des intervenants scolaires concernant les performances et les comportements des élèves à l'école, des jugements qui peuvent impacter leurs décisions de classement ultérieures.

En ce qui concerne les démarches de recrutement que nous avons dû réaliser pour mener ces observations, nous avons établi des contacts avec des intervenants scolaires de différentes écoles secondaires de différents centres de services scolaires dans la région métropolitaine de Montréal. Pour ce faire, nous avons fait un appel à la participation par courriel et nous avons également eu recours à la technique « boule de neige » (Patton, 1990). À la suite de ces contacts établis, une école secondaire (École 4) a accepté de nous permettre d'observer leurs rencontres de prévision de classement et une autre école secondaire (École 2) nous a invité à observer une rencontre d'accueil de parents d'élèves en classe d'accueil et deux périodes de cours de français dans une classe d'accueil (en plus de l'opportunité d'observer les interactions dans les couloirs de l'école).

Quant au profil des deux écoles observées, les observations des rencontres de prévision de classement ont été réalisées à l'École 4 qui fait partie du CSS1. Cette école est située dans la ville de Montréal. Il s'agit d'une école secondaire qui compte plus de 1000 élèves, environ 200 professionnels et plusieurs classes d'accueil. Quant aux observations de la rencontre d'accueil de parents, des cours en classe d'accueil et des couloirs, elles ont été réalisées à l'École 2 qui fait partie du CSS3. Cette école est située dans la ville de Montréal. Il s'agit d'une école secondaire qui compte près de 2000 élèves, des centaines de professionnels et plusieurs classes d'accueil.

En ce qui a trait aux rencontres de prévision de classement, elles ont été réalisées en ligne sur Teams en janvier 2022 à l'École 4 du CSS1. Il s'agit de six rencontres d'une heure, une rencontre pour chaque groupe de classe d'accueil existant dans cette école. Quant aux personnes présentes lors de ces rencontres, les intervenants scolaires normalement impliqués étaient l'enseignant de français de la classe d'accueil, le conseiller pédagogique, la direction (adjointe) et, parfois, d'autres professionnels (ex. l'enseignant de mathématiques), incluant des professionnels pouvant faire partie du « dossier » de l'élève (ex. le technicien en éducation spécialisée). Soulignons que la présence du conseiller pédagogique n'était pas obligatoire, mais nous avons observé qu'elle était fréquente lors des rencontres observées dans cette école – sa présence étant jugée utile par la direction d'école lors des prises de décisions.

Il est important de préciser que de manière générale, selon l'ensemble des données que nous avons analysés dans cette thèse (documents, observations et entretiens), les écoles tendent à réaliser des rencontres de prévision de classement, c'est-à-dire des rencontres pour prévoir le classement de chaque élève à la fin de l'année scolaire, en décembre, janvier ou février (cela varie d'un centre de services scolaire à l'autre). Ensuite, en mai ou juin, ces classements peuvent être confirmés ou modifiés, mais cette confirmation et ces possibles modifications tendent à être réalisées de façon informelle, sans la réalisation de nouvelles rencontres, sauf pour discuter de certains cas, au besoin (cette procédure peut varier d'un centre de service scolaire à l'autre). De plus, certaines écoles ne réalisent pas de rencontres formelles de prévision de classement et, au contraire, réalisent un échange plus informel, au moyen de l'envoi de formulaires remplis par les enseignants de la classe d'accueil à la direction (adjointe) pour confirmation et approbation (avec possibilité d'en discuter par la suite de vive voix, au besoin).

Quant aux autres observations effectuées (la rencontre d'accueil de parents d'élèves en classe d'accueil, les deux périodes de cours de français dans une classe d'accueil et l'observation des interactions sociales dans des couloirs), elles ont été réalisées en avril 2022 en personne à l'École 2 du CSS3. Il est difficile de faire un bilan de la présence de chaque personne dans ces espaces, surtout dans les couloirs. Toutefois, nous pouvons affirmer que dans des couloirs, nous avons pu observer des interactions entre élèves, parents et membres du personnel scolaire. Lors de la rencontre avec les parents, les personnes présentes étaient les suivantes : des parents et leurs enfants qui intégreraient sous peu une classe d'accueil, la directrice adjointe, quelques enseignants

et la secrétaire de la directrice adjointe. Également, dans les cours de français observés dans la classe d'accueil, étaient présents l'enseignant et les élèves.

3.2.1.3 Les participants interviewés

Au total, 44 entretiens individuels semi-dirigés, d'une durée d'environ une heure chacun, ont été effectués entre janvier et juin 2022. En raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, nous avons réalisé presque tous les entretiens à distance, plus spécifiquement, sur Zoom, à quelques exceptions près (deux entretiens sur Teams, un entretien au téléphone et un entretien en personne³¹). Ces entretiens ont permis de répondre à notre objectif de recherche d'analyser comment les intervenants scolaires justifient leurs décisions de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil ainsi que d'analyser l'expérience des élèves concernant leurs procédures de classement.

En ce qui concerne les critères de sélection des participants interviewés, pour ce qui est des entretiens avec des intervenants scolaires, nos critères étaient les suivants : 1) être un intervenant scolaire (notamment enseignant ou conseiller pédagogique); 2) lié à la classe d'accueil (prenant part, notamment, aux procédures de classement); 3) œuvrer principalement auprès des élèves du secondaire; et 4) dans la région métropolitaine de Montréal (voir Annexe 9). Pour ce qui est des entretiens avec des élèves, nos critères étaient les suivants : 1) avoir été un élève du secondaire; 2) ayant passé un séjour en classe d'accueil; 3) dans la région métropolitaine de Montréal; et 4) avoir au moins 18 ans au moment de l'entretien (voir Annexe 10). Le recrutement des participants pour les entretiens a été réalisé à partir d'appels à la participation (voir Annexe 9 et Annexe 10) publiés dans des réseaux sociaux, notamment sur des groupes Facebook s'intéressant au sujet de la classe d'accueil, en plus de courriels envoyés à différents centres de services scolaires ainsi qu'en

³¹ Deux participantes ont demandé de réaliser l'entretien sur Teams plutôt que sur Zoom, parce qu'elles se disaient davantage habituées à ce logiciel. Une participante a demandé de réaliser l'entretien au téléphone en raison de difficultés techniques. Finalement, une participante a demandé de réaliser l'entretien en personne. Cela a été possible dans son cas (ce qui n'a pas été le cas pour les autres personnes interviewées), parce que cette participante a été interviewée à la fin de la période autorisée pour la réalisation du travail de terrain, un moment pendant lequel la situation de la crise sanitaire liée à la COVID-19 s'était adoucie, ce qui a rendu possible la rencontre en personne. Nous avons, toutefois, respecté les consignes sanitaires en vigueur concernant la distanciation physique et le port du masque, tel qu'exigé par le gouvernement du Québec et par le Comité d'éthique de l'Université de Montréal.

utilisant, par la suite, la technique « boule de neige » auprès des participants déjà recrutés (Patton, 1990).

Sur 44 entretiens réalisés, 37 ont été conduits auprès d'intervenants scolaires³² et 7, auprès d'élèves. Nous présentons dans les tableaux ci-dessous les informations sociodémographiques des participants recueillies à partir de fiches sociodémographiques (voir Annexe 7 et Annexe 8).

En ce qui concerne les données sociodémographiques des intervenants scolaires, il s'agit de 37 intervenants scolaires œuvrant dans 5 centres de services scolaires différents dans la région métropolitaine de Montréal. Le corpus comprend 33 femmes et 4 hommes (ce qui reflète la réalité des milieux scolaires comptant une majorité de femmes, notamment en enseignement). Trois sont âgés entre 26 et 35 ans, 15 sont âgés entre 36 et 45 ans, 9 sont âgés entre 46 et 55 ans, 9 ont plus de 55 ans et 1 personne a choisi de ne pas mentionner son âge. Quant à leur pays de naissance, 27 sont nés au Canada, 3 en Algérie, 1 en France, 1 au Maroc, 1 au Liban, 1 en Roumaine, 1 en Italie, 1 en Colombie et 1 personne a choisi de ne pas divulguer son pays de naissance. Ainsi, la plupart des intervenants scolaires interrogés sont nés au Canada et, plus spécifiquement, au Québec.

Quant à leurs langues maternelles, la plupart des personnes interrogées mentionnent le français comme langue maternelle (26 sur un total de 37). Quant aux langues parlées à la maison, 26 personnes affirment parler uniquement le français à la maison, 10 rapportent que le français est l'une des langues parlées à la maison et 1 personne indique ne pas parler le français à la maison. Ainsi, la quasi-totalité des personnes interrogées parlent le français à la maison. Quant aux langues d'usage au quotidien, 32 personnes rapportent utiliser seulement le français et 5 personnes utilisent non seulement le français, mais aussi l'anglais et d'autres langues dans leur quotidien. De ce fait, toutes les personnes interrogées disent utiliser le français au quotidien. Finalement, quant à leur plus haut niveau d'éducation, 5 personnes possèdent un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), 14 possèdent un diplôme de baccalauréat, 15 possèdent un diplôme de maîtrise et 3 possèdent un diplôme de doctorat (voir tableau 4 ci-dessous pour plus de détails).

³² Soulignons que, dans les chapitres d'analyse qui suivent, nous n'avons pas inclus des verbatim de tous les intervenants scolaires participants à notre recherche; toutefois, nos analyses des résultats présentés dans la thèse ont été construites à la lumière du contenu recueilli dans tous les verbatim.

Tableau 4 : Données sociodémographiques des intervenants scolaires

N.	CSS	Pseudonyme	Genre	Tranche d'âge	Pays de naissance	Langue(s) maternelle(s)	Langue(s) parlée(s) à la maison	Langue(s) d'usage au quotidien	Plus haut niveau d'éducation
1	CSS1	Samia	F	36-45	Algérie	Amazigh	Français, amazigh	Français	Baccalauréat
2	MEQ	Olivia	F	46-55	Canada	Français	Français	Français	Maitrise
3	CSS1	Laurence	F	46-55	Canada	Français	Français	Français	Baccalauréat
4	MEQ	Louise	F	55+	Canada	Français, anglais	Français	Français	Maitrise
5	CSS1	Cora	F	46-55	Canada	Français	Français	Français	DESS
6	CSS1	Lina	F	46-55	Canada	Français	Français	Français	Baccalauréat
7	CSS1	Julie	F	36-45	Canada	Laotien	Français	Français	Doctorat
8	CSS1	Maxime	M	36-45	Canada	Créole, français	Français	Français	Maitrise
9	CSS2	Layla	F	46-55	Canada	Français	Français	Français	DESS
10	CSS1	Lya	F	46-55	France	Français	Français	Français	Maitrise
11	CSS1	Amira	F	46-55	Maroc	Arabe	Arabe, français	Français	Maitrise
12	CSS2	Sophie	F	55+	Canada	Français, anglais	Français	Français	Maitrise
13	CSS2	Jeanne	F	55+	Canada	Français	Français	Français	Baccalauréat
14	CSS1	Ahmed	M	55+	Algérie	Arabe	Français	Français	Doctorat
15	CSS5	Catherine	F	36-45	Canada	Français	Français	Français	DESS
16	CSS4	Alexia	F	36-45	Canada	Français	Français	Français, anglais	Maitrise
17	CSS2	Justine	F	36-45	Canada	Français	Français	Français	Maitrise

18	CSS1	Marco	M	55+	Italie	Italien	Français	Français	Baccalauréat
19	CSS1	Véronique	F	36-45	Canada	Français	Français	Français	Baccalauréat
20	CSS3	Elena	F	55+	Roumanie	Roumain	Roumain	Français	Maitrise
21	CSS1	Marie	F	26-35	Canada	Français	Français, anglais, espagnol	Français, anglais	Baccalauréat
22	CSS1	Anna	F	55+	Canada	Français	Français	Français	Baccalauréat
23	CSS1	Sara	F	46-55	Canada	Français	Français	Français	Baccalauréat
24	CSS1	Laura	F	36-45	Canada	Français	Français, anglais	Français, anglais	Maitrise
25	CSS3	Maya	F	55+	Canada	Français	Français, anglais	Français	Baccalauréat
26	CSS4	Camila	F	36-45	Canada	Espagnol, portugais	Français, anglais	Français	DESS
27	CSS3	Emma	F	36-45	Canada	Français	Français	Français, anglais, espagnol	Baccalauréat
28	CSS3	Juliette	F	55+	Canada	Français	Français	Français	Maitrise
29	CSS3	Damya	F	36-45	Algérie	Kabyle	Kabyle, français	Français	Baccalauréat
30	CSS3	Lena	F	36-45	Liban	Arabe	Français	Français	Baccalauréat
31	CSS3	Beatriz	F	36-45	Canada	Portugais	Français	Français	DESS
32	CSS3	Mathieu	M	36-45	Canada	Français	Français	Français, anglais	Maitrise
33	CSS5	Karine	F	Non divulgué	Non divulgué	Français	Français	Français	Maitrise
34	CSS5	Livia	F	36-45	Canada	Français	Français, anglais	Français	Baccalauréat

35	CSS3	Charlotte	F	26-35	Canada	Français	Français	Français	Maitrise
36	CSS3	Luisa	F	46-55	Colombie	Espagnol	Espagnol, français	Français	Doctorat
37	CSS5	Nora	F	26-35	Canada	Français	Français, arabe	Français	Maitrise

En ce qui concerne les données professionnelles des intervenants scolaires, nous avons interviewé 14 enseignants (10 de la classe d'accueil – 9 spécialisés en enseignement du français et 1 en enseignement de mathématiques –, 3 en soutien linguistique en classe ordinaire et 1 en formation générale des adultes³³), 12 conseillers pédagogiques (11 dans le secteur de l'accueil et 1 ciblé aux élèves de tous les secteurs³⁴), 3 professionnels qui offrent des services complémentaires (1 orthophoniste, 1 psychologue et 1 psychoéducatrice) aux élèves de tous les secteurs et 8 personnes occupant des postes administratifs (2 liés aux programmes ILSS au Ministère de l'Éducation (MEQ), 2 directions adjointes de services éducatifs, 1 évaluatrice langagière, 1 direction d'école et 2 directions adjointes d'école)³⁵. La plupart (21 de 37) de ces professionnels travaille exclusivement au secondaire, 5 travaillent exclusivement au primaire³⁶ et 11 aux deux cycles (primaire et secondaire). Quant à leurs postes antérieurs, en général, ces intervenants scolaires ont été enseignants (notamment de français), avant de devenir conseillers pédagogiques et ce, avant de devenir directions adjointes d'école, etc.³⁷ (voir tableau 5 ci-dessous pour plus de détails).

³³ Nous avons choisi de maintenir cette participante (l'enseignante en formation générale des adultes) dans notre corpus de recherche, parce qu'elle a partagé des informations pertinentes sur les procédures de classement des élèves classés en formation générale des adultes après le séjour en classe d'accueil.

³⁴ Les écoles comptent quatre secteurs : accueil, régulier, adaptation scolaire et formation générale des adultes.

³⁵ Certains postes concernent une école (ex. direction d'école), d'autres postes concernent un centre de service scolaire spécifique (ex. évaluation langagière) et d'autres postes sont encore plus généraux (ex. au Ministère de l'Éducation).

³⁶ Nous avons choisi de maintenir dans notre corpus de recherche ces 5 personnes qui travaillent exclusivement au primaire, parce qu'il s'agit des enseignantes qui possèdent d'autres expériences pertinentes avant ou au moment de l'entretien (ex. concernant le soutien linguistique). Ces entretiens ont aussi aidé à mieux comprendre les similarités et les différences entre le primaire et le secondaire et, par conséquent, les défis spécifiques du secondaire.

³⁷ Cette diversité d'expériences (en termes de postes, de secteurs, de cycles, d'expériences professionnelles présentes et antérieures, incluant dans différents centres de services scolaires) a été riche dans le cadre de l'analyse des résultats présentée dans cette thèse.

Tableau 5 : Données professionnelles des intervenants scolaires

N.	Pseudonyme	Position dans le CSS au moment de l'entretien	Cycle	Postes antérieurs
1	Samia	Conseillère pédagogique en accueil	Secondaire	Enseignante en accueil
2	Olivia	Administratif (programmes ILSS MEQ)	Primaire et secondaire	Conseillère pédagogique / enseignante
3	Laurence	Conseillère pédagogique en accueil	Secondaire	Enseignante en accueil
4	Louise	Administratif (programmes ILSS MEQ)	Primaire et secondaire	Conseillère pédagogique / enseignante en accueil
5	Cora	Administratif (direction d'école)	Secondaire	Conseillère pédagogique / enseignante
6	Lina	Administratif (évaluation langagière)	Primaire et secondaire	Conseillère pédagogique
7	Julie	Conseillère pédagogique en accueil	Primaire	Enseignante
8	Maxime	Conseiller pédagogique (général)	Primaire et secondaire	Enseignant
9	Layla	Administratif (direction adjointe de services éducatifs)	Primaire et secondaire	Direction d'école / conseillère pédagogique
10	Lya	Enseignante en accueil	Primaire	Enseignante
11	Amira	Administratif (direction adjointe d'école)	Primaire	Conseillère pédagogique / enseignante
12	Sophie	Conseillère pédagogique en accueil	Secondaire	Enseignante en accueil
13	Jeanne	Conseillère pédagogique en accueil	Secondaire	Orthopédagogue
14	Ahmed	Enseignant en accueil	Secondaire	Enseignant
15	Catherine	Enseignante en accueil	Secondaire	Enseignante
16	Alexia	Conseillère pédagogique en accueil	Secondaire	Enseignante en accueil
17	Justine	Enseignante en accueil	Secondaire	Enseignante
18	Marco	Enseignant en soutien linguistique	Secondaire	Enseignant en accueil
19	Véronique	Enseignante en accueil	Primaire	Enseignante

20	Elena	Enseignante en accueil	Secondaire	Enseignante
21	Marie	Conseillère pédagogique en accueil	Secondaire	Enseignante en accueil
22	Anna	Enseignante en accueil	Secondaire	Enseignante
23	Sara	Enseignante en soutien linguistique	Secondaire	Enseignante en accueil
24	Laura	Enseignante en soutien linguistique	Primaire et secondaire	Enseignante en accueil
25	Maya	Enseignante en accueil	Secondaire	Évaluatrice langagière
26	Camila	Enseignante (formation générale des adultes)	Secondaire	Enseignante
27	Emma	Conseillère pédagogique en accueil	Primaire	Enseignante en accueil / soutien linguistique
28	Juliette	Administratif (direction adjointe de services éducatifs)	Primaire et secondaire	Coordination / enseignante
29	Damyra	Enseignante en accueil	Secondaire	Enseignante
30	Lena	Enseignante en accueil (mathématiques)	Secondaire	Enseignante
31	Beatriz	Administratif (direction adjointe d'école)	Secondaire	Enseignante en accueil
32	Mathieu	Conseiller pédagogique en accueil	Secondaire	Enseignant
33	Karine	Conseillère pédagogique en accueil	Secondaire	Enseignante en accueil / évaluatrice langagière
34	Livia	Conseillère pédagogique en accueil	Primaire et secondaire	Enseignante en accueil
35	Charlotte	Soutien (orthophoniste)	Primaire et secondaire	Orthophoniste
36	Luisa	Soutien (psychologue)	Primaire et secondaire	Psychologue
37	Nora	Soutien (psychoéducatrice)	Primaire et secondaire	Psychoéducatrice

En ce qui concerne les données sociodémographiques des élèves, nous avons interrogé 7³⁸ élèves (ou ex-élèves³⁹) du secondaire. Le corpus comprend 6 femmes et 1 homme, âgés entre 18 et 28 ans. Quant à leur pays de naissance, 2 sont nés au Soudan, 1 au Bénin, 1 au Pakistan, 1 en Côte d'Ivoire, 1 au Mexique et 1 au Venezuela. Quant à leurs langues maternelles, 2 parlent l'arabe, 2 l'espagnol, 1 le fon, 1 le dari et 1 le malinké. Quant aux langues parlées à la maison, 1 élève rapporte parler uniquement le français et 1 indique parler le français ainsi que sa langue maternelle; les 5 autres indiquent parler exclusivement leurs langues maternelles à la maison. Quant aux langues d'usage au quotidien, la totalité des élèves (7 de 7) mentionnent le français, dont 2 parlent exclusivement le français au quotidien et 5 parlent le français ainsi que l'anglais et/ou leurs langues maternelles au quotidien. Ainsi, toutes les personnes interrogées utilisent le français au quotidien. Quant au plus haut niveau d'éducation obtenu par au moins un de leurs parents, 4 mentionnent l'université (baccalauréat), 1 mentionne le collège, 1 mentionne le primaire et 1 a choisi de ne pas divulguer cette information. Nous notons donc une prévalence d'accès aux études postsecondaires pour les parents des jeunes interrogés. Soulignons aussi une tendance en termes de genre : de manière générale, leur père a un niveau d'éducation égal ou supérieur à leur mère et deux jeunes interrogés ont indiqué que leur mère était sans scolarité (voir tableau 6 pour plus de détails).

Tableau 6 : Données sociodémographiques des élèves du secondaire

N.	Pseudo nyme	Genre	Âge (en 2022)	Pays de naissance	(Mère) Plus haut niveau d'éducation	(Père) Plus haut niveau d'éducation	Langue(s) maternelle(s)	Langue(s) parlée(s) à la maison	Langue(s) d'usage au quotidien
E1	Ianna	F	28 ans	Bénin	Pas de scolarité	Collège	Fon	Français, fon	Français, fon
E2	Regina	F	20 ans	Mexique	Université	Université	Espagnol	Espagnol	Français, anglais
E3	Akissi	F	19 ans	Côte d'Ivoire	Non divulgué	Non divulgué	Malinké	Français	Français
E4	Carlos	M	19 ans	Venezuela	Université	Université	Espagnol	Espagnol	Français

³⁸ Ces entretiens ont rendu possible l'accès à une diversité de récits d'expériences des élèves avant, pendant et après le séjour en classe d'accueil concernant leur expérience scolaire en général et spécifiquement leurs classements.

³⁹ Au moment de l'entretien, certains jeunes avaient déjà fini leurs études secondaires.

E5	Rajaa	F	18 ans	Soudan	Université	Université	Arabe	Arabe	Anglais, français, arabe
E6	Ajah	F	19 ans	Soudan	Université	Université	Arabe	Arabe	Anglais, français, arabe
E7	Awaiza	F	18 ans	Pakistan	Pas de scolarité	Primaire	Dari	Dari	Français, anglais

En ce qui a trait aux données recueillies sur les parcours éducatifs des élèves du secondaire interrogés, nous résumons ceux-ci, dans les prochaines lignes et ce, de leur arrivée en classe d'accueil jusqu'à leur sortie de la classe d'accueil. La totalité des élèves sont arrivés en classe d'accueil au secondaire, plus précisément entre l'âge de 13 et 16 ans. Quant au temps passé en classe d'accueil, 3 ont passé une année de scolarité ou moins en classe d'accueil, 3 ont passé une année et demie ou deux années de scolarité en classe d'accueil et 1 a passé trois années de scolarité en classe d'accueil. À leur arrivée en classe d'accueil, 5 ont déclaré qu'ils n'avaient pas de connaissance en français et 2 ont indiqué bien parler le français. Après leur séjour en classe d'accueil, 5 de ces élèves ont été classés en classe ordinaire (4 de ces 5 élèves ont été classés en dessous de leur niveau âge, c'est-à-dire en dessous du niveau de scolarité correspondant à leur âge, selon les normes du système scolaire québécois), 1 élève suivait, au moment de l'entretien, sa scolarité dans un modèle d'intégration partielle (partageant son temps de scolarisation entre la classe d'accueil et la classe ordinaire) et 1 élève, Ianna, est passée par différents chemins. Dans son cas, après le séjour en classe d'accueil, elle a d'abord été classée en classe ordinaire, ensuite en adaptation scolaire (selon la recommandation des professionnels en classe ordinaire), et finalement, en formation générale des adultes (FGA), après une intervention de son ancienne enseignante de français de la classe d'accueil. Quant à leur scolarité actuelle (au moment de l'entretien en 2022), 4 de ces jeunes progressaient en classe ordinaire, 1 continuait dans un modèle d'intégration partielle, 1 étudiait au collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) et 1 a déjà fini ses études collégiales (voir tableau 7 pour plus de détails).

Tableau 7 : Données sur les parcours éducatifs des élèves du secondaire

N.	Pseudo nyme	Âge au moment d'intégrer la classe d'accueil	Temps passé en classe d'accueil	Connaissance autodéclarée du français avant de fréquenter la classe d'accueil	Classement après le séjour en classe d'accueil	Scolarité actuelle (au moment de l'entretien, en 2022)	École	CSS
E1	Ianna	15 ans	Moins d'une année	Parlait bien le français	Classe ordinaire (secondaire 3-4) / adaptation scolaire / FGA	Études collégiales complétées	École 2	CSS3
E2	Regina	16 ans	Deux années	Pas de connaissance	Classe ordinaire (secondaire 5; classée en dessous du niveau correspondant à son âge)	Classe ordinaire (secondaire 5; en cours)	École 1	CSS3
E3	Akissi	15 ans	Une année et demie	Parlait bien le français	Classe ordinaire (secondaire 5; classée en dessous du niveau correspondant à son âge)	Classe ordinaire (secondaire 5; en cours)	École 1	CSS3
E4	Carlos	16 ans	Deux années	Pas de connaissance	Classe ordinaire (secondaire 3; classé en dessous du niveau correspondant à son âge)	Classe ordinaire, secondaire 4; en cours)	École 1	CSS3
E5	Rajaa	13 ans	Une année	Pas de connaissance	Classe ordinaire (secondaire 3; classée dans un niveau de scolarité correspondant à son âge)	Classe ordinaire (secondaire 5; en cours)	École 2	CSS3
E6	Ajah	15 ans	Une année	Pas de connaissance	Classe ordinaire (secondaire 4; classée en dessous du niveau correspondant à son âge)	Études collégiales (en cours)	École 2	CSS3
E7	Awaiza	14 ans	Trois années	Pas de connaissance	Intégration partielle	Intégration partielle (en cours)	École 3	CSS5

3.2.2 Les considérations éthiques

En ce qui concerne les considérations éthiques de la recherche, nous avons utilisé un formulaire d'information et de consentement pour informer et obtenir le consentement éclairé de chaque participant. Ce formulaire inclut des informations sur les objectifs de la recherche, les inconvénients, les risques et les avantages d'y participer en plus de traiter et d'assurer la confidentialité des témoignages. Dans ce formulaire, nous informons notamment les participants que les renseignements collectés demeureront confidentiels, c'est-à-dire que chaque participant recevra un numéro et un pseudonyme et que seulement la chercheuse aura accès aux informations pouvant les identifier. De ce fait, pour des raisons de confidentialité et conformément aux exigences du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, les participants ont été identifiés par des pseudonymes dans la thèse. Concernant spécifiquement les élèves, nous avons choisi de recruter des élèves ayant au moins 18 ans au moment de l'entretien afin d'obtenir des récits de leurs expériences a posteriori, des récits rétrospectifs s'étalant sur quelques années passées dans le système éducatif québécois et pouvant s'avérer très riches en lien avec nos questionnements de recherche; également, d'un point de vue pratique, interroger des jeunes qui avaient atteint la majorité a facilité les procédures de consentement et de recrutement, étant donné que l'assentiment de leurs parents n'était pas nécessaire. Plus spécifiquement, nous avons utilisé trois formulaires d'information et de consentement : un pour les observations des rencontres de prévision de classement (voir Annexe 1), un pour les entretiens individuels réalisés avec les intervenants scolaires (voir Annexe 2) et un pour les entretiens individuels réalisés avec les élèves (voir Annexe 3).

La recherche a été approuvée par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. De manière globale, le recrutement a été effectué par le partage d'appels à la participation via courriel et via les réseaux sociaux pour inviter des intervenants scolaires (voir Annexe 9) et des élèves (voir Annexe 10) de différents centres de services scolaires à participer et ce, afin de garantir un portrait plus large et plus complet de notre sujet de recherche (plutôt que de nous limiter seulement à des entretiens dans les deux écoles où nous avons réalisé des observations). Au total, nous avons recruté des participants de cinq centres de services scolaires de la région métropolitaine de Montréal. En ce qui a trait aux observations dans les écoles, nous

avons obtenu un permis d'éthique d'un centre de services scolaires de la région métropolitaine de Montréal⁴⁰.

3.2.3 Le positionnement de la chercheure

Dans le processus de collecte et d'analyse de données d'une recherche ancrée dans une perspective interprétative-critique, le positionnement du chercheur doit être pris en considération. En ce sens, en cohérence avec notre posture épistémologique, il s'avère important de prendre acte du fait que le chercheur possède des idéologies et réalise des interprétations lors de la réalisation de la recherche (Krumer-Nevo et Sidi, 2012).

Dans le but de réaliser un exercice d'autoréflexivité, le chercheur doit identifier l'effet de ses privilèges et de ses oppressions sur la construction de sa recherche. Cet exercice inclut un examen de la part du chercheur de ses actions et de son rôle pendant le déroulement de la recherche (de la conception de la recherche jusqu'à la diffusion des résultats) (Hunting, 2014; Rodriguez, 2019). En effet, lors de la réalisation d'une recherche, il est essentiel de réfléchir et d'agir éthiquement au sujet des éléments suivants : qui peut étudier qui et comment? À qui profite la recherche? Les résultats de la recherche peuvent-ils être considérés comme valides? (Krumer-Nevo et Sidi, 2012).

Ainsi, à partir de cet exercice d'autoréflexivité, il est pertinent de souligner d'emblée que je⁴¹ suis une femme immigrante (Brésilienne). Je suis arrivée au Canada en 2016. Je suis catégorisée (par les Autres) dans le Nord Global comme Latina et parfois comme ayant des traits autochtones (en raison de traits physiques tels que la couleur de ma peau, la structure de mon visage et surtout de mes cheveux). De plus, je suis issue d'un milieu familial catégorisé comme étant « défavorisé » sur le plan socioéconomique et sur le plan éducationnel (capital scolaire « faible » de mes parents). De même, je poursuis des études doctorales en français (ma langue seconde) dans le pays d'accueil. Considérant que mon sujet spécifique de recherche porte sur les procédures de classement des élèves en classe d'accueil, il est important de souligner que je n'ai jamais été une élève classée en classe d'accueil, en classe ordinaire ou dans un autre type de chemin similaire offert aux élèves du secondaire au Québec (étant arrivée à l'âge adulte pour des études universitaires doctorales) et que

⁴⁰ Nous ne divulguons pas le nom du centre afin de protéger l'identité des participants de la recherche.

⁴¹ Dans cette partie de la section, nous passons de la première personne du pluriel « nous » à la première personne du singulier « je » pour discuter de notre positionnement étant donné que cet exercice est personnel.

je ne suis pas non plus un parent d'un de ces élèves, ni un intervenant scolaire qui travaille directement sur ces procédures de classement. Cette distance m'a permis de réaliser cette thèse de doctorat avec un regard externe. Toutefois, mon expérience en tant qu'immigrante a influencé ma façon de concevoir la recherche et de mener l'analyse des données; mon expérience fait en sorte que je comprends le défi imposé (par la société d'accueil) de devoir apprendre une langue seconde dans un autre système éducatif et l'injustice de la discrimination linguistique pouvant être liée à cette situation. De la même façon, je m'identifie au défi imposé (par la société d'accueil) de devoir comprendre et de devoir s'adapter à la culture d'accueil, en plus de la possibilité de se sentir étrangère (de ne pas appartenir) dans la société d'accueil et de vivre des situations de xénophobie.

3.3 La collecte et l'analyse de données

Dans cette section, nous présentons les techniques de collecte de données et les stratégies d'analyse de données. De plus, nous discutons des défis d'accès au terrain de recherche et du déroulement de la collecte de données en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19. Avant de préciser nos choix, nous présentons ci-dessous un résumé de nos méthodes de collecte et d'analyse en lien avec les objectifs de notre recherche (voir tableau 8 ci-dessous).

Tableau 8 : Méthodes de collecte et d'analyse des données de la recherche

N.	Objectifs de recherche	Techniques de collecte de données	Stratégies d'analyse de données
1	Analyser le discours officiel et non officiel dans des documents concernant le classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil	Analyse de documents	Analyse du discours
2	Analyser les interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école (ex. rencontres de classement)	Observation des interactions sociales (observation participante périphérique)	Analyse de la définition de la situation
3	Analyser comment les intervenants scolaires justifient leurs décisions de classement des élèves	Entretiens individuels semi-dirigés (adultes)	Analyse thématique
4	Analyser l'expérience subjective des élèves concernant leurs procédures de classement	Entretiens individuels semi-dirigés (jeunes)	Analyse de récits

3.3.1 Les techniques de collecte de données

Dans cette section, nous présentons et justifions nos choix de techniques de collecte de données. Nous fournissons des précisions théoriques sur comment utiliser les techniques choisies pour nous aider à expliquer comment nous avons recueilli les données. Notre recherche s'appuie sur trois techniques de collecte de données : l'analyse de documents (Cellard, 1997), l'observation participante périphérique (Pepin, 2011; Vienne, 2005) et l'entretien individuel semi-dirigé (May, 2011). Ces différentes techniques (ainsi que la variété des sources de nos données) nous ont permis de trianguler nos données de recherche, c'est-à-dire d'utiliser différentes méthodes ou sources de données pour développer une compréhension globale d'un phénomène, ce qui permet d'assurer la validité de la recherche (Balcom et al., 2021). En utilisant ces trois techniques (analyse de documents, observations et entretiens), nous nous sommes concentrées sur les discours des intervenants scolaires et des élèves en lien avec les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil afin de comprendre leurs expériences et ce, en lien avec notre cadre théorique. Soulignons qu'en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, nos techniques se sont avérées hybrides : des observations et des entretiens ont été réalisés en ligne et en personne.

3.3.1.1 L'analyse de documents

L'analyse de documents répond à notre objectif d'analyser le discours officiel et non officiel dans des documents concernant le classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil. D'un côté, l'analyse de documents ne dépend pas de la mémoire des personnes et elle réduit l'influence du chercheur en raison de sa présence sur le terrain à travers les interactions sociales. De l'autre côté, le chercheur ne peut pas demander plus de détails ou d'explications sur le document, comme il peut demander à une personne (Cellard, 1997). De plus, le chercheur doit tenir compte du contexte social dans lequel un document a été produit, par qui il a été créé et à qui il était destiné (Cellard, 1997). Ainsi, les documents doivent aussi être situés (May, 2011).

L'analyse de documents peut être associée à des observations et à des entretiens afin de les contextualiser. Comme les documents constituent une partie du discours des acteurs sociaux, ce type d'analyse permet de comparer les documents avec les discours des personnes pendant des observations et des entretiens. Comme dans d'autres types de techniques de recherche, avec l'analyse de documents, l'objectif est d'interpréter des informations pour identifier des catégories

d'analyse (May, 2011). De plus, chaque document renseigne sur quelque chose. Plus précisément, il est le résultat de pratiques sociales et il génère d'autres pratiques sociales (Foucault, 1969). De ce fait, notre collecte de documents a été guidée par notre questionnement sur quoi et comment analyser et ce, de la sélection des documents jusqu'à leur analyse, c'est-à-dire sur quel est le sujet qui intéresse et comment ce sujet est traité dans les documents analysés (Foucault, 1969).

3.3.1.2 L'observation participante périphérique

L'observation des interactions sociales répond à notre objectif d'analyser les interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école, notamment concernant les rencontres de classement. Nous avons utilisé la technique de l'observation participante périphérique (Pepin, 2011; Vienne, 2005). L'observation participante consiste à suivre le plus étroitement et systématiquement possible le contexte quotidien des sujets étudiés afin d'analyser la vision que les sujets eux-mêmes ont de la situation sociale étudiée. Elle implique de suivre les activités quotidiennes d'un groupe étudié, sans s'appuyer sur des paramètres préalablement standardisés, comme prévu dans le cadre de la recherche ethnographique (Whyte, 1993). L'observateur doit être particulièrement attentif aux questions considérées par le groupe ou par l'institution étudié, comme étant des conflits ou des problèmes (Becker, 1971). En fait, il est important d'observer les normes de décorum, c'est-à-dire la façon dont l'acteur social se comporte lorsqu'il est sur « scène », quand il sait que d'autres personnes le regardent, même s'il n'est pas impliqué dans une conversation avec d'autres personnes (Goffman, 1959). De plus, il est nécessaire de contextualiser ce qui est observé et une façon de l'accomplir est de mener par la suite des entretiens (Becker, 1971; Whyte, 1993).

Plus spécifiquement, dans l'observation participante périphérique, l'observateur se situe davantage à l'extérieur du groupe étudié, mais les interactions avec le groupe continuent à exister (Pepin, 2011). Soulignons que dans le processus d'observation mené dans notre recherche, nous avons informé la communauté étudiée de notre présence en tant que chercheure (Vienne, 2005).

Comme une partie de nos observations a été réalisée en ligne, nous devons considérer les différences entre les observations réalisées en personne et les observations réalisées à distance. Les interactions sociales médiées par la technologie sont devenues de plus en plus communes (Schwarz, 2021). Dans les interactions sociales « face à face », c'est-à-dire en coprésence, le regard de l'un et de l'autre et la conscience de ces regards pour le déroulement des interactions

sociales sont essentiels (Goffman, 1959). Toutefois, les possibilités de surveillance mutuelle diminuent dans les interactions sociales médiées par la technologie (Schwarz, 2021).

Dans le cas de notre recherche, en termes de contenu, nous considérons que la plupart des situations demeure plus ou moins identique, avant et pendant la crise sanitaire liée à la COVID-19, parce que les acteurs sociaux impliqués répètent des situations routinières et donc connues par eux. Ils tendent à répéter leurs comportements autant que possible, faisant des adaptations au besoin en raison des nouvelles règles, par exemple, participer à une réunion annuelle en ligne plutôt qu'en présence. Ainsi, dans ce cas, en ligne et en présence, les attentes concernant la situation d'être dans une réunion connue demeurent identiques. Cependant, comme la surveillance mutuelle n'est pas la même, la *gestion des impressions* (Goffman, 1959) ne se développe pas de la même façon.

En fait, la technologie impacte les territoires du soi et la gestion des impressions (Shulman, 2022). La présentation du soi traite du fait que l'individu cherche à montrer des valeurs valorisées par la société et de cacher celles qui ne les sont pas dans les interactions sociales en face à face comme dans une performance qui est réalisée devant d'autres personnes (dans la « scène ») et qui s'attend à être validée par ces personnes (Goffman, 1959). Toutefois, avec l'internet, les éléments faisant partie de la « scène » et des « coulisses » peuvent changer et même être fusionnés (Pucino, 2022).

Hancock et Garner (2021) ajoutent que dans les interactions sociales virtuelles, l'importance du visuel est prédominante en comparaison avec les autres sens. Avec la crise sanitaire liée à la COVID-19, de nouvelles normes d'interaction ont émergé en personne (ex. la distanciation physique et l'usage d'un masque) et en ligne (ex. rencontres sur des logiciels comme Zoom). Dans cette ambiance, les règles établies fonctionnent différemment de celles en présence physique (ex. maintenir le microphone fermé quand une personne ne parle pas, pouvoir utiliser le chat pendant que quelqu'un d'autre parle, etc.). Il est aussi devenu possible de fermer sa caméra pour protéger sa propre image (et sa vie privée) et éviter donc de s'exposer (et de participer) autant que possible. Sans compter la plus grande facilité d'entrer et de partir d'une rencontre sans être remarqué par les autres (en comparaison avec des rencontres en personne) (Hancock et Garner, 2021).

Lors d'une situation de vidéoconférence, nous nous rencontrons dans une espèce d'interaction en face à face de substitution, parce que nous ne pouvons que voir la partie du haut du corps des personnes avec qui nous interagissons et nous avons accès à un arrière-plan presque vide. Ainsi, la médiation des interactions sociales par la technologie générerait des situations synthétiques,

mais la responsabilité de réponses d'un individu aux autres dans les interactions sociales selon la surveillance possible dans les situations synthétiques continue à exister (Knorr Cetina, 2009).

En ce qui a trait à comment nous avons recueilli nos données par des observations, un journal de bord réflexif a été utilisé tout au long de la recherche afin de les consigner (Beaud et Weber, 2012). De plus, nous avons utilisé un guide d'observation (Magnani, 1996; Roller et Lavrakas, 2015) (voir Annexe 4). Conformément au guide, nous avons considéré le scénario, le contexte et les règles ainsi que les comportements des acteurs sociaux et les conversations entre ces acteurs (Magnani, 1996; Roller et Lavrakas, 2015). Soulignons que l'observation des interactions sociales cherche à saisir non seulement les mots, mais aussi les gestes et le ton de voix des acteurs sociaux (Whyte, 1993). Nous avons donc considéré : l'action (quoi), la scène (où), l'agent (qui), l'agentivité (comment) et le but (pourquoi) (Burke, 1945). Ainsi, nous avons recueilli les données découlant des observations en considérant non seulement les mots des acteurs sociaux, mais aussi leur comportement, et nous avons essayé de comprendre les règles de chaque contexte observé.

Quant à notre posture sur le terrain de recherche lors de nos observations des interactions sociales, j'ai⁴² essayé d'être discrète, autant que possible, quant au langage verbal et non verbal, c'est-à-dire utiliser un ton de voix bas, garder le sourire et observer sans démarrer une conversation; quand il y avait une ouverture pour une conversation, je priorisais l'écoute en tentant de parler le moins possible. Plus précisément, dans les observations réalisées en ligne, je gardais ma caméra et mon microphone fermés, à moins que quelqu'un ne m'interpelle directement. Dans les observations réalisées en personne, j'attendais la permission des intervenants scolaires en présence pour passer d'un lieu à l'autre et je parlais seulement quand demandé ou quand j'avais besoin de soutien (ex. pour trouver les toilettes, la cafétéria, la salle de classe, l'auditorium, etc.).

3.3.1.3 L'entretien individuel semi-dirigé

Les entretiens individuels semi-dirigés avec les intervenants scolaires répondent à notre objectif d'analyser comment les intervenants scolaires justifient leurs décisions de classement des élèves.

⁴² Dans cette partie de la section, nous passons de la première personne du pluriel « nous » à la première personne du singulier « je » pour présenter notre posture sur le terrain étant donné que cet exercice est personnel.

Par ailleurs, les entretiens individuels semi-dirigés avec les élèves répondent à notre objectif d'analyser l'expérience subjective des élèves concernant leurs procédures de classement.

Dans la technique d'entretien individuel semi-dirigé, les questions sont établies préalablement, mais l'intervieweur est libre de poser des questions complémentaires afin de pouvoir bien comprendre les réponses données; il peut donc demander des éclaircissements (May, 2011).

De plus, comme les individus peuvent ne pas faire ce qu'ils affirment faire, l'entretien doit être compris comme une situation sociale établie par l'interaction entre intervieweur et interviewé (Vassenden et Mangset, 2022). En fait, les individus ont tendance à idéaliser leurs comportements dans les entretiens. Il s'avère donc important d'accéder aux *récits viscéraux* des participants plutôt qu'à leurs *récits honorables*. Les récits honorables sont des récits socialement acceptés et les récits viscéraux sont ceux qui mobilisent de fait les croyances et les actions des individus (A. J. Pugh, 2013; Sølvsberg et Jarness, 2019). Autrement dit, les récits viscéraux feraient référence aux coulisses et les récits honorables feraient référence à la scène, si l'on reprend les termes de Goffman (Goffman, 1959; Sølvsberg et Jarness, 2019). Dans le cadre de notre recherche, pour accéder aux récits viscéraux, nous avons tenté de créer un lien avec chaque participant en essayant de le rendre le plus à l'aise possible lors des interactions sociales (Sølvsberg et Jarness, 2019). Notre lecture des signaux lors des interactions sociales nous permettait de nous adapter à chaque situation sociale (ex. rester en silence, parler, sourire, hocher la tête, etc., le cas échéant) (Goffman, 1959).

De plus, comme précédemment précisé, nous avons réalisé la quasi-totalité des entretiens à distance, spécifiquement sur Zoom. Cette modalité d'entretiens en ligne ne semble pas avoir impacté la qualité des récits recueillis. Les participants avaient accès à la technologie nécessaire et un lien de confiance a pu être créé entre l'intervieweuse et les personnes interviewées, même à distance et même sans accès à un échange visuel, dans le cas de l'entretien réalisé par téléphone. De fait, comme nous avons aussi noté dans notre collecte de données, selon les recherches, cette modalité tend à être considérée par les personnes interviewées comme étant pratique, facile et rendant possible la création d'un lien entre intervieweur et interviewé (Archibald et al., 2019).

Afin de recueillir nos données par des entretiens, nous avons utilisé un guide d'entretien (voir Annexe 5 et Annexe 6) et une fiche sociodémographique (voir Annexe 7 et Annexe 8). De plus, les entretiens ont été enregistrés et transcrits intégralement. Lors des entretiens, les participants ont été invités à raconter leurs expériences. Plus précisément, quant aux entretiens avec les

intervenants scolaires, les trois thèmes suivants ont été abordés : leurs données sociodémographiques et professionnelles, leur interprétation des procédures de classement avant le séjour en classe d'accueil et leur interprétation des procédures de classement après le séjour en classe d'accueil. Quant aux entretiens avec les élèves, les trois thèmes suivants ont été abordés : leur expérience familiale durant l'enfance et l'adolescence, leurs expériences scolaires avant le séjour en classe d'accueil et en classe d'accueil et leurs expériences scolaires après le séjour en classe d'accueil.

3.3.2 Les stratégies d'analyse de données

En ce qui concerne les stratégies d'analyse de nos données, rappelons que nos données récoltées sont des documents, des notes d'observations et des transcriptions d'entretiens avec des intervenants scolaires et avec des élèves. Nous avons réalisé l'analyse du discours (Foucault, 1969; 1971) des documents, l'analyse de la définition de la situation lors des interactions sociales (Goffman, 1959), l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) des discours des intervenants scolaires interviewés et l'analyse de récits (Solórzano et Yosso, 2002) des élèves interviewés.

La collecte et l'analyse des données ont été effectuées selon les étapes suivantes : 1) le recueil de données; et 2) la conceptualisation des résultats (Becker, 1971). Les données recueillies ont été transcrites et codées avec l'aide du logiciel NVivo. Comme prévu dans une recherche qualitative de type ethnographique, nous avons réalisé prioritairement une analyse inductive. De plus, entre chaque étape de collecte de données, une analyse a été réalisée avant de commencer la prochaine étape. D'abord, nous avons analysé les documents, puis l'observation des interactions sociales et ensuite les entretiens. Les données ont été triées et organisées (Beaud et Weber, 2012).

Nous avons choisi l'analyse du discours pour analyser les documents. Selon Foucault (1969, 1971), le discours est composé d'énoncés; l'énoncé est l'unité la plus élémentaire du discours. Foucault considère les discours comme des pratiques qui ont des règles et qui produisent des effets de savoir et de pouvoir, c'est-à-dire des effets de vérité et de pouvoir. Pour ces raisons, il s'avère pertinent de comprendre : 1) comment un discours s'est formé et s'est légitimé dans un certain champ de savoir; et 2) comment il produit de nouveaux discours. De plus, Foucault ne hiérarchise pas les discours, mais prend en compte tous les types de discours pouvant être importants pour une analyse. En fait, certains discours (ex. discours de spécialistes) peuvent avoir des effets de vérité

et, par conséquent, des effets de pouvoir, tandis que d'autres, ne seraient pas légitimés (ex. discours de non spécialistes). Ainsi, Foucault (1969) considère essentiel de connaître les discours qui sont valorisés et ceux qui sont généralement ignorés par la société. L'auteur ajoute que le discours est une pratique et, par conséquent, le discours peut être des mots prononcés ou écrits, des images, etc. (Foucault, 1971). Ainsi, lors de notre analyse des documents, nous nous sommes concentrées sur les effets de vérité et de pouvoir des discours légitimés et non légitimés. Plus précisément, pour connaître les conditions et les objectifs de la production des discours analysés, comme indiqué par Foucault (1969), nous avons identifié les énoncés lors de l'analyse de chaque discours à partir des questions suivantes : qui parle, à qui parle-t-il, pourquoi parle-t-il et pour qui parle-t-il.

Quant aux observations, nous avons choisi l'analyse de la définition de la situation lors de l'observation des interactions sociales, c'est-à-dire que nous avons analysé la compréhension des interactions sociales par les acteurs participants. Selon Goffman (1959), l'acteur social possède une façade, c'est-à-dire l'équipement expressif utilisé intentionnellement ou inconsciemment lors de sa performance (ex. position sociale, genre, tenue vestimentaire, etc.) et la façade vise à définir la situation pour ceux qui observent la performance. Généralement, les acteurs sociaux qui font partie d'une situation cherchent une définition de cette situation pour savoir comment agir et réagir. Celle-ci a tendance à être fournie par la société et non créée par les acteurs, bien que les acteurs puissent également négocier certains aspects. Les acteurs en présence l'un de l'autre cherchent des signaux qui offrent des informations sur l'autre personne et, en même temps, ils cherchent à gérer les signaux qu'ils donnent, consciemment ou non, concernant leur propre performance, c'est-à-dire la gestion des impressions (Goffman, 1959). Ainsi, nous avons analysé comment les participants tentaient de comprendre ce qui se passait lors des interactions sociales et comment ils adaptaient leurs comportements, à partir des signaux envoyés et reçus par ceux présents.

Pour l'analyse des discours des intervenants scolaires, nous avons choisi l'analyse thématique, c'est-à-dire que nous avons identifié les thèmes pertinents, en lien avec nos objectifs de recherche. Plus précisément, nous avons identifié des récurrences et des complémentarités dans les données afin de créer un arbre thématique avec des thèmes centraux et associés (Paillé et Mucchielli, 2021).

Finalement, nous avons choisi l'analyse de récits pour analyser les discours des élèves. Nous avons présenté sous forme de récits leur vécu à l'école au Québec (avant, pendant et après le séjour en classe d'accueil). Lors des entretiens, nous avons recueilli des informations concernant leur vécu

familial pour pouvoir contextualiser leur vécu scolaire, mais nous nous sommes concentrées sur leur vécu scolaire. Pour préciser, le récit de vie traite d'une production discursive, de façon narrative, réalisée autour d'une succession temporelle d'évènements, comme une trajectoire (Bertaux, 2016). Il peut concerner la vie complète d'un individu, mais aussi spécifiquement une période de sa vie (ex. enfance) ou un aspect de sa vie (ex. histoire scolaire) (Krumer-Nevo et Sidi, 2012). Soulignons aussi que les récits de ces élèves sont considérés dans cette thèse comme des contre-récits, puisqu'il s'agit de la narration des histoires des minorités, en termes de *race*, de statut migratoire, de langue, etc., qui tendent à être ignorées, contrairement aux récits dominants des groupes majoritaires (Solórzano et Yosso, 2002). Ainsi, nous nous sommes penchées sur le vécu scolaire des élèves interviewés pour pouvoir restituer, de manière fidèle, leur contre-récits.

3.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons indiqué que nous avons mené une recherche qualitative et, plus spécifiquement, une ethnographie à partir d'une perspective interprétative-critique. Nous avons aussi présenté nos choix de données et de participants, c'est-à-dire des intervenants scolaires et des élèves du secondaire dans la région métropolitaine de Montréal. Nous avons aussi discuté des considérations éthiques et de notre positionnement en tant que chercheure. Finalement, nous avons présenté nos techniques de collecte de données (analyse de documents, observation participante périphérique et entretien individuel semi-dirigé) et nos stratégies d'analyse de données (analyse du discours, analyse de la définition de la situation, analyse thématique et analyse de récits).

Plus précisément, premièrement, nous avons réalisé l'analyse du discours des documents choisis (gouvernementaux, des centres de services scolaires, des échanges via courriel et des publications dans un groupe Facebook), c'est-à-dire que nous avons abordé le quoi et le comment le sujet est présenté dans les documents. Deuxièmement, nous avons analysé la définition de la situation des observations réalisées (des rencontres de prévision de classement, une rencontre d'accueil de parents, des cours en classe d'accueil et des observations dans les couloirs d'une école), c'est-à-dire comprendre comment les acteurs sociaux disent comprendre les situations dans lesquelles ils se sont retrouvés. Troisièmement, nous avons réalisé une analyse thématique des entretiens menés avec des intervenants scolaires (enseignants, conseillers pédagogiques, professionnels dans d'autres types de soutien, directions d'école et professionnels dans d'autres postes administratifs),

c'est-à-dire une analyse des thèmes récurrents sur le sujet. Finalement, nous avons réalisé une analyse de récits des élèves interviewés, c'est-à-dire une analyse de leurs contre-récits en tant que minorités pour connaître leurs histoires de leur point de vue.

Dans les quatre prochains chapitres, nous présenterons les résultats de notre recherche. Précisons que l'ordre de ces chapitres a été choisi intentionnellement dans le but d'inviter le lecteur à suivre le même chemin que la chercheuse en termes de découvertes lors du terrain de recherche; cet ordonnancement des chapitres permettra au lecteur de cette thèse de se sentir plus proche du terrain, comme le suggère l'approche ethnographique. Dans le chapitre 4, nous appréhenderons les discours analysés dans les documents sélectionnés. Puis, dans le chapitre 5, nous présenterons l'analyse des interactions sociales observées. Ensuite, à partir de ces connaissances cumulées (des documents et des observations), dans le chapitre 6, nous ferons état des réponses que les intervenants scolaires impliqués dans la prise de décisions relatives aux procédures de classement des élèves ont apportées à nos questions. Enfin, dans le chapitre 7, nous présenterons sous forme de récits les discours des élèves soumis aux procédures de classement sur leur vécu scolaire.

Chapitre 4 : L'analyse du discours écrit sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale

Ce chapitre porte sur les résultats de recherche concernant l'analyse du discours écrit sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale au Québec. Il vise à répondre à notre objectif d'analyser le discours officiel et non officiel dans des documents concernant le classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil. À partir de cette analyse, il sera possible d'examiner, dans les prochains chapitres, comment ces discours se concrétisent et sont mobilisés (ou non) dans l'action des individus observés et interrogés lors de notre collecte de données.

Le chapitre est divisé en trois sections en plus de la présente introduction et de la conclusion : 1) le discours écrit officiel sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale; 2) le discours écrit non officiel sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale; et 3) la synthèse analytique des résultats. Ainsi, dans ce chapitre, nous considérons le discours écrit sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale, puisqu'il fonctionne comme des prescriptions relatives aux procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil mises en pratique par des intervenants scolaires. Rappelons que Foucault (1969, 1971) ne hiérarchise pas les discours et il souligne l'importance de considérer à la fois les discours dominants et ceux qui tendent à passer inaperçus. Finalement, à la fin du chapitre, nous réalisons une synthèse analytique des résultats présentés.

4.1 Le discours écrit officiel sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale

Dans cette section, nous discutons du discours écrit officiel sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale. Nous considérons à la fois des documents gouvernementaux et des documents des centres de services scolaires abordant le sujet du classement et de la classe d'accueil. L'énoncé principal que nous avons identifié dans les documents gouvernementaux analysés est l'importance de l'intégration, notamment la défense de l'intégration. L'énoncé principal des documents des centres de services scolaires, quant à lui, se centre sur le besoin de compléter les outils fournis par le gouvernement québécois. Ainsi, cette section est divisée en deux parties : une sur les documents gouvernementaux québécois et l'autre sur les documents des centres de services scolaires.

4.1.1 Les documents gouvernementaux québécois : la défense de l'intégration

Selon notre analyse, le discours de la défense de l'intégration linguistique, scolaire et sociale dans les documents gouvernementaux québécois s'articule principalement autour des quatre énoncés suivants : 1) les modèles d'intégration linguistique et, surtout la classe d'accueil, seraient des formules pour achever à la réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 2) l'intégration, non seulement linguistique, mais aussi scolaire et sociale au milieu d'accueil serait nécessaire pour achever à la réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 3) des jugements professionnels et des biais de la part des intervenants scolaires pourraient exister lors des procédures de classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 4) des « obstacles » à la réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil seraient identifiés à partir de la « norme québécoise » par des intervenants scolaires. Afin de présenter ces résultats, d'explicitier ces quatre énoncés, cette section est divisée en deux parties : 1) l'intégration comme formule de réussite; et 2) les jugements professionnels et les biais lors des classements.

4.1.1.1 L'intégration comme formule de réussite

Dans cette section, nous considérons les résultats de notre analyse concernant le discours écrit du gouvernement québécois au sujet de l'intégration (qui tend à être mentionnée dans les documents en lien avec la notion de réussite). En fait, la classe d'accueil est présentée notamment comme étant une formule garante de la réussite des élèves. Plus précisément, nous identifions le discours de l'importance de l'intégration linguistique, scolaire et sociale, une défense de cette intégration qui serait garantie par le modèle de la classe d'accueil.

Les SASAF et les SLAF sont présentés dans les documents comme étant des formules de réussite pour les élèves, puisqu'ils constitueraient des moyens d'atteindre l'intégration linguistique, scolaire et sociale. Le document qui présente le programme de formation de l'école québécoise, aussi intitulé « programme ILSS », affirme que les jeunes immigrants nouvellement arrivés non francophones doivent apprendre le français et « s'approprier le mode de fonctionnement » de l'école et de la société québécoise pour pouvoir s'intégrer : « Afin de s'intégrer à la société d'accueil, l'adolescent immigrant nouvellement arrivé et non francophone doit apprendre le français et s'approprier le mode de fonctionnement de son milieu scolaire et de la société

québécoise en général » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 1). Le programme ILSS comporte trois compétences : la communication orale en français; la lecture et l'écriture en français; et l'intégration au milieu scolaire et à la société québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a).

Ce document se concentre davantage sur la classe d'accueil que sur d'autres modèles de services d'intégration possibles. Ainsi, nous remarquons la centralité accordée à la classe d'accueil en comparaison avec d'autres modèles d'intégration. En fait, dans le discours gouvernemental, on reconnaît l'« efficacité » de la classe d'accueil, mais on suggère aux centres de services scolaires et aux écoles d'« innover » et de « diversifier » les modèles de services au besoin (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 6). L'usage de différents modèles est justifié par l'argument suivant : les élèves auraient des « besoins variés » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 6). Cependant, le document mentionne seulement trois modèles de services possibles : la classe d'accueil fermée, l'intégration partielle et l'intégration en classe ordinaire avec soutien linguistique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a).

Le but du programme est décrit comme étant de préparer à la poursuite des études en français en classe ordinaire : « Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale prépare l'élève immigrant à poursuivre sa scolarité en français dans la classe ordinaire » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 1). Ce document ajoute que l'intégration linguistique, scolaire et sociale continue en classe ordinaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a).

De plus, le programme considère les stratégies d'apprentissage comme étant essentielles à la réussite et, encore une fois, les élèves immigrants nouvellement arrivés sont ciblés : « L'acquisition et l'utilisation de stratégies jouent un rôle essentiel dans la réussite des élèves immigrants nouvellement arrivés et dans le développement de leur autonomie » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010b, p. 28). Par « stratégies d'apprentissage », on identifie, par exemple : avant la tâche, planifier la tâche; pendant la tâche, demander de l'aide de l'enseignant en plus d'utiliser d'autres ressources comme un pair ou un aide-mémoire; après avoir fini la tâche, évaluer l'efficacité des stratégies utilisées, etc. Ainsi, des stratégies d'apprentissage, qui consistent en une réflexion sur le processus d'apprentissage et sur la réalisation des tâches, sont citées comme étant importantes à connaître (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a).

Les élèves auraient aussi accès au soutien linguistique en français en classe ordinaire. En fait, le gouvernement met en exergue le fait que les élèves qui intègrent la classe ordinaire n'ont pas besoin d'avoir le même niveau linguistique que les élèves déjà dans cette classe, argumentant qu'ils peuvent continuer leur apprentissage en y recevant du soutien linguistique (Ministère de l'Éducation, 2023). Les SLAF visent aussi à rendre « les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages, tant à l'oral qu'en lecture et en écriture, ainsi que dans la compréhension des consignes et du vocabulaire disciplinaires, mais aussi dans l'utilisation de stratégies et de méthodes de travail efficaces » (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 9). Les SLAF contribueraient aussi à « favoriser » l'intégration « scolaire » des élèves (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 9). Ainsi, ces services sont présentés comme favorisant : l'autonomie dans les apprentissages, la compréhension des consignes, l'utilisation de « stratégies et de méthodes de travail efficaces » et l'intégration scolaire des élèves (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 9). Dans ce discours, nous identifions donc des valeurs prônées par la culture scolaire de la société d'accueil: l'autonomie, le respect des consignes, l'adoption de stratégies considérées comme efficaces, l'intégration au milieu d'accueil.

De plus, le document qui porte sur le programme de formation de l'école québécoise souligne l'importance de l'intégration pour pouvoir garantir un « sentiment d'appartenance ». Le terme « intégration » est continuellement utilisé et il est distingué de celui d'« assimilation » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 1). Soulignons que dans les documents moins récents, l'intégration est définie comme étant un processus d'adaptation de l'élève au milieu d'accueil. Toutefois, dans le document « Soutien au milieu scolaire 2023-2024 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle », publié en 2023, l'intégration est décrite comme étant un processus bidirectionnel qui inclut la collaboration du personnel scolaire, des élèves, de la famille et de la communauté : « la collaboration de tous les élèves et de tous les membres du personnel scolaire est souhaitable puisque l'intégration est un processus bidirectionnel soutenu par les interactions » (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 19).

Les documents analysés précisent donc trois types d'intégration : linguistique, scolaire et sociale. Dans le programme de formation de l'école québécoise, on affirme que l'intégration linguistique (oral, lecture et écriture) prend plus de place que l'intégration scolaire et sociale, principalement pour les élèves du secondaire, puisqu'ils disposent de moins de temps pour finir leurs études secondaires et se préparer au marché de travail (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a). Cependant, même si l'accent est mis sur l'intégration linguistique comparativement à

l'intégration scolaire et sociale, l'intégration scolaire et sociale est décrite comme étant indissociable de l'intégration linguistique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a).

En ce qui a trait à l'intégration scolaire et sociale, le programme de formation de l'école québécoise indique que pour réussir en classe ordinaire, l'élève doit comprendre l'organisation de l'école pour pouvoir « s'adapter aux pratiques scolaires québécoises » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 19) et « s'appropriier les codes sociaux du milieu scolaire » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 21). L'élève doit aussi comprendre le fonctionnement de la société d'accueil. L'apprentissage de l'intégration sociale, qui est liée à des notions de géographie, d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, est justifié comme étant important pour aider l'élève « à comprendre la société d'accueil » et lui permettre « d'acquérir des connaissances qui lui seront utiles pour sa réussite en classe ordinaire » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 19). De plus, l'école serait responsable d'enseigner l'histoire du Québec pour que les élèves puissent comprendre l'importance de la langue française au Québec : « Il revient au milieu scolaire de leur expliquer la raison pour laquelle le français est la langue commune de la vie publique québécoise » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 19). De plus, ce document souligne l'importance des « conduites » et des « attitudes » jugées comme étant « appropriées » pour garantir l'intégration et ce, « harmonieusement » : l'élève doit « développer des conduites et des attitudes appropriées pour s'y intégrer harmonieusement » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 1). Soulignons l'usage du mot « harmonieusement ».

Le programme ajoute que l'enseignant de la classe d'accueil « joue le rôle de passeur culturel »; en ce sens, il permet à l'élève de « comprendre les valeurs socioculturelles québécoises et de découvrir la culture francophone » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 7). De plus, en discutant des valeurs, le document mentionne les éléments suivants : « conventions de la communication » (ex. usage adéquat du registre courant, familial et soutenu, etc.), « codes de politesse » (ex. règles de vouvoiement, faire la file, etc.) et « rituels d'interaction » (ex. respect des tours de parole, etc.) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 25). Selon le programme, ces règles doivent être respectées à l'école et de façon plus large dans les espaces publics de la province (ex. respect dans la manifestation d'affection en public, respect à l'égard d'un policier, etc.) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010b, p. 31).

L'importance des « repères culturels » est soulignée pour que les élèves immigrants nouvellement arrivés puissent « comprendre leur milieu scolaire et la société québécoise en général, majoritairement francophone » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010b, p. 30). Plus précisément, le programme traite de l'importance de connaître les « valeurs québécoises » concernant les fêtes, le sport, l'art, l'histoire et la géographie du Québec (ex. l'importance de la devise « Je me souviens ») (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010b).

Au niveau culturel, le cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec indique qu'il existe des élèves francophones qui sont capables de s'exprimer à l'oral, mais qui ont besoin de soutien en lecture et en écriture en français ou qui ont besoin de soutien concernant leur intégration scolaire et sociale : « D'une part, la culture scolaire québécoise peut être fort différente de celle de leur pays d'origine et, d'autre part, le français n'est pas nécessairement leur langue maternelle ni la langue utilisée le plus souvent à la maison » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014a, p. 3). Cet extrait permet de comprendre pourquoi nous retrouvons aussi des élèves francophones en classe d'accueil. De plus, comme dans le programme ILSS, dans le cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec, nous identifions le terme « intégration harmonieuse » et cela en lien avec l'intégration à l'école et, de manière plus générale, à la société québécoise. Selon ce document, le but des SASAF est de permettre « l'apprentissage de la langue, parallèlement à l'acquisition des divers contenus scolaires » et ces services « visent une intégration harmonieuse à l'école et à la société québécoise » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014b, p. 4).

4.1.1.2 Les jugements professionnels et les biais lors des classements

Dans cette section, nous analysons le discours écrit du gouvernement québécois au sujet des jugements professionnels et des biais lors des procédures de classement liées à la classe d'accueil. En lien avec la construction de ces jugements, les documents indiquent qu'il existe des « obstacles » à la réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, en fonction de la « norme québécoise ».

Les discours, dans les documents gouvernementaux, admettent l'existence de biais dans les jugements professionnels lors des procédures d'évaluation et de classement. Concernant le protocole d'accueil, le cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de

l'immigration au Québec, présente un chemin pour comprendre ce que peut traverser l'élève de son inscription à l'entrevue initiale qui porte sur son profil et sur ses compétences langagières pour savoir si l'élève est capable de communiquer à l'oral et ensuite en lecture et en écriture. Cette évaluation permettrait de connaître ses besoins en termes de services d'intégration linguistique, scolaire et sociale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014c). Le cadre mentionne des possibilités de biais « culturels » envers les élèves immigrants lors de ces procédures : « Une attention particulière doit être portée aux biais culturels qui peuvent affecter les outils d'évaluation et fausser le portrait des élèves immigrants » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014c, p. 6). Toutefois, le document n'approfondit pas le sujet et ne fournit pas de pistes pour gérer ou éviter ces biais. Selon le cadre, il y a aussi des éléments liés à la situation des élèves qui peuvent influencer les résultats de leur évaluation (ex. si l'élève est stressé ou fatigué pendant l'évaluation). Pour cette raison, le document stipule que la personne évaluatrice doit être « attentive aux gestes et aux attitudes de l'élève, c'est-à-dire qu'elle [doit s'appuyer] sur une observation constante. Elle doit pouvoir distinguer ce qui relève de la fatigue ou du stress pour que ces facteurs n'influent pas sur l'évaluation » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014d, p. 5).

Le programme de formation de l'école québécoise souligne l'utilisation des paliers (présentés dans le chapitre 1 de cette thèse) dans les procédures d'évaluation des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, de leur arrivée dans le système éducatif québécois jusqu'à leur intégration complète en classe ordinaire pour « soutenir dans l'établissement du jugement sur le développement des compétences des élèves » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, p. 3). Soulignons que les paliers concernent seulement l'intégration linguistique (orale, lecture et écriture) et non l'intégration scolaire et sociale, mais on stipule que l'évaluation de l'intégration scolaire et sociale est liée à l'intégration linguistique : « l'évaluation des divers éléments qui composent la compétence s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise se fait par l'entremise des compétences langagières » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, p. 8).

Selon le programme de formation de l'école québécoise, le jugement professionnel est exercé à deux niveaux : l'évaluation spécifique des tâches (à partir des grilles d'évaluation, etc.) et l'évaluation globale des compétences d'un élève. Dans ce sens, les paliers pourraient aider à effectuer une évaluation globale des compétences d'un élève ainsi qu'à justifier cette évaluation. L'utilisation des paliers permettrait aussi l'uniformisation des attentes et des rétroactions dans les

bulletins. Soulignons que les paliers sont aussi décrits comme étant un outil d'« intervention pédagogique » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, p. 3).

Le jugement professionnel se réalise aussi au-delà des compétences linguistiques des élèves. En fait, pour garantir l'intégration en classe ordinaire, en plus de facteurs liés à l'habilité de communiquer en français (oral, lecture, écriture), on demande de considérer d'autres facteurs : « le degré de développement des compétences transversales, le rythme d'apprentissage, l'adaptation socioscolaire » et aussi « toute autre information jugée pertinente pour favoriser l'intégration à la classe ordinaire » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 17). Nous ne pouvons pas savoir avec certitude ce qui peut être considéré comme étant une information « jugée pertinente », mais le programme de formation de l'école québécoise stipule que le « jugement professionnel » de l'enseignant est requis (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 11). L'enseignant doit « porter un jugement global sur la capacité de l'élève à faire les apprentissages en classe ordinaire » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a, p. 11).

Les jugements professionnels incluent aussi une analyse par rapport aux « obstacles » à la réussite. Même si les SASAF et les SLAF sont présentés comme étant des formules de réussite pour les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil et notamment des élèves immigrants nouvellement arrivés, les documents soulignent que ces formules ne seraient pas efficaces pour tous les élèves en raison de certains « obstacles » à leur réussite. Par exemple, le cadre de référence souligne que certains groupes d'élèves issus de l'immigration ont moins chance d'obtenir leur diplôme d'études secondaires au moment attendu en fonction de leur âge et ce, en raison de différents facteurs : retard scolaire, difficultés d'apprentissage, faible statut socioéconomique de la famille, parcours migratoire et scolaire « difficiles » et arrivée au pays d'accueil lors des études secondaires (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014a). Soulignons que, dans cette liste figurant dans le cadre de référence, un document de 2014, le manque de réussite des élèves issus de l'immigration au Québec n'est pas lié à des obstacles relatifs à d'éventuelles expériences négatives lors de leur scolarité dans le système éducatif québécois.

Dans le document « Soutien au milieu scolaire 2023-2024 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle », publié en 2023, nous trouvons également une liste d'éléments pouvant générer des « écarts » de réussite : la région d'origine, la langue maternelle, le « plan socioéconomique, linguistique et scolaire » et des « dynamiques familiales et

communautaires » (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 18). Dans cette partie, encore une fois, la responsabilité des « écarts » est mise principalement sur les épaules des élèves et de leurs familles (ex. pays d'origine, culture d'origine, langue d'origine, etc.). Toutefois, ce document mentionne aussi des « facteurs systémiques » liés à la société d'accueil pour expliciter des écarts liés au niveau « du manque d'adaptation du milieu scolaire aux besoins de certains sous-groupes d'élèves, de la perception négative et des attentes différentes du personnel à l'égard de divers sous-groupes d'élèves, ou d'enjeux liés au racisme et à la discrimination » (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 18). Cette liste, qui est censée être une liste des facteurs systémiques, n'est pas exhaustive; toutefois, le gouvernement du Québec admet somme toute l'existence d'éléments structurels du milieu d'accueil scolaire pouvant affecter la réussite de ces élèves.

Dans ce document, la liste des obstacles est aussi présentée en séparant des groupes d'élèves qui accumuleraient des « facteurs de vulnérabilité », par exemple : « élèves nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire »; « élèves intégrant l'école québécoise au secondaire et ayant besoin de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français »; « élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique, surtout lorsque le capital culturel de la famille est également faible »; « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage »; « élèves, notamment réfugiés, ayant eu des expériences migratoires ou scolaires plus difficiles »; « élèves s'identifiant ou identifiés à certaines communautés qui connaissent des situations de marginalisation et d'exclusion » (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 18). Le document considère aussi que plus d'un facteur peut exister pour le cas d'un élève (Ministère de l'Éducation, 2023).

Le cadre de référence indique aussi que les difficultés d'apprentissage ne doivent pas être confondues avec le processus d'apprentissage d'une langue seconde et d'intégration au nouveau milieu scolaire : « Une manifestation de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ne doit toutefois pas être confondue avec des phénomènes propres aux processus normaux d'apprentissage d'une langue seconde et d'intégration scolaire et sociale » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014b, p. 15). Le document présente aussi un tableau avec des éléments à analyser pour pouvoir comparer les deux cas, par exemple : si la difficulté est régulière, si elle est aussi présente dans la langue maternelle, etc. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014b).

Pour préciser la « vulnérabilité » d'être en situation de « grand retard scolaire », les élèves en situation de grand retard scolaire sont définis comme étant des élèves de « 9 ans et plus qui, à leur

arrivée au Québec, accusent trois ans ou plus de retard scolaire par rapport à la norme québécoise. Ils doivent être considérés comme risquant d'éprouver des difficultés dans leur cheminement scolaire » (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 8). Nous remarquons que le terme est défini par rapport à une référence, dans ce cas, la « norme québécoise ». Ces étiquettes sont basées sur des jugements professionnels effectués à partir d'une norme commune, la « norme québécoise », qui est imposée à tous les élèves. Ainsi, nous observons que ces documents attestent des biais dans les jugements professionnels et que ces jugements semblent être associés aux normes « québécoises ».

4.1.2 Les documents des centres de services scolaires : un complément

Afin de renforcer le discours de l'intégration linguistique, scolaire et sociale ainsi que d'offrir des outils pour soutenir les décisions de classement avant et après le séjour en classe d'accueil, les documents des centres de services scolaires reprennent principalement les quatre énoncés suivants:

1) les documents des centres de services scolaires seraient complémentaires aux documents gouvernementaux; 2) les intervenants scolaires auraient besoin de soutien pour prendre les décisions de classement des élèves issus de la classe d'accueil; 3) les enseignants de la classe ordinaire auraient besoin d'être préparés pour accueillir les élèves issus de la classe d'accueil; 4) la classe d'accueil est présentée aux parents des élèves en classe d'accueil comme étant importante.

Selon notre analyse, les documents produits par les centres de services scolaires seraient complémentaires aux documents produits par le gouvernement du Québec. Ils offriraient un contenu plus pratique avec des exemples, en comparaison avec les documents que nous avons analysés dans la section précédente. En fait, ils récupèrent des informations présentes dans les documents gouvernementaux et les complètent avec des outils pratiques dans le but de soutenir l'évaluation et le classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, notamment après leur séjour en classe d'accueil. Par exemple, un document évalue des productions écrites d'élèves pour exemplifier comment évaluer et classer adéquatement les élèves.

À la suite de l'analyse de ces documents produits par les centres de services scolaires, nous pouvons faire l'hypothèse suivante : les intervenants scolaires ne considéreraient pas les documents gouvernementaux suffisants pour soutenir leur travail quotidien. En fait, les documents produits par les centres de services scolaires semblent tabler sur les informations des documents produits par le gouvernement et y ajoutent des informations (ex. des outils pratiques) pour garantir

leur compréhension et leur mise en œuvre par les intervenants scolaires (ex. en fournissant des exemples des productions écrites d'élèves évaluées en fonction des paliers).

De plus, le fait que chaque centre de services scolaires produise ses propres documents (plutôt que d'utiliser des documents qui seraient produits par l'ensemble des centres de services scolaires) indique que les centres de services scolaires ne travaillent pas ensemble pour mettre en œuvre les balises générales du Ministère de l'Éducation. Toutefois, il est intéressant de souligner que lors de notre analyse de ceux-ci, nous avons noté que la plupart des centres de services scolaires semblent aborder les mêmes informations et ce, souvent de la même façon. Ainsi, les discours analysés de ces documents, comme ceux analysés dans les documents gouvernementaux (dans la section précédente), restent structurés autour des mêmes énoncés que nous avons relevés.

Les documents des centres de services scolaires démontrent un besoin de mieux soutenir les décisions de classement des élèves de la classe d'accueil. De ce fait, ils produisent des documents pour mieux soutenir ces décisions, même s'il existe des documents gouvernementaux à cet effet. Par exemple, il y a un guide du CSS2 pour soutenir les décisions de classement des élèves du secondaire après leur séjour en classe d'accueil. En fait, le but de ce guide est présenté comme étant de soutenir les intervenants scolaires dans le classement des élèves qui seraient « plus difficiles à classer ». Dans ce document, nous retrouvons des fiches à remplir concernant le cas de chaque élève par rapport à son niveau de français et de mathématiques, à sa trajectoire scolaire et même à son « adaptation » à l'école. Il y a aussi des rubriques permettant d'ajouter des informations concernant les « facteurs de risque » leur étant associés en termes « individuels, familiaux, scolaires et sociaux », des facteurs dans lesquels différents éléments sont pris en considération tels que : l'âge, les difficultés d'apprentissage, le retard scolaire, la distance entre la langue maternelle et le français, la trajectoire migratoire « complexe », les conditions socioéconomiques « difficiles », des parents ne maîtrisant pas le français, de différences culturelles entre la culture d'origine et de la culture d'accueil, des préjugés du personnel scolaire, la non acceptation des langues maternelles à l'école, etc.

Une partie de ce document traite aussi des éléments suivants : l'attention, la concentration, la motivation, l'autonomie, l'organisation, la relation avec les pairs et les adultes, etc. Selon ce document, il faudrait aussi savoir si un élève a des stratégies d'apprentissage « transférables » à la classe ordinaire. En fait, dans ce document, on indique que ces stratégies seraient nécessaires pour

permettre à l'élève de poursuivre ses apprentissages en classe ordinaire. Nous notons donc des jugements sur le comportement des élèves à l'école et surtout sur leurs « capacités » en termes de stratégies d'apprentissage pour étudier en classe ordinaire.

Dans un autre exemple, un outil du CSS1 présente des informations pour soutenir les intervenants scolaires à évaluer si un élève rencontre des difficultés d'apprentissage ou s'il s'agit plutôt d'un processus d'apprentissage plus lent dû à l'apprentissage d'une langue seconde. On parle ici d'élèves en apprentissage de la langue de scolarisation qui seraient jugés à tort comme étant des élèves « à risque » ou « en difficulté ». Selon ces documents, les intervenants scolaires doivent vérifier : la fréquence, la durée, la constance, l'intensité et la complexité des difficultés. En cas de difficultés, les documents suggèrent de créer un « plan d'action » plutôt que de maintenir l'élève en classe d'accueil plus longtemps; on y préconise un maximum de 20 mois en classe d'accueil.

Certains documents des centres de services scolaires soulignent aussi un besoin de mieux conseiller et soutenir les enseignants de la classe ordinaire qui œuvrent auprès d'élèves issus de la classe d'accueil. Selon ces documents, les enseignants de la classe ordinaire devraient, par exemple : parler plus lentement, bien prononcer les mots, répéter les informations au besoin, paraphraser au besoin, jumeler l'élève à un pair qui n'est pas en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, etc. Ces documents soulignent que certains enseignants en classe ordinaire croient que certains élèves issus de la classe d'accueil ne seraient pas prêts à être envoyés vers la classe ordinaire. De plus, le fait que ces documents rappellent ces conseils aux enseignants en classe ordinaire suggère que les centres de services scolaires estiment que ces enseignants ne seraient pas préparés pour enseigner à ces élèves lorsqu'ils arrivent dans leur classe.

Mis à part ces conseils liés à la langue, certains documents mettent la focale sur une autre responsabilité des enseignants : jouer le rôle de « modèles » de la « culture québécoise ». Ce rôle consisterait à « passer » les valeurs québécoises aux élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. De plus, bien que les documents mentionnent que la classe d'accueil n'est pas le seul modèle d'intégration disponible, ils tendent à discuter davantage du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Ils ne soulignent pas non plus l'existence d'autres chemins possibles pour ces élèves après le séjour en classe d'accueil, soit ceux vers les secteurs de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes.

On retrouve également des informations disponibles sur les sites web des centres de services scolaires destinées aux parents d'élèves en classe d'accueil. Le discours principal que l'on y décèle est à l'effet que le séjour en classe d'accueil serait important pour l'intégration des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, surtout pour les élèves immigrants nouvellement arrivés. Dans cet espace virtuel, nous retrouvons des informations concernant l'objectif et le fonctionnement de la classe d'accueil. Certaines pages web mettent en surbrillance le fait qu'il faut « apprendre le français » pour « réussir son intégration »; on suggère donc un lien entre l'apprentissage du français et la réussite de l'intégration de ces élèves.

En fait, le classement avant le séjour en classe d'accueil est décrit comme étant une procédure réalisée pour évaluer la connaissance du français, afin que les élèves puissent ensuite recevoir « l'accompagnement nécessaire » pour apprendre la langue de scolarisation et pour s'intégrer dans la société d'accueil (une intégration concernant trois types d'intégration : linguistique, scolaire et sociale). Le classement après le séjour en classe d'accueil, quant à lui, est décrit comment étant une évaluation non seulement du niveau de l'apprentissage du français de l'élève, son âge et son niveau de compréhension des mathématiques, mais aussi de sa « motivation » ou de son « engagement » dans ses apprentissages et de son « potentiel » de réussite en classe ordinaire.

Ces pages tendent aussi à donner l'impression que le chemin de la classe d'accueil à la classe ordinaire est garanti, si les élèves démontrent qu'ils sont capables d'apprendre la langue (et même de la « maîtriser », un verbe parfois utilisé). Ainsi, d'autres chemins possibles, documentés par la recherche, après le séjour en classe d'accueil, c'est-à-dire vers les secteurs de l'adaptation scolaire et de la formation générale des adultes, ne sont pas soulignés dans ces pages web. Ces sites ne soulignent pas non plus la possibilité qu'un élève puisse passer plusieurs années en classe d'accueil. Certaines pages mentionnent que la durée d'un séjour peut varier selon différents « facteurs » évalués par le personnel scolaire, mais ils n'indiquent pas la nature de ces facteurs.

4.2 Le discours écrit non officiel sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale

Dans cette section, nous discutons du discours écrit non officiel de l'intégration linguistique, scolaire et sociale à partir de l'analyse des publications d'un groupe Facebook abordant les procédures de classement et la classe d'accueil. L'énoncé principal des publications analysées de

ce groupe Facebook est le besoin d'une discussion informelle complémentaire aux documents (gouvernementaux et des centres de services scolaires) sur les défis des classements des élèves.

En raison de notre sujet de recherche, nous nous sommes concentrées sur des publications qui portaient sur les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil. En fait, dans les publications que nous avons choisies d'analyser, nous avons remarqué les sujets suivants : 1) le besoin de découvrir le bon moment de réaliser le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire; 2) les différences entre la classe d'accueil et l'adaptation scolaire; 3) l'importance de la recommandation de l'enseignant de français de la classe d'accueil dans des rencontres de prévision de classement en comparaison avec celles d'autres intervenants scolaires qui participent à ces rencontres; 4) l'utilité des paliers dans l'évaluation des élèves; 5) ne pas savoir quoi faire avec les élèves en retard scolaire; 6) les défis dans les cours en classe d'accueil pendant la crise sanitaire liée à la COVID-19 (ex. accès aux ressources technologiques, etc.); 7) d'autres modèles d'intégration que la classe d'accueil, notamment en dehors de Montréal. Afin de pouvoir discuter de leurs questionnements concernant la classe d'accueil et précisément les décisions de classement des élèves en classe d'accueil, les publications analysées de ce groupe Facebook reprennent principalement les énoncés suivants : 1) certains élèves seraient plus difficiles à classer que d'autres; 2) il faut réfléchir davantage sur l'objectif des rencontres de prévision de classement.

Dans les publications du groupe Facebook que nous avons analysées, le terme « classement » tend à ne pas être utilisé. Les termes « passage » ou « transition » de la classe d'accueil à la classe ordinaire ou « intégration » en classe ordinaire sont plutôt mobilisés dans les publications analysées. De ce fait, il y avait une absence de discussion concernant d'autres chemins possibles après le séjour en classe d'accueil comme ceux de l'adaptation scolaire et de la formation générale des adultes et ce, même si les défis rencontrés pour classer certains élèves y sont discutés.

En fait, dans les publications analysées, on fait mention du fait suivant : un séjour plus long en classe d'accueil pourrait être lié au fait que les intervenants scolaires éprouveraient des difficultés à classer certains élèves. Par exemple, une enseignante pose une question dans le but de comparer les écoles et les centres de services scolaires. Elle indique avoir observé que les élèves « restent de plus en plus longtemps » en classe d'accueil. En plus de poser cette question comparative concernant le temps moyen que les élèves « d'autres » enseignants passent en classe d'accueil, elle souhaite savoir comment les décisions de classement sont prises par les autres enseignants. En

guise de réponse, une enseignante défend l'idée d'avoir une classe hybride (classe d'accueil – classe d'adaptation scolaire) pour les élèves considérés comme étant « faibles », c'est-à-dire des élèves qui démontreraient ne pas pouvoir suivre le rythme en classe d'accueil, mais qui ne répondraient pas non plus aux exigences de l'école pour être envoyés vers le secteur de l'adaptation scolaire; une suggestion avec laquelle plusieurs enseignants semblent être d'accord.

Une enseignante ajoute qu'à l'école où elle travaille, les intervenants scolaires sont préoccupés par « le nombre grandissant d'élèves » qui ne seraient pas « en mesure d'intégrer la classe ordinaire », même après trois années scolaires passées en classe d'accueil. Elle se plaint du fait que la tentative d'envoyer des élèves vers la classe d'adaptation scolaire est communément refusée par ceux qui évaluent ces demandes. À cela, une des administratrices du groupe souligne qu'il existe une différence entre « apprentissage du français langue seconde » et « difficultés d'apprentissage » et ensuite elle partage un tableau tiré d'un document gouvernemental qui explique cette différence.

En plus du questionnaire concernant les difficultés d'apprentissage, nous avons noté aussi des questions concernant les élèves en classe d'accueil considérés comme étant en grand retard scolaire. Le verbe « gérer » était parfois utilisé : « comment gérez-vous ces élèves? » a demandé une enseignante. Nous soulignons ici le choix de l'enseignante d'utiliser le verbe « gérer ».

Nous remarquons donc qu'après quelques années scolaires en classe d'accueil, plusieurs enseignants considèrent que certains élèves n'appartiendraient plus à la classe d'accueil, mais qu'ils n'appartiendraient pas non plus à la classe ordinaire ni à la classe d'adaptation scolaire. En fait, en raison de cela, une des administratrices du groupe Facebook rappelle l'importance de déployer le modèle de l'intégration partielle. Les enseignants répondent à cette solution possible en disant qu'il n'y a pas de ressources suffisantes dans l'école ou dans le centre de service scolaires où ils travaillent pour mettre en œuvre ce modèle.

Concernant les rencontres de prévision de classement, une enseignante demande pourquoi il serait nécessaire de tenir des « rencontres de signalisation »; selon elle, il serait suffisant de « remplir le tableau, le donner à la direction. C'est tout ». À partir de ce commentaire, nous pouvons noter que les rencontres de prévision de classement ne sont pas toujours réalisées dans différentes écoles et aussi que le terme « signalisation » qui appartient, dans le discours gouvernemental, au secteur de l'adaptation scolaire est utilisé par certains enseignants pour discuter des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. De plus, en réponse à cette discussion initiée

par cette enseignante, d'autres enseignants ajoutent que leurs recommandations ne sont pas toujours respectées dans les rencontres de prévision de classement.

4.3 La synthèse analytique des résultats

Dans cette section, nous réalisons la synthèse analytique des résultats sur le discours officiel écrit et le discours non officiel écrit sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale au Québec.

Selon les discours des documents gouvernementaux analysés, les modèles d'intégration, incluant la classe d'accueil, existeraient pour garantir l'intégration des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Cette intégration comprendrait trois types d'intégration : linguistique, scolaire et sociale. Les modèles d'intégration et, notamment la classe d'accueil, sont présentés comme étant des formules de réussite, mais les documents font également état des « obstacles » à la réussite de ces élèves (ex. retard scolaire, difficultés d'apprentissage, etc.). Il s'agit souvent des obstacles pour lesquels le milieu d'accueil ne se considère pas comme responsable; ils sont présentés comme étant individuels, liés à la famille ou à la culture d'origine. Toutefois, dans un document récent, les enjeux structurels du milieu d'accueil sont aussi mentionnés. Quoiqu'il en soit, ce qui est compris comme « obstacles » s'explique souvent en lien avec ce qui est exigé par la « norme québécoise » et les décisions de classement des élèves sont prises aussi en tenant en compte de ces « obstacles ». Dans les documents gouvernementaux, il y a des listes d'« obstacles » qui sont attribués à l'élève, à leur famille et aux enjeux sociaux antérieurs à leur arrivée au Québec et dans une moindre mesure aux enjeux structurels du milieu d'accueil. En plus d'« obstacles », d'autres termes sont cités tels que : « écarts » et « facteurs de vulnérabilité » en lien avec des étiquettes concernant les élèves (ex. élève en retard scolaire). Les documents soulignent aussi que les élèves peuvent accumuler des « facteurs de vulnérabilité ».

L'intégration linguistique, scolaire et sociale n'est jamais mentionnée dans les documents gouvernementaux comme étant une imposition d'adaptation par la société d'accueil aux élèves. Au contraire, le discours serait formulé autour d'une prétendue bienveillance de la société d'accueil qui offrirait à ces élèves ce dont ils auraient « besoin » pour pouvoir réussir au milieu scolaire d'accueil. De plus, le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale est présenté comme étant une préparation pour pouvoir étudier en classe ordinaire, comme si le chemin de la classe d'accueil à la classe ordinaire était garanti pour tous les élèves en apprentissage de la langue

de scolarisation (sans mentionner que des élèves restent des années en classe d'accueil et/ou sont redirigés vers les secteurs de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes).

Les documents gouvernementaux sont parsemés du terme « intégration » et ajoutent qu'il ne s'agirait pas d'« assimilation »; les documents soulignent qu'il s'agit plutôt de l'adaptation des élèves au milieu d'accueil. Par exemple, certaines valeurs sont présentées comme valorisées par la société d'accueil lors des apprentissages (ex. autonomie). En fait, les documents gouvernementaux analysés insistent sur la notion d'une « intégration harmonieuse », ce qui suppose que l'intégration pourrait se passer de façon non « harmonieuse ». En ce sens, le programme de formation de l'école québécoise met l'emphase sur l'importance des « conduites » et des « attitudes » qui doivent être « appropriées » pour s'intégrer « harmonieusement ». Des « codes » de comportement sont mentionnés comme étant attendus à l'école et de façon plus large dans la société (ex. codes de politesse, etc.). De plus, l'enseignant de la classe d'accueil y est décrit comme étant un « passeur culturel » des valeurs québécoises.

Les documents informent aussi qu'il existe des jugements et des biais lors des procédures de classement. Ces documents admettent la possibilité de ces biais, mais n'approfondissent pas la discussion pour savoir comment les gérer. Nous savons seulement que les parcours des élèves sont décidés par des intervenants scolaires. Nous soulignons que la plupart des documents se concentre sur les élèves issus de l'immigration ou sur les élèves immigrants nouvellement arrivés, mais les documents plus récents parlent des élèves qui auraient « besoin » des services d'« intégration ». De plus, d'autres termes sont utilisés pour discuter de l'intégration, comme les termes « vivre-ensemble » et « éducation interculturelle » ainsi que la valorisation de la « diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse ». En fait, nous remarquons que dans les documents plus récents, les termes choisis et leurs définitions sont plus précis, ils sont décrits plus soigneusement.

En ce qui concerne les discours des documents analysés des centres de services scolaires, ils renforcent les discours des documents gouvernementaux sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale et ils offrent des outils complémentaires pour soutenir les décisions de classement avant et après le séjour en classe d'accueil. Soulignons que la classe d'accueil est présentée aux parents dans des sites web des écoles comme étant importante, voire essentielle. En fait, ces discours établissent un lien entre l'apprentissage du français en classe d'accueil et la réussite de ces élèves.

En ce qui a trait au discours non officiel écrit sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale dans des publications du groupe Facebook, selon notre analyse, les intervenants scolaires démontrent avoir besoin de discussions informelles et complémentaires au sujet des classements des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Il s'agit d'un espace leur permettant de poser des questions et de partager des défis rencontrés (ex. demander des conseils pour classer des élèves jugés, selon eux, comme étant plus difficiles à classer).

Ainsi, l'analyse des discours écrits (documents du gouvernement québécois, des centres de services scolaires et des publications dans un groupe Facebook) met en exergue l'existence d'une *pensée déficitaire* (L. P. Davis et Museus, 2019) sur les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la part de la société d'accueil, puisqu'ils sont décrits comme ayant des « manques » : des manques liés à la maîtrise de la langue de scolarisation (« allophones »), en plus de manques en termes de connaissances à propos du fonctionnement de l'école et de la société d'accueil, indiquant un « besoin » d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Encore lié à la pensée déficitaire, les documents soulignent l'importance des stratégies d'apprentissage et les conséquences des « obstacles » à la réussite (ex. « difficultés » d'apprentissage, retard scolaire, etc.) dans leurs parcours. En fait, nous remarquons que les intervenants scolaires rapportent des difficultés à savoir comment classer certains élèves qui seraient « plus difficiles » de classer que d'autres, ce qui indique pour eux des manques d'adaptation au système scolaire de la part de ces élèves. Précisément, un discours sur le « besoin » d'intégration de ces élèves est répété, plutôt qu'un discours sur le besoin de la société d'accueil que ces élèves s'adaptent au milieu d'accueil.

Enfin, soulignons que de plus en plus, les chercheurs critiquent non seulement les processus d'« assimilation » et d'« exclusion » (Allen, 2006; Steinbach, 2015), mais aussi les limites des termes d'« intégration », de « diversité » et d'« inclusion ». Ils indiquent que ces termes servent à maintenir les privilèges du groupe majoritaire plutôt que d'aborder la nécessité de réaliser des transformations systémiques (Ahmed, 2007; Dhamoon, 2009). Ainsi, à travers un discours officiel valorisant l'intégration, nous avons décelé un discours à la fois *déficitaire* (L. P. Davis et Museus, 2019) et *suprémaciste* (Ahmed, 2007; Dhamoon, 2009) du milieu d'accueil. Plus précisément, il s'agit d'un discours accommodant le groupe majoritaire dans le sens où il défend que le « problème » réside dans les élèves (leurs familles et leurs cultures) au lieu de souligner les enjeux structurels inévitables perpétrés par le milieu d'accueil (et ce, même dans le cas où l'intégration est décrite comme un processus « bidirectionnel »). En fait, le milieu d'accueil est présenté comme

étant un espace de « bienveillance » pour « soutenir » les « besoins » des élèves et pas comme un espace pouvant contribuer à la (re)production des inégalités scolaires et sociales. De plus, le regard sur ce qui constituerait des « obstacles » serait lié à un écart vis-à-vis de la « norme québécoise », c'est-à-dire un écart vis-à-vis des valeurs locales imposées à ces élèves lors de leur scolarisation. La société d'accueil exige donc une adéquation aux normes de la part des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, une adéquation impliquant une certaine façon d'être et d'agir pour être acceptés dans le milieu d'accueil. En fait, l'école imposerait des règles à partir des valeurs valorisées par le groupe majoritaire à travers les intervenants scolaires, notamment l'enseignant étant en ce sens le *juge de la normalité* (Bert, 2016; Foucault, 1975).

4.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de notre recherche concernant le discours écrit de l'intégration linguistique, scolaire et sociale. Premièrement, nous avons discuté du discours écrit officiel de l'intégration linguistique, scolaire et sociale (des documents gouvernementaux et des documents des centres de services scolaires). Ensuite, nous avons discuté du discours non officiel sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale à partir de l'analyse des publications dans un groupe Facebook. Finalement, nous avons réalisé la synthèse analytique des résultats.

En général, dans les différents types de documents, nous identifions les énoncés suivants : 1) la défense de l'intégration linguistique, scolaire et sociale; 2) l'importance de la classe d'accueil pour la réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 3) les défis à classer les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil en classe ordinaire. En fait, les discours gouvernementaux seraient des prémisses à suivre par les centres de services scolaires et leurs acteurs scolaires. Les intervenants scolaires prennent en considération les documents du gouvernement en s'adaptant selon les situations. Ils soulignent surtout un besoin d'obtenir davantage d'outils pratiques que ceux offerts par le gouvernement québécois pour réaliser leur travail. De même, dans les publications analysées du groupe Facebook, nous identifions un besoin des intervenants scolaires et, notamment des enseignants, de discuter, de façon informelle, de leurs défis rencontrés lors des procédures de classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, afin d'y trouver des solutions.

Plus précisément, nous identifions dans les documents gouvernementaux un discours sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale dans lequel l'intégration des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil est défendue. En fait, l'intégration (notamment en raison du séjour en classe d'accueil) est présentée comme étant une formule de réussite pour que ces élèves puissent intégrer la classe ordinaire et ce, non seulement en termes linguistiques, mais aussi scolaires et sociaux. Ces documents soulignent aussi l'existence de jugements professionnels et de biais (culturels) lors de classements des élèves. Finalement, des obstacles à la réussite des élèves sont soulevés (individuels, liés à leur famille ou à leur culture d'origine), mais les enjeux structurels (de la société d'accueil) ne sont pas soulignés de la même façon. Quant aux documents des centres de services scolaires, ils semblent fonctionner comme un complément des documents gouvernementaux, mais il s'agit d'un complément plus pratique visant à soutenir davantage les intervenants scolaires lors des procédures de classement. De plus, leurs sites web tendent à présenter des informations concernant le séjour en classe d'accueil aux parents de ces élèves comme étant une préparation au passage en classe ordinaire. Quant aux publications dans le groupe Facebook, nous remarquons des discussions à propos de comment classer les élèves après le séjour en classe d'accueil, des discussions notamment au sujet d'élèves qui seraient plus difficiles à classer, puisqu'ils ne répondraient aux exigences de chaque option disponible de classement. Ainsi, nous avons mis en exergue l'existence d'une pensée déficitaire des élèves concernant les « obstacles » à la réussite ainsi qu'une posture suprémaciste qui insiste sur l'intégration des élèves (notamment par le séjour en classe d'accueil) comment étant une réponse à leurs « besoins », quand en fait nous remarquons que les valeurs de la société d'accueil sont imposées aux élèves. Dans le prochain chapitre, nous nous penchons sur l'analyse des interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école.

Chapitre 5 : L'analyse des interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école

Ce chapitre porte sur les résultats de recherche concernant l'analyse des interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école. Il vise à répondre à notre objectif d'analyser les interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école, notamment dans des rencontres de classement, mais aussi dans une rencontre d'accueil de parents, dans des cours en classe d'accueil et dans les couloirs d'une école. Le chapitre est divisé en trois sections en plus de la présente introduction et de la conclusion: 1) les interactions sociales lors de l'accueil de parents et en classe d'accueil; 2) les interactions sociales lors des rencontres de prévision de classement; et 3) la synthèse analytique des résultats. Premièrement, l'observation de la rencontre d'accueil de parents nous a permis d'analyser comment la classe d'accueil est présentée, voire justifiée et défendue, auprès des parents d'élèves classés en classe d'accueil. De plus, l'observation des cours en classe d'accueil nous a permis de documenter comment se passent les interactions sociales entre enseignant et élèves dans le quotidien scolaire d'une classe d'accueil, le lieu où l'intégration linguistique, scolaire et sociale devrait s'opérationnaliser – une intégration évaluée par la suite par les intervenants scolaires lors des procédures de classement des élèves. Nous avons choisi donc de partager les observations que nous avons réalisées dans la salle de classe et dans les couloirs, parce qu'il s'agit d'espaces où les décisions de classement sont aussi construites (surtout en amont des procédures de classement). Deuxièmement, l'observation des rencontres de prévision de classement nous a permis d'analyser comment les intervenants scolaires prennent et justifient leurs décisions de classement des élèves de la classe d'accueil. Finalement, nous réalisons la synthèse analytique des résultats.

5.1 Les interactions sociales lors de l'accueil de parents et en classe d'accueil

Dans cette section, nous discutons des interactions sociales observées dans une école dans le cadre d'une rencontre d'accueil de parents, de périodes de cours dans une classe d'accueil et dans les couloirs. Nous avons considéré les éléments suivants dans les interactions sociales : le scénario, les acteurs et les règles, afin d'établir la scène, ainsi que les comportements et les conversations en scène pour considérer ce qui est présenté en théorie et ce qui est mis en pratique. Ainsi, cette

section est divisée en deux parties : 1) l'établissement de la scène (le scénario, les acteurs et les règles); et 2) les comportements et les conversations en scène (entre théorie et pratique).

5.1.1 Le scénario, les acteurs et les règles : l'établissement de la scène

Nous avons observé, dans une même école secondaire (École 2 du CSS3), une rencontre d'accueil de parents d'élèves qui ont été envoyés vers la classe d'accueil, deux périodes de cours dans une classe d'accueil, ainsi que des interactions dans les couloirs. Chacune de ces observations a duré environ une heure; l'ensemble de ces observations ont été réalisées en présentiel en avril 2022.

Concernant les personnes impliquées, dans la rencontre d'accueil de parents étaient présents : la directrice adjointe de l'école, 18 familles (incluant les enfants qui fréquenteraient l'école sous peu, leurs parents et leurs sœurs et frères plus jeunes), quelques membres du personnel scolaire (la secrétaire de la directrice adjointe et deux enseignantes de l'accueil) et des élèves qui étaient déjà en classe d'accueil (qui travaillaient bénévolement pour traduire le contenu de la rencontre aux parents qui ne parlaient pas encore le français ainsi que pour faire visiter l'école aux nouveaux élèves). Pendant la rencontre, nous avons observé que les parents étaient plutôt en silence et leurs enfants encore plus. Certains enfants ne semblaient pas être heureux d'être là (ex. une élève était assise avec les bras fermés, ne souriait pas et ne disait rien). Au contraire, le personnel scolaire nous a semblé ravi d'être là (ex. des sourires, etc.). Dans les deux périodes de cours que nous avons observées dans une classe d'accueil étaient présents : l'enseignant et 17 élèves (selon les informations qui nous ont été partagées par l'enseignant, 11 élèves étaient hispanophones, 3 anglophones et 3, lusophones). Dans les couloirs, lors de nos observations, des élèves et des professionnels de l'école étaient présents. Quant à notre présence en tant que chercheure, elle n'a pas été soulignée ou annoncée lors de la rencontre de parents ni dans les couloirs; toutefois, lors de nos observations en classe d'accueil, afin de justifier notre présence, l'enseignant de l'accueil nous a présenté aux élèves comme étant une « invitée » qui observerait les cours cette journée-là.

Le but de la rencontre d'accueil de parents était de présenter l'école et la classe d'accueil aux parents et à leurs enfants. Lors de cette rencontre, les parents devaient aussi remplir des formulaires; ils pouvaient également poser des questions au personnel scolaire pendant que leurs enfants (les nouveaux élèves) faisaient une visite de l'école avec d'autres élèves de la classe d'accueil. Lors de la rencontre d'accueil de parents, la directrice adjointe a présenté le

fonctionnement de l'école (ex. agenda, uniforme, activités scolaires et parascolaires, etc.) et spécifiquement de la classe d'accueil (ex. fonctionnement du bulletin et des paliers, quantité d'élèves et de groupes en classe d'accueil à l'école; quantité de périodes pour chaque matière, c'est-à-dire 20 périodes de français, 8 périodes de mathématiques, 4 périodes d'univers social – histoire et géographie – et 4 périodes d'éducation physique; etc.). Elle a précisé aussi que les groupes étaient divisés selon le niveau de français et selon l'âge; toutefois, elle a spécifié que certains élèves pouvaient entrer dans un groupe (sans considération pour leur niveau de français ou leur âge) dépendamment du moment d'arrivée de l'élève dans le courant de l'année scolaire.

Concernant les règles dans les deux périodes de cours de français dans la classe d'accueil, classifiée comme « débutante », que nous avons observées, l'enseignant enseignait aux élèves la langue française (ex. exercices de vocabulaire, de lecture, etc.) et les élèves devaient suivre les règles de l'école et faire ce que l'enseignant disait (ces éléments seront précisés dans la prochaine section lors de la présentation des comportements en salle de classe). Quant aux interactions dans les couloirs (avant, après et entre les activités observées), elles nous ont permis de mieux connaître le fonctionnement et l'organisation de l'école. Par exemple, quant aux règles explicites et implicites qu'il nous a été possible de remarquer dans les couloirs, pour les élèves, il y avait des moments et des lieux interdits et non interdits (ex. des moments où ils devaient être en salle de classe, des moments où ils pouvaient être dans la cour de l'école, etc.). Pour ceux qui travaillaient à l'école, ils semblaient avoir davantage de liberté de mouvement et d'actions dans les différents lieux.

5.1.2 Les comportements et les conversations en scène : entre théorie et pratique

Afin de discuter des comportements et des conversations en scène, nous présentons les thèmes suivants qui sont ressortis de notre analyse : 1) la défense de la classe d'accueil comme garantie de l'apprentissage rapide de la langue française; 2) la classe d'accueil vue comme une famille dans laquelle l'enseignant serait la « deuxième maman » ou le « deuxième papa » des élèves; 3) la classe d'accueil et, de façon plus générale, l'école, seraient des espaces avec des règles à suivre; 4) la classe d'accueil serait un espace pour mettre en pratique l'intégration linguistique, scolaire et sociale. Afin de présenter ces résultats, cette section est divisée en deux parties : 1) la défense de la classe d'accueil aux parents; et 2) les attentes de l'école quant au rôle des élèves en classe d'accueil.

5.1.2.1 La défense de la classe d'accueil aux parents

Dans cette section, nous présentons nos observations concernant les comportements et les conversations en scène par rapport à la défense de la classe d'accueil aux parents. En ce sens, la classe d'accueil est présentée aux parents comme étant une garantie d'apprentissage rapide du français; et la relation entre enseignant et élèves comme étant une famille (parent et enfants).

Lors de la rencontre d'accueil de parents, la directrice adjointe semblait vouloir convaincre les parents que la classe d'accueil fonctionne, qu'il s'agit d'un passage rapide et même bénéfique pour leurs enfants. La classe d'accueil était présentée comme étant « la » façon d'apprendre le français et de s'intégrer au milieu d'accueil (à l'école et, plus largement, à la société). Par exemple, les élèves de la classe d'accueil qui participaient de la rencontre comme traducteurs du français et comme guides pour visiter l'école étaient présentés par la directrice adjointe comme étant des cas de succès, des exemples prouvant que la classe d'accueil fonctionne. En fait, la directrice adjointe s'est adressée aux parents ainsi : « vous voyez comment ils apprennent vite le français ».

La directrice adjointe a aussi présenté la classe d'accueil comme étant un service. Dans le sens où, en tant que service, la fréquentation de la classe d'accueil n'est pas obligatoire; les parents pourraient donc refuser de l'utiliser. Toutefois, elle a présenté l'accès à ce service comme étant un « privilège » : « Nous sommes chanceux au Québec d'avoir les classes d'accueil. Ce n'est pas tous les pays qui ont ce privilège-là, d'avoir ce service-là. C'est un service ». Elle a aussi senti le besoin d'ajouter que le séjour en classe d'accueil n'est pas une « punition » pour l'élève : « La classe d'accueil n'est pas pénalisante pour l'élève. Le but, ce n'est pas de le punir, parce qu'il a encore besoin de travailler le français ». Elle a expliqué que le but est d'« adoucir » l'arrivée : « Le but est d'adoucir l'arrivée au Québec. On sait que c'est difficile de changer de pays. C'est un choc. C'est un choc culturel, n'est-ce pas? ». Elle a aussi ajouté que la classe d'accueil existerait pour garantir non seulement l'intégration linguistique (apprentissage du français), mais aussi l'intégration scolaire (« comment fonctionne l'école québécoise ») et sociale (« on a des sorties culturelles »). Elle a terminé son discours en soulignant ceci : « ce n'est pas négatif d'être en classe d'accueil, [l'élève] va arriver au régulier plus fort ». Elle a informé que certains parents ont peur que leurs enfants soient en retard scolaire, mais cela n'est pas « visé » par l'école : « je vous rassure. Nous ne visons pas le retard, jamais. Sauf si l'élève est en difficulté ». Toutefois, ce point

a pu passer inaperçu; en effet, quand la directrice adjointe a partagé cette information, les parents présents ne semblaient pas s'en préoccuper (selon notre impression du langage de leur corps, ils ont continué à avoir l'air calmes et confiants, comme si cette information ne les concernait pas).

De plus, la directrice adjointe a souligné que le temps « visé » en classe d'accueil serait de quelques mois : « Ce que nous visons, c'est qu'il soit en classe d'accueil après un certain temps, quelques mois [...] et qu'après il soit intégré au régulier avec les élèves de son âge ». De fait, nous mettons en exergue ici l'expression « ce que nous visons ». Quelques phrases plus tard, la directrice adjointe a dit : « Combien de temps en accueil? Ça dépend de l'élève. On a vu d'un mois à vingt mois, à peu près, ça dépend du niveau de français qu'il avait » et elle a ajouté : « ça dépend [aussi] de 'est-ce que c'est facile pour lui d'apprendre une langue ou non? ». Elle a complété ainsi : « Habituellement, on ne dépasse pas ça et après on va au régulier ». Ainsi, au fur et à mesure de sa présentation, elle a corrigé l'information donnée au début de la rencontre. Nous soulignons les termes qu'elle a choisis pour nuancer ces informations : « ça dépend » ou « habituellement ». De plus, l'élève est au centre de ces nuances, puisque le message était : la durée du séjour en classe d'accueil va dépendre de l'élève. Nous notons aussi, dans son discours, que l'intégration en classe ordinaire semble être possible pour tous les élèves (elle ne mentionne pas la possibilité, pour certains élèves, d'être classés par la suite dans le secteur de l'adaptation scolaire ou dans le secteur de la formation générale des adultes). De ce fait, la directrice adjointe a présenté le séjour en classe d'accueil comme un privilège, dont les parents devraient profiter pour que leurs enfants puissent s'adapter plus facilement au milieu d'accueil (en termes de langue et de culture).

Lors de la rencontre d'accueil de parents, la directrice adjointe a souligné le rôle de l'enseignant de français de la classe d'accueil pour les élèves qui venaient d'arriver : « L'enseignant de français, c'est comme, ça va être votre deuxième maman, votre deuxième papa. Vous allez voir. Vous êtes toujours avec, presque ». Elle a ajouté qu'elle a dit « deuxième maman », « deuxième papa » parce qu'il s'agit d'un petit groupe en classe d'accueil (limite de 17 élèves par groupe) en comparaison avec la classe ordinaire (limite de 30 élèves par groupe) : « Ils en prennent vraiment soin ». Soulignons le choix du mot « soin » ainsi que les termes « deuxième maman » et « deuxième papa ». La classe d'accueil est présentée comme un espace de soin d'un tel niveau que ce serait presque le même que celui offert par leurs parents, il s'agirait ainsi d'une sorte de famille.

De façon plus générale, le discours était le suivant : le personnel scolaire travaille pour soutenir les élèves. Par exemple, dans l'agenda donné aux élèves lors de la rencontre d'accueil de parents, nous identifions des phrases comme : 1) les élèves ont « soif de réussite » et le travail du personnel scolaire serait de les « soutenir » dans « leurs rêves »; 2) le personnel scolaire travaille « avec passion » et le « bien-être » des élèves est au centre de leurs « interventions ». Dans l'agenda, il est aussi mentionné que la durée du séjour en classe d'accueil peut être plus longue si les chances d'un élève de « réussir » en classe ordinaire ne sont pas « suffisamment grandes ». Cet aspect n'a pas été souligné par la directrice adjointe lors de la rencontre. À la suite de notre lecture de l'agenda, nous nous sommes demandé si les parents et leurs enfants lisent ce contenu.

5.1.2.2 Les attentes de l'école quant au rôle des élèves en classe d'accueil

Dans cette section, nous présentons nos observations sur les comportements et les conversations en scène en lien avec les attentes de l'école quant au rôle des élèves en classe d'accueil. La classe d'accueil et, en général, l'école sont présentées comme étant des espaces dans lesquels les règles devraient être suivies pour garantir l'apprentissage et la réussite scolaire. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux interactions sociales dans ces espaces, parce que la classe d'accueil est l'espace d'enseignement et d'évaluation de l'intégration linguistique, scolaire et sociale. En fait, comme le séjour en classe d'accueil est présenté comme étant une préparation à la classe ordinaire, il s'avère important d'observer comment les attentes et les règles linguistiques, mais aussi les attentes au niveau du comportement peuvent être présentes dans le quotidien scolaire de la classe d'accueil. Lors de nos descriptions de situations, nous fournissons, dans les paragraphes suivants, des exemples d'activités ou de situations pouvant être liées au but du séjour en classe d'accueil, soit celui de garantir l'intégration linguistique, scolaire et sociale.

Afin d'illustrer comment ces éléments s'opérationnalisèrent dans les interactions sociales, nous présentons en détail les interactions sociales observées dans des cours en classe d'accueil. Lors de nos observations des cours de français en classe d'accueil, nous avons remarqué que l'enseignant parlait très fort, qu'il énonçait bien ce qu'il disait et qu'il marchait en tout temps dans la salle de classe. Quant aux élèves, ils parlaient entre eux, notamment dans leurs langues maternelles, et ils restaient assis, sauf quand l'enseignant leur demandait d'écrire au tableau. Nous avons remarqué qu'il y avait un bruit presque constant dans la salle de classe. Lors de la journée pendant laquelle

nous avons fait de l'observation, nous avons assisté, après un examen de vocabulaire, à une activité lors de laquelle les élèves ont réalisé une lecture d'un livre à voix haute. Chaque élève lisait une partie du livre et l'enseignant le corrigeait par la suite devant tous les élèves. Parfois, l'enseignant disait à un élève des phrases telles que : « Ta lecture s'est améliorée, très bien! ». Par la suite, il a demandé aux élèves d'écrire des phrases au tableau et, par la suite, il leur demandait de se corriger eux-mêmes. Il posait des questions comme : « ce mot est féminin ou masculin? Il doit être au singulier ou au pluriel? ». Selon notre interprétation, ce type d'activité a sûrement été construite pour répondre à l'objectif de l'intégration linguistique de ces élèves, en réponse aux injonctions du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale.

Ensuite, il y a eu une pause. Après la pause, un élève est arrivé en retard en classe. Quand il est entré en classe, l'enseignant a dit : « Tu connais les règles. On va rester cinq minutes après la cloche ». L'enseignant indiquait ici que toute la classe devrait rester cinq minutes après la cloche. Les pairs de cet élève n'étaient pas contents de savoir qu'ils devraient rester cinq minutes après la classe à cause de lui. Ils se sont plaints à cet élève, mais pas à l'enseignant. Ce même élève a aussi utilisé son cellulaire pendant la classe. Quand l'enseignant s'en est rendu compte, l'enseignant lui a dit de mettre son cellulaire dans une boîte (il y avait plusieurs cellulaires dans cette boîte) et de le prendre à la fin du cours. Ainsi, pour cet élève, il s'agissait de la deuxième punition de la journée. Il est intéressant de noter que les élèves ne se sont pas plaints à l'enseignant quand ils ont été punis; ils se sont plutôt plaints à l'élève responsable de la punition du groupe. Ces situations nous ont permis d'observer que l'enseignant arrivait à faire respecter les règles de la classe à l'aide de punitions. Afin d'illustrer notre propos par un autre exemple, un peu avant la fin du cours, une élève a demandé à l'enseignant d'aller aux toilettes. L'enseignant a dit « non », en argumentant qu'elle pouvait attendre. Elle a insisté. Par la suite, il a acquiescé à sa demande tout en lui demandant de revenir tout de suite en classe après. Elle est revenue rapidement, tel qu'exigé par l'enseignant. Ainsi, les règles permettant de sortir ou non de la salle de classe semblaient être un point important de discussion avec l'enseignant. Toutefois, en général, l'enseignant et les élèves semblaient se sentir à l'aise dans la salle de classe. Selon notre interprétation, ce type de situation démontre la réponse de l'enseignant, et de l'école, à l'objectif de l'intégration scolaire de ces élèves, en réponse aux injonctions du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale.

Après la pause, l'enseignant a fait écouter aux élèves une chanson en langue française d'une chanteuse québécoise. Nous avons pu faire le lien entre cette activité et le mandat de l'intégration

sociale du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Après avoir regardé la vidéo de la chanson, l'enseignant a demandé aux élèves de se placer en sous-groupes selon leurs langues d'origine (trois groupes se sont ainsi formés : un groupe d'élèves hispanophones, un groupe d'élèves anglophones et un groupe d'élèves lusophones). Il a demandé aux groupes d'écrire des phrases dans leurs langues maternelles au passé. Il a traduit ces phrases au français pour montrer les différences entre les langues. Il a aussi lu les phrases dans les langues d'origines et il a demandé aux élèves de le faire aussi. Ensuite, il a demandé aux élèves qui ont écrit les phrases de les traduire en français. Finalement, l'enseignant leur a enseigné le fonctionnement du temps grammatical du passé en français. Ainsi, nous avons pu remarquer, dans cette situation, une ouverture envers les langues d'origine, lors de l'enseignement du français. Selon notre interprétation, ce type d'activité a été construite pour répondre à l'objectif de l'intégration linguistique de ces élèves, en réponse aux injonctions du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. De plus, lors de ces observations, nous avons remarqué, en conformité avec ce qui était présenté dans les documents analysés au chapitre précédent, que l'intégration linguistique prend plus de place en classe que l'intégration scolaire et sociale. De même, nous avons remarqué que l'intégration linguistique (par l'apprentissage du français) est réalisée en favorisant, par ricochet, l'intégration scolaire et sociale.

Quant aux comportements que nous avons observés dans les couloirs de l'école, toutes les personnes rencontrées semblaient se comporter comme attendu dans un espace public et dans un espace où transitent les personnes pour se rendre à un local (ex. ils marchaient en silence ou parlaient à voix basse, sans courir, etc.). Plus précisément, le personnel scolaire interagissait au besoin avec leurs collègues et avec les élèves et leurs parents; ils semblaient toujours en retard et marchaient rapidement. Les parents présents marchaient à leur destination pour la rencontre de parents. Les élèves, quant à eux, tout dépendant du moment d'observation, pouvaient soit s'asseoir et parler avec leurs pairs ou, dans d'autres moments, se diriger vers la salle de classe, etc.

5.2 Les interactions sociales lors des rencontres de prévision de classement

Dans cette section, nous discutons des interactions sociales lors des rencontres de prévision de classement. Nous avons observé les éléments suivants dans les interactions : le scénario, les acteurs et les règles, afin d'établir la scène, ainsi que les comportements et les conversations en scène. Dans ce cas, il s'agit de comprendre le casse-tête administratif qui semble s'établir pour pouvoir

classer les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Ainsi, cette section est divisée en deux parties : 1) l'établissement de la scène (le scénario, les acteurs et les règles); et 2) les comportements et les conversations en scène (le casse-tête administratif).

5.2.1 Le scénario, les acteurs et les règles : l'établissement de la scène

Avant les rencontres de prévision de classement, nous avons pu observer des échanges de courriels entre les acteurs scolaires impliqués pour se préparer à ces rencontres. Ainsi, avant de présenter le scénario, les acteurs et les règles de ces rencontres, nous présentons les échanges de courriels dans lesquels nous avons été mis en copie conforme. Afin d'offrir des précisions et des outils pour soutenir les décisions de prévision de classement après le séjour en classe d'accueil, ces échanges de courriels reprennent principalement les constants suivants : 1) les décisions de classement des élèves en classe d'accueil sont réalisées par des enseignants, des conseillers pédagogiques et la direction (adjointe) d'école; 2) des outils sont suggérés pour soutenir la prise des décisions de ces intervenants scolaires; 3) les décisions sont prises à l'aide des données sociodémographiques et scolaires des élèves (ex. âge, temps passé en classe d'accueil, etc.) collectées par l'école.

Avant les rencontres de prévision de classement, la directrice adjointe de l'école a envoyé des courriels aux personnes y étant convoquées. En tout, dix personnes ont été convoquées, en plus de la chercheure. Dans les échanges de courriels préalables aux rencontres de classement, la directrice adjointe nous a informé que les classes étaient divisées selon la maîtrise du français, incluant des groupes « plus avancés » et des groupes « moins avancés ». Elle nous a également informé que les élèves en classe d'accueil avaient des cours de français, de mathématiques, d'éducation physique et d'arts plastiques. Toutefois, dans cette recherche, nous nous concentrons uniquement sur les enseignants de français et de mathématiques, étant donné qu'ils sont les seuls à participer aux rencontres de prévision et aux procédures de classement des élèves de la classe d'accueil. De plus, la directrice adjointe a souligné que la conseillère pédagogique participerait aux rencontres afin d'aider à « assurer la réussite de cette opération importante ». Ce commentaire semblait renforcer le message suivant : sa présence est utile dans les prises de décisions de classement.

La directrice adjointe a demandé aux enseignants d'« apporter des traces d'évaluations » (ex. travaux, tests, etc.) à la rencontre. Ainsi, il était attendu que les enseignants montrent des « traces » pour appuyer leurs recommandations de classement. Elle a ajouté que ces documents étaient

importants surtout pour les élèves « sur lesquels on se questionne ». La directrice adjointe a aussi ajouté en pièce jointe à son courriel des documents créés par le gouvernement (le programme de formation de l'école québécoise) et par leur centre de services scolaire (un document qui expliquait comment identifier la différence entre des difficultés d'apprentissage et l'apprentissage d'une langue seconde) pour « aider » les enseignants « à mieux situer » les élèves. Dans le courriel, on mentionnait qu'il n'était pas obligatoire d'utiliser ces documents, qu'ils servaient d'appui au besoin pour les intervenants scolaires lors de leurs recommandations de classement.

Ensuite, dans un autre courriel, la directrice de l'école nous a informé qu'elle remplaçait provisoirement la directrice adjointe en raison de son arrêt de travail. Elle nous a également informé que les rencontres se dérouleraient en ligne et que le but de celles-ci était de rencontrer « idéalement l'enseignant de français et de mathématiques en même temps ». Toutefois, elle a spécifié que si cela n'était pas possible, les enseignants de mathématiques pouvaient « faire parvenir l'information concernant les élèves par courriel ». Dans le cas des enseignants de français, elle a précisé que leur présence était obligatoire. Ainsi, nous avons pu observer l'importance qui était accordée à la présence des enseignants de français lors des rencontres de prévision de classement. De plus, la directrice a indiqué qu'elle avait invité des « intervenants en soutien » aux rencontres de prévision de classement, mais que ceux-ci n'étaient pas obligés d'y participer. Une technicienne en éducation spécialisée a répondu au courriel en écrivant que, si demandé, elle pouvait participer aux rencontres pour « traiter du volet comportemental/assiduité » des élèves. Sa réponse nous a permis de comprendre que le comportement des élèves était évalué lors des rencontres de prévision de classement et, ultimement, lors des décisions finales de classement.

Comme la directrice adjointe, la directrice a également envoyé par courriel, aux enseignants, des documents pour les soutenir dans leurs recommandations. Toutefois, il ne s'agissait pas des mêmes documents envoyés par la directrice adjointe. La directrice a envoyé le document gouvernemental expliquant le fonctionnement des paliers ainsi que deux documents créés par leur centre de services scolaire : une fiche à remplir avec les informations des élèves et un document qui listait les différents codes possibles permettant de remplir la fiche. En fait, la direction a souligné, dans son courriel, que les intervenants scolaires devaient prendre leurs décisions à l'aide des outils fournis, que leurs décisions devaient être justifiées et que les formulaires devaient être bien remplis.

La fiche de l'école a été conçue pour présenter les données sociodémographiques et scolaires de chaque élève (ex. pays d'origine, âge, classement actuel, etc.). Dans la fiche, on doit indiquer des codes concernant les paliers en français, des codes concernant les compétences en mathématiques, des codes concernant la projection de classement ainsi qu'un espace pour ajouter des remarques, commentaires. Plus précisément, les compétences de chaque élève en français (oral, lecture et écriture) selon les paliers, leurs compétences en mathématiques (résoudre et raisonner) ainsi que leur progression qui doit être qualifiée de « lente, normale ou rapide » sont évaluées. À partir de ces évaluations, les élèves sont classés, par la suite, selon un cycle scolaire, l'année d'un cycle scolaire et le secteur (régulier, adaptation scolaire, accueil ou formation générale des adultes). Pour chacune de ces parties, il y a des choix spécifiques fournis dans la fiche. Nous avons remarqué que cette fiche présentait des données scolaires actualisées liées à chaque cas d'élève discuté lors des rencontres de prévision de classement ainsi que des données au sujet de la projection du classement de chaque élève, avec des justifications à l'appui jugées comme étant pertinentes.

En termes de données sociodémographiques et scolaires des élèves, les six rencontres de prévision de classement observées comprenaient une discussion autour de 12 à 16 cas d'élèves par groupe. La presque totalité des élèves dont les cas étaient discutés sont nés hors Canada, mais il s'avère que 5 d'entre eux sont nés au Québec (il s'agit d'élèves qui sont nés au Québec, qui sont repartis entre temps vers le pays d'origine de leurs parents et qui sont retournés par la suite au Québec pour poursuivre leurs études secondaires). Les élèves dont les cas étaient discutés allaient avoir entre 13 et 18 ans lors de l'année scolaire subséquente (celle pour laquelle on devait les classer). Cela signifie que certains allaient être envoyés vers la formation générale des adultes en raison de leur âge (18 ans). Quant au temps passé en classe d'accueil, même s'il n'existe pas de limite obligatoire, la directrice rappelle qu'ils visent que les élèves du secondaire ne passent pas plus de 20 mois (deux années scolaires) en classe d'accueil. Dans les six groupes discutés lors des rencontres de prévision de classement, 47 élèves sur 85 (55%) élèves auront passé plus de 20 mois en classe d'accueil au moment de débiter la prochaine année scolaire, et certains, plus de 30 mois.

Après les échanges de courriels, nous avons observé les rencontres de prévision de classement tenues en ligne sur Teams en janvier 2022. Rappelons qu'il s'agit d'observations réalisées dans l'École 4 du CSS1. Chaque rencontre a duré environ une heure. Nous avons observé six rencontres de prévision de classement, puisque l'école nous accueillant disposait, à ce moment, de six groupes de classe d'accueil divisés par niveau de maîtrise du français. Selon la directrice, il y avait moins

de classes d'accueil qu'à l'habitude dans l'école, en raison d'une baisse d'élèves immigrants nouveaux arrivants et, plus amplement au Québec, due à la fermeture des frontières en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19.

Quant aux personnes impliquées lors des rencontres de prévision de classement, une seule personne était présente dans les six rencontres : la directrice de l'école (en remplacement de la directrice adjointe qui organisait de coutume ces rencontres). Dans chaque rencontre, l'enseignant de français de la classe d'accueil à l'étude était présent (ainsi, en tout, six enseignants différents étaient présents pour les six rencontres). Une conseillère pédagogique était présente à chacune des rencontres (deux conseillères pédagogiques ont alterné leur présence à ces rencontres). Selon l'information donnée par une de ces conseillères, il a généralement une seule et même conseillère présente à toutes les rencontres. Toutefois, en raison d'indisponibilités, les deux conseillères ont partagé leur présence à ces rencontres. Dans ces six rencontres, un seul enseignant de mathématiques a participé à une seule rencontre. Dans les autres rencontres, l'enseignant de mathématiques s'est absenté et a envoyé une fiche remplie avec des informations de classement, à la direction, avant les rencontres. En tout, un enseignant de mathématiques était responsable de trois des groupes et l'autre enseignant était responsable des trois autres groupes.

En ce qui concerne notre présence en tant que chercheure, au début de chaque rencontre la directrice nous présentait aux personnes présentes. Elle affirmait que nous menions une observation « sans participer ». Elle disait des phrases comme : « Elle ne fait qu'assister à notre rencontre. Elle ne participe pas. Elle fait juste écouter-là ». Parfois, elle faisait des blagues sur notre présence pendant les rencontres. Par exemple, elle disait : « on ne dit rien de compromettant » et les personnes présentes se mettaient à rire. Selon nous, en faisant cette blague, elle soulignait sa conscience de la présence et du rôle de la chercheure.

Le but de la rencontre était de discuter le cas de chaque élève de chacun des six groupes. L'enseignant de français arrivait avec une fiche remplie concernant l'évaluation de l'élève en lien avec ses compétences en français (oral, lecture et écriture) selon les paliers. Quant à la préparation à réaliser avant la rencontre, un des enseignants mentionne, dans une rencontre, que faire des recommandations de classement est exigeant : « J'ai travaillé fort. Il faut réfléchir à chaque cas, ramasser le plus de choses possibles. C'est long. Puis, consulter les collègues, discuter et valider ».

Ainsi, les enseignants soulignent la préparation nécessaire avant les rencontres pour formuler leurs recommandations.

L'enseignant de mathématiques devait aussi remplir des informations dans la fiche concernant les compétences liées à la résolution de problèmes et au raisonnement ainsi que concernant son jugement par rapport à la progression de l'apprentissage de chaque élève (classifiée selon les termes lente, normale ou rapide). Ensuite, ces enseignants (de français et de mathématiques) devaient communiquer leur recommandation en termes de projection de secteur (classe d'accueil, classe ordinaire, adaptation scolaire ou formation générale des adultes) et de niveau scolaire.

Lors des rencontres, ces recommandations étaient discutées et justifiées au besoin à la direction et à la conseillère pédagogique afin d'arriver ensemble, d'un commun accord, à une prévision de classement qui pourrait être revue ou non par la suite à la fin de l'année scolaire. En fait, au début de chaque rencontre, la directrice répétait l'information suivante : « On est en pré-classement. Tout ça peut être revu ». Elle expliquait que les rencontres de prévision de classement étaient importantes pour planifier l'organisation scolaire des attributions des postes de l'année scolaire suivante.

De plus, comme les rencontres se sont déroulées en ligne en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, il est important de souligner que certaines procédures ont été modifiées. Avant la pandémie, on recourait au besoin, lors des rencontres de prévision de classement, aux productions écrites des élèves pour soutenir les décisions des intervenants scolaires. En ce sens, une conseillère pédagogique indique au début d'une rencontre que quand il y a des élèves « sur lesquels on se questionne, qu'on n'arrive pas à les situer, on regarde les traces écrites de ces élèves-là, de production écrite, puis la compréhension de la lecture, pour nous permettre de porter un jugement sur ces élèves ». Elle ajoute par la suite : « Mais en virtuel, on s'entend que ce n'est pas optimal » et la directrice ajoute : « pas du tout même ». De ce fait, nous avons remarqué les effets de la crise sanitaire liée à la COVID-19 sur les procédures de classement usuelles.

Toujours en lien avec notre description du scénario observé, nous souhaitons ajouter une précision. Comme nous l'avons mentionné, en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, les rencontres étaient en ligne (interactions médiées par la technologie). Même si les intervenants scolaires étaient à l'école au moment de la rencontre, chaque personne restait dans son bureau, à deux exceptions. Dû à des problèmes techniques, dans deux rencontres, la directrice a invité une enseignante à aller

dans son bureau (en maintenant deux mètres de distance entre elles). La directrice a dû s'éloigner de l'écran pour tenter de montrer leurs visages et, pour cette raison, il était difficile de voir à la fois la directrice et l'enseignante. Il était donc possible de les écouter, mais pas de les voir. Toutefois, quand elles voulaient souligner une information, elles se rapprochaient de la caméra. Je décris cette situation parce que cela a changé un peu les règles des interactions sociales (ni complètement en ligne ou en personne) et, par conséquent, cela a généré des surprises.

Effectivement, il est intéressant de réfléchir au fait que les coulisses dans les interactions en ligne n'étaient pas les mêmes que les coulisses dans les interactions en personne. Par exemple, à la fin d'une de ces deux rencontres, qui a été une rencontre dans laquelle des désaccords ont été exprimés, l'enseignante a dit « au revoir » et nous ne la voyions plus sur la caméra. Nous avons pu déduire, par ces indices, que l'enseignante était partie. Ensuite, la conseillère pédagogique a dit à la directrice : « j'espère que je n'étais pas trop intense, des fois je suis passionnée » et soudainement l'enseignante est réapparue devant la caméra et a dit : « c'est bien que tu réagisses ». L'enseignante (pouvant être catégorisée comme une femme Québécoise blanche), a alors justifié les désaccords, pendant la rencontre concernant les classements des élèves, entre elle et la conseillère pédagogique (pouvant être catégorisée comme une femme immigrante non blanche), comme étant dues à des différences culturelles. La conseillère pédagogique a répondu en disant qu'il y avait des choses à changer dans les écoles en général et que ces changements se faisaient lentement.

Ensuite, encore une fois, l'enseignante a dit « au revoir » et cette fois-là, la directrice lui a demandé de fermer la porte. La directrice et la conseillère pédagogique ont attendu le bruit confirmant que la porte s'était bel et bien fermée avant de continuer à parler. Après le départ de l'enseignante, la conseillère pédagogique a ajouté qu'il était difficile de changer les pratiques des enseignants, qu'ils avaient tendance à penser que « l'accueil va tout résoudre ». Elle a ajouté : « Les enseignants, ce n'est pas parce qu'ils veulent leur faire mal, qu'ils veulent nuire aux élèves, ce sont des pratiques qui sont là depuis longtemps, puis ils ne se rendent même pas compte ». Elle a ajouté que les changements dans les pratiques scolaires et, par conséquent, dans les façons de penser des acteurs scolaires prennent du temps : « C'est une étape à la fois, un élève à la fois, un enseignant à la fois aussi ».

La directrice a ajouté que les ressources n'étaient pas toujours disponibles et que les enseignants de la classe d'accueil ne voulaient pas faire de plans d'intervention : « ici, c'est un champ de bataille. Les profs à l'accueil ne veulent pas faire un plan d'intervention ». La conseillère pédagogique a souligné qu'envoyer un élève vers l'adaptation scolaire ne devrait pas être facile, qu'il faut justifier ce choix. Finalement, la directrice a demandé à la conseillère pédagogique de l'aide pour répéter, lors des rencontres, des informations concernant des changements des pratiques souhaités (ex. l'importance de faire des plans d'intervention au besoin) et elle a demandé à la conseillère pédagogique de partager ces informations avec l'autre conseillère pédagogique, étant donné qu'elles se relaient pour ces rencontres. Ainsi, dans cet extrait, nous avons remarqué que la directrice demande de l'aide de la conseillère pédagogique lors des rencontres de prévision de classement pour parler avec les enseignants et susciter des changements de pratiques.

5.2.2 Les comportements et les conversations en scène : le casse-tête administratif

Afin de discuter des comportements et des conversations en scène, nous présentons les thèmes suivants : 1) l'existence de défis pour établir le bon déroulement des interactions sociales; 2) le poids des recommandations des enseignants versus les conseils des conseillers pédagogiques, versus les décisions administratives de la direction de l'école; 3) l'importance de la motivation et des stratégies d'apprentissage pour qu'un élève puisse sortir de la classe d'accueil; 4) les possibilités de classement après le séjour en classe d'accueil vers la classe ordinaire ou vers les secteurs de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes; 5) les décisions de classement après le séjour en classe d'accueil comme étant un casse-tête administratif pour cadrer chaque élève en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Afin de présenter ces résultats, cette section est divisée en deux parties : 1) les différents rôles des acteurs scolaires lors des classements; et 2) les différents chemins scolaires résultants des classements.

5.2.2.1 Les différents rôles des acteurs scolaires lors des classements

Dans cette section, nous présentons nos observations concernant les comportements et les conversations en scène par rapport aux différents rôles des acteurs scolaires lors des rencontres de prévision de classement. D'abord, nous identifions les défis pour établir le bon déroulement des

interactions sociales lors de ces rencontres. En fait, lors d'accords ou de désaccords, les intervenants scolaires démontrent que leurs décisions ont différents poids, c'est-à-dire que les recommandations des enseignants, les conseils des conseillers pédagogiques et les décisions administratives de la direction de l'école possèdent des poids différents lorsque les décisions finales des classements sont prises.

Certaines rencontres se sont déroulées facilement lorsque les personnes présentes semblaient être d'accord par rapport au classement des élèves ou lorsque les cas d'élèves discutés semblaient plus faciles à classer. Plus spécifiquement, nous avons pu observer que deux groupes d'élèves semblaient plus faciles à classer : les élèves qui étaient considérés comme prêts à être dirigés vers la classe ordinaire; et les élèves qui étaient jeunes et étaient arrivés au pays récemment, c'est-à-dire que les intervenants scolaires étaient relativement en accord pour qu'ils puissent continuer en classe d'accueil une année scolaire de plus. Ainsi, quand il s'agissait d'élèves jugés faciles à classer, parce qu'ils rentraient facilement dans une boîte (dans une possibilité de classement offerte par l'école), la rencontre était rapide et calme et nous pouvions observer des sourires et des rires de la part des personnes qui étaient présentes à la rencontre. D'autres rencontres se sont déroulées moins aisément, parce que les personnes présentes n'étaient pas toujours en accord avec le classement de certains élèves. Il y avait des élèves jugés comme étant difficiles à classer, puisqu'ils ne rentraient pas facilement dans une boîte (dans une possibilité de classement offerte par l'école), notamment en termes d'âge et du niveau de connaissances en français et en mathématiques. Ces rencontres étaient plus longues et nous y avons observé davantage de désaccords au sujet des décisions à prendre concernant les chemins possibles pour ces élèves. En fait, lors de ces rencontres, nous avons remarqué des mécontentements dans leurs mots, visages et tons de la voix. De plus, lors de ces rencontres, quand les intervenants scolaires s'exprimaient, ils semblaient bien choisir leurs mots. Par exemple, certains enseignants faisaient référence aux élèves comme étant « lents » ou « rapides » et après ils se corrigeaient : « il est lent. [pause]. Sa progression est lente ». Toutefois, certains enseignants semblaient faire moins attention à leur façon de s'exprimer. Par exemple, dans l'extrait qui suit, une enseignante a fait référence au pays d'origine d'un élève :

Elle fait du palier 2, elle a A partout. Elle vient du Bangladesh, en plus. Une élève vraiment studieuse. Elle travaille fort, elle fait plus que je lui demande. Alors, je la mettrais en [secondaire] 2, l'année prochaine. On [l'enseignant de mathématiques et elle,

l'enseignante de français] l'a mis en retour en accueil, mais... parce que tu sais, c'est vrai que j'avais un apriori. Bangladesh... je me suis dit Aaaahhhh [son de dégoût], tu sais? Mais je la mettrais en [secondaire] 2, puis on vérifie si elle vraiment atteint le palier 4.

Nous avons donc pu observer des préjugés dans le discours de cette enseignante envers le pays d'origine de l'élève. Toutefois, comme l'enseignante approuve la posture de cette élève en classe (ex. elle est « studieuse », elle « travaille fort », elle fait « plus » que demandé), cela a joué en faveur de l'élève, malgré les préjugés sur son pays d'origine. De plus, certains enseignants soulignent que les langues d'origines plus proches du français aideraient l'apprentissage du français. Par exemple : « elle parle espagnol, ça l'aide beaucoup ». De même, selon certains enseignants, le pays d'origine serait un point négatif pour d'autres types de préjugés, par exemple : « il est brillant, il est fort [...], mais les Philippins sont faibles en mathématiques ».

En ce qui a trait aux procédures observées lors des rencontres de prévision de classement, le poids de leurs opinions était apparent : le rôle des enseignants (de français et de mathématiques) était de fournir de recommandations, le rôle des conseillères pédagogiques était d'offrir des conseils et le rôle de la direction était de participer aux décisions et d'ajouter les décisions prises dans le système (logiciel) de l'école. En ce sens, la décision finale revenait à la directrice de l'école (à partir des discussions menées).

Le défi de classer certains élèves davantage que d'autres était la raison principale de la présence de la conseillère pédagogique dans le cadre de ces rencontres. Par exemple, quand une enseignante a dit : « Franchement, on ne sait pas où l'envoyer ». La directrice de l'école a répondu : « C'est pour ça que les CPs [conseillers pédagogiques] sont là avec nous, parce qu'ils ont une meilleure vue d'ensemble des services ». Elle a ajouté : « Pis, [il y a] des choses que nous, on n'offre pas nécessairement à notre école, mais qu'eux, ils savent que dans d'autres écoles, c'est offert ».

Concernant les recommandations des enseignants, parfois les enseignantes demandaient l'aide de la directrice et de la conseillère pédagogique : « aidez-moi à prendre une décision » ou « est-ce que je fais un bon choix, vous pensez? ». Il semblait que cette posture était généralement bien reçue par la conseillère pédagogique et par la directrice, parce que l'enseignante démontrait une ouverture à discuter des cas. Toutefois, demander de l'aide n'était pas toujours bien reçu. Par exemple, quand une enseignante a demandé de l'aide lors d'une rencontre, la directrice a répondu, avec un ton ferme : « C'est vous qui savez, c'est vous qui le connaissez ». Ensuite, la directrice a

proposé des questions supplémentaires pour avoir accès à plus de détails sur le cas de l'élève en question pour pouvoir prendre une décision : « Est-ce qu'il peut progresser si on le met au régulier? Il y a ça aussi ». L'enseignante a répondu : « il n'est pas prêt pour aller au régulier ». La directrice a complété : « Alors, on le met en accueil ». Soulignons que dans les cas où les enseignants demandaient de l'aide, il s'agissait d'enseignantes et non pas d'enseignants.

En général, la posture de l'ensemble des enseignants que nous avons observée dans les rencontres était de suggérer que les élèves puissent rester plus de temps en classe d'accueil, pour les « protéger », pour mieux les « préparer ». Au contraire, les conseillères pédagogiques défendaient plutôt l'idée que les élèves devaient sortir de la classe d'accueil aussitôt que possible (notamment les élèves du secondaire qui étaient en classe d'accueil depuis plus de 20 mois). Finalement, nous avons remarqué que la directrice avait un regard plus administratif. Par exemple, elle posait les questions suivantes : cet élève répond-il aux critères nécessaires pour être envoyé au service proposé? Y a-t-il des ressources disponibles en lien avec ce qui est suggéré pour cet élève? La directrice semblait être la personne qui connaissait le plus les ressources disponibles à l'école et les préalables pour obtenir chaque service (ex. âge, niveau de français et de mathématiques, etc.).

La directrice semblait aussi jouer un rôle de médiatrice entre enseignant et conseillère pédagogique quand les deux ne semblaient pas être en accord concernant le classement d'un élève. En fait, un rôle de médiatrice et même de juge, parce que les enseignants donnaient leurs recommandations (et les justifiaient au besoin) et ensuite la conseillère pédagogique opinait selon son expertise et essayait même de proposer des solutions. Toutefois, si après ces discussions, ils n'étaient toujours pas en accord, la directrice mentionnait subtilement une possible décision de classement ou disait qu'elle allait y réfléchir et qu'elle déciderait plus tard de quelle décision elle allait inscrire dans le système (logiciel) de l'école. De plus, pour certains élèves, la directrice ou la conseillère pédagogique indiquait qu'elles allaient faire des démarches supplémentaires afin de trouver davantage d'informations et d'autres pistes possibles de classement. Par exemple, pour certains élèves, il a été suggéré de réaliser leur évaluation pédagogique⁴³ et de revoir leur cas plus tard.

⁴³ L'évaluation pédagogique signifie le recueil d'informations sous forme d'évaluations des compétences et des connaissances acquises par l'élève dans le but d'évaluer son progrès (Centre de services scolaire de Montréal, 2023).

5.2.2.2 *Les différents chemins scolaires résultants des classements*

Dans cette section, nous présentons nos observations concernant les comportements et les conversations en scène par rapport aux différents chemins scolaires résultants des classements. Plus précisément, nous identifions que les intervenants scolaires discutent de ce que les élèves ont besoin de posséder pour pouvoir partir de la classe d'accueil (notamment en termes de connaissances de français et de mathématiques, mais aussi en termes de motivation et de stratégies d'apprentissage). Les intervenants scolaires discutent aussi des différents secteurs possibles pour le classement après le séjour en classe d'accueil (régulier, accueil, adaptation scolaire ou formation générale des adultes). En fait, nos observations nous amènent à percevoir qu'il s'agit d'un casse-tête administratif de classer chaque élève après le séjour en classe d'accueil.

Pour les décisions de classement, en plus de l'évaluation des connaissances en français et en mathématiques des élèves, la motivation ainsi que les stratégies d'apprentissage ont été mentionnées comme étant essentielles dans l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. En fait, ces deux éléments seraient jugés importants pour que les élèves puissent sortir de la classe d'accueil. En même temps, un séjour trop long en classe d'accueil est cité comme étant un élément qui générerait la perte de motivation. Par exemple, une enseignante a mentionné qu'elle ne pense pas que ce soit une bonne idée de maintenir un élève trop longtemps en classe d'accueil, parce que cela affecte sa motivation et qu'il peut commencer à voir le français comme un obstacle : « Parfois, c'est déprimant pour un élève de rester à l'accueil. Il va se sentir mal, il va avoir une image négative de lui-même : 'Je ne suis pas bon'. Le français devient un obstacle et cela agrandit l'écart ». Toutefois, lors des recommandations de classement, la même enseignante est ambivalente : « Parfois, c'est bénéficiant. Aidez-moi à prendre une décision ». Pour donner un autre exemple, une enseignante a mentionné le cas d'un élève qu'elle identifiait comme étant démotivé et absent de l'école : « J'ai essayé de l'encadrer ». Soulignons le verbe « encadrer », un verbe indiquant l'action d'entourer d'un cadre. En raison de l'âge de l'élève, la conseillère pédagogique suggère de lui parler avant de prendre une décision finale. Elle suggère de poser les questions suivantes à l'élève : « Qu'est-ce qu'elle veut faire? Qu'est-ce qui l'intéresse? ». À propos de ce cas, la directrice décide de demander une rencontre avec le conseiller en orientation : « On va lui faire rencontrer le CO [conseiller d'orientation], comme on fait pour d'autres élèves ».

En ce qui a trait aux stratégies d'apprentissage, un enseignant a dit ceci à propos d'un élève qui serait envoyé vers un programme de formation au travail appartenant au secteur de l'adaptation scolaire : « Je pense qu'il a une certaine routine de travail. Il peut se débrouiller ». Dans ce cas, nous remarquons que l'élève a « une certaine » routine de travail. Nous nous sommes demandé ceci : si sa routine de travail avait été jugée plus positivement par les intervenants scolaires, aurait-il été perçu comme étant capable de « se débrouiller » en classe ordinaire? Quant à un autre élève, une enseignante a dit : « Il a besoin d'apprendre une routine de travail. [...] Je ne sais pas si son problème va se résoudre l'année prochaine, mais il n'a pas un rythme régulier ». Soulignons l'usage du mot « problème ». Comme il s'agissait d'un élève qui était déjà dans sa troisième année en classe d'accueil, son évaluation pédagogique a été demandée pour savoir s'il aurait des difficultés d'apprentissage. En fait, nous avons observé que, de manière générale, quand un enseignant présentait le cas d'un élève lors des rencontres, il mentionnait si l'élève pouvait progresser dans ses apprentissages. Ces éléments étaient mentionnés et évalués pour juger si chaque élève serait ou non capable de « se débrouiller » en classe ordinaire.

Ainsi, nous notons que la perception des intervenants scolaires sur la motivation et les stratégies d'apprentissage des élèves semble influencer les décisions prises par les intervenants scolaires. Si les intervenants scolaires jugent qu'un élève n'est pas prêt, la tendance est de le maintenir en classe d'accueil, si possible; toutefois, les intervenants scolaires questionnent la pertinence des séjours longs. En fait, en lien avec un séjour trop long en classe d'accueil, dans une rencontre, la directrice a fait une blague quand une enseignante a suggéré une troisième année en classe d'accueil pour un élève : « Je l'ai dit à la blague, c'est une belle de prison, ça ». À cela, l'enseignante a senti le besoin de répondre : « Je ne garde pas mes élèves en accueil, mais il y a des exceptions. On veut le bien des enfants, c'est sûr, on veut bien les placer ». Ainsi, dans cet extrait, nous observons que l'enseignante se défend de « garder » « ses » élèves, mais qu'il y aurait des exceptions, c'est-à-dire qu'elle aurait le pouvoir de maintenir les élèves en classe d'accueil, mais qu'elle le fait seulement lors d'exceptions. De plus, elle parle des élèves en utilisant le pronom possessif. Elle ajoute qu'elle veut le bien de « ses » élèves et qu'elle veut bien les placer. Ainsi, elle souligne qu'elle est consciente que le séjour en classe d'accueil ne devrait pas être long, sauf exception.

Dans une autre interaction sociale sur le même sujet, nous avons observé une discussion autour du cas d'un élève qui était en classe d'accueil depuis trois années scolaires. Dans ce cas spécifique, l'enseignante a recommandé son retour en classe d'accueil. Elle a dit la phrase suivante et elle a

commencé à rire : « Je vais me cacher ». La directrice, encore une fois, a fait référence à la prison : « C'est plus qu'une espèce de prison. Je ne fais pas de comparaison. Je ne dis pas qu'ils ne sont pas bien en accueil, ce n'est pas ça là. C'est juste que c'est beaucoup de mois ». Elle a ajouté : « Elle [l'élève] ne peut pas rester plus que ça. Le maximum, c'est 30 mois. Elle a déjà 29 ». Soulignons que la directrice informe, dans cet extrait, que 30 mois, ou trois années scolaires, en classe d'accueil pour les élèves du secondaire seraient acceptables (au lieu des 20 mois mentionnés auparavant lors de la rencontre d'accueil de parents que nous avons observée dans une autre école). L'enseignante s'est défendue en disant qu'elle ne « garde pas des élèves en accueil », qu'il s'agissait d'une exception. La directrice a répondu : « il y a des options. J'ai besoin de savoir c'est quoi ses difficultés pour essayer de cibler le meilleur endroit où elle pourrait aller ». La directrice a décidé de demander une évaluation pédagogique pour ce cas. Dans l'observation de ce cas spécifique, nous notons que le séjour « trop » long en classe d'accueil, surtout plus de trois années scolaires, n'est pas recommandé par les intervenants scolaires pour les élèves du secondaire.

Toutefois, nous avons remarqué que certains enseignants ont souligné les effets de la crise sanitaire liée à la COVID-19 pour justifier un séjour plus long en classe d'accueil. Par exemple, une enseignante a dit : « La pandémie a aggravé la situation, ils [les élèves] sont plus faibles que d'habitude ». De la même façon, une enseignante a suggéré le retour en classe d'accueil pour un élève et ce, même s'il avait déjà passé trois années scolaires en classe d'accueil. Elle a justifié sa recommandation en disant qu'une de ces années ne devrait pas compter à cause de la crise sanitaire liée à la COVID-19 : « C'était en ligne et l'élève n'a pas appris grande chose ». Selon elle, cet élève et leurs parents n'étaient pas « motivés » pour continuer l'apprentissage de la langue de scolarisation en ligne. Dans cet extrait, nous remarquons que la motivation des élèves (et même de leurs parents) est attendue par l'enseignante lors des apprentissages en présentiel et à distance.

Selon nos observations des rencontres de prévision de classement, après le séjour en classe d'accueil, il est possible de classer un élève en retour en classe d'accueil ou dans la classe ordinaire ou dans le secteur de l'adaptation scolaire ou le secteur de la formation générale des adultes. Si possible (et nécessaire), les élèves sont classés plus d'un an en classe d'accueil. Dans les rencontres, pour les élèves qui étaient en classe d'accueil depuis moins de 20 mois et qui avaient moins de 18 ans, en général, la suggestion était le retour en classe d'accueil. Cela semblait être un consensus. Après deux années scolaires en classe d'accueil, le retour ne serait pas recommandé. Au contraire, une évaluation pédagogique devrait être sollicitée pour trouver d'autres chemins

possibles (quand la classe ordinaire n'était pas envisagée par les intervenants scolaires pour certains élèves). Par exemple, dans une rencontre, la conseillère pédagogique a présenté le cas d'un élève de cette façon : « 25 mois. 14 ans ». La directrice et l'enseignante présentes sont restées en silence pendant quelques moments. Ensuite, l'enseignante a dit : « j'aime ça, la présentation » et les trois ont commencé à rire. Elles n'ont pas expliqué pourquoi elles ont ri, mais nous pouvons supposer qu'elles ont ri, parce que la conseillère pédagogique a choisi de présenter le cas de cet élève en indiquant que l'élève a déjà passé plus de 20 mois en classe d'accueil. De ce fait, nous notons que le temps passé en classe d'accueil est important pour guider les décisions de classement subséquentes, selon les discours des intervenants scolaires observés.

Malgré ce discours, certains élèves sont toutefois renvoyés vers la classe d'accueil pour une troisième année, voire une quatrième année. Par exemple, une enseignante a suggéré une quatrième année en classe d'accueil pour un élève qui avait 13 ans : « 29 mois en accueil, mais il n'est pas prêt. [...] Il est trop bébé, il doit faire un retour en accueil ». Ainsi, un séjour plus long en classe d'accueil était considéré comme une option notamment pour les élèves plus jeunes en raison de leur âge. Nous notons aussi que l'enseignante a choisi d'utiliser le mot « bébé » pour décrire cet élève. Soulignons que dans ce cas, une décision n'a pas été prise lors de la rencontre, son classement restant « à définir », selon l'information donnée par la directrice de l'école.

De même, pour une élève qui était déjà en classe d'accueil depuis 26 mois, une enseignante a suggéré une troisième année en classe d'accueil : « Elle a encore besoin de travailler son français ». La directrice a dit en riant : « C'est parce que vous êtes mère poule là? ». L'enseignante a répondu : « Non, son vocabulaire, l'écrit, elle a besoin de l'accueil encore ». Elle a expliqué aussi son raisonnement pour le classement des élèves en général : « Pour les envoyer au régulier, je veux m'assurer que je leur donne la base pour qu'ils puissent fonctionner au secondaire ». La conseillère a dit : « Après 26 mois, si elle [l'élève] progresse de manière assez normale, elle devrait être capable d'aller au régulier ». L'enseignante a répondu : « Impossible. Elle est bien dans le cours, elle progresse bien, mais elle a besoin de beaucoup d'aide, elle n'est pas autonome [...]. C'est très risqué pour elle, le secondaire, l'année prochaine ». La directrice a suggéré de montrer une production écrite de cet élève à l'enseignant de la classe ordinaire pour connaître son opinion. L'enseignante a accepté, mais elle a ajouté : « Elle est comme un bébé. Il faut que je l'encadre tout le temps ». Encore une fois, nous notons les références maternelles : « bébé » et « mère poule »

ainsi que la mention du manque d'autonomie comme une raison pour continuer en classe d'accueil. Soulignons aussi l'utilisation du verbe « fonctionner » pour faire référence aux élèves.

En général, pour les élèves qui « n'avancent pas », les intervenants scolaires demandent une évaluation pédagogique pour pouvoir comprendre leurs « difficultés », mais il est intéressant de remarquer que parfois ils discutent des cas d'élèves qui sont en classe d'accueil depuis presque 40 mois (4 années scolaires), c'est-à-dire qu'ils sont maintenus en classe d'accueil malgré des « difficultés » apparentes. Cela semble se passer pour différentes raisons selon les dire des acteurs scolaires que nous avons observés dans les rencontres de prévision de classement : manque de ressources, défense du besoin d'un séjour plus long en classe d'accueil ou le fait que certains élèves semblent avoir été « oubliés » par le système éducatif québécois surtout en raison de changements d'écoles (et de centres de services scolaires). Par exemple, un enseignant a dit à propos d'un élève qui était en classe d'accueil depuis presque 40 mois : « à un moment donné, il faut que je le classe à quelque part » et la directrice était d'accord. Nous notons le besoin de placer chaque élève dans une boîte et, dans ce cas, la boîte de la classe d'accueil n'était plus considérée comme une option par cet enseignant. Ils n'ont pas précisé pourquoi cet élève était resté presque 40 mois en classe d'accueil. La conseillère pédagogique a suggéré l'accompagnement d'un orthopédagogue, mais la directrice a dit que l'école n'avait pas ce professionnel disponible pour le moment, ce qui a généré un silence suivi par des rires des personnes présentes. Ainsi, nous remarquons que le manque de ressources peut aussi influencer les options de chemins après le séjour en classe d'accueil.

En ce qui a trait à l'option d'envoyer des élèves vers le secteur de l'adaptation scolaire, pour ce secteur, il est nécessaire de rédiger un plan d'intervention dans lequel devraient figurer les « difficultés » de l'élève. Toutefois, les enseignants ne semblaient pas être habitués à rédiger un tel plan d'intervention. Par exemple : « Le plan d'intervention, il dirait quoi? » a demandé une enseignante lors d'une rencontre. La directrice a répondu : « C'est quoi sa difficulté. C'est pas bien compliqué ». L'enseignante a répondu : « Bien, ses difficultés sont plus en écriture, puis il ne parle pas. C'est un élève très très timide ». La directrice a répondu : « Bon, on va dire qu'il est introverti. Il faudrait trouver un moyen pour qu'il arrive davantage », c'est-à-dire un moyen pour l'aider à être moins introverti à l'école. Remarquons dans ce cas comment le manque de participation en classe est jugé comme étant problématique par les intervenants scolaires et comment il influence leurs recommandations de classement, dans ce cas-ci vers le secteur de l'adaptation scolaire.

En ce qui a trait à l'option d'envoyer des élèves vers le secteur de la formation générale des adultes, pour donner un exemple d'un élève pour lequel on suggère un classement dans ce secteur, un enseignant indique ceci d'un élève fréquentant « sa » classe d'accueil: « Il perd son temps. Il *fit* pas du tout dans la classe ». Cette décision de l'envoyer en formation générale des adultes pourrait s'expliquer par son âge puisqu'il a 17 ans et qu'il fréquente une classe dans laquelle les élèves ont 12 ans. L'enseignant souligne qu'il pense que l'élève était très absent aussi à cause de cela. Il ajoute : « J'ai pensé : 'on lui donne une chance, peut-être qu'il va débloquent', mais non, ça ne marche pas ». La directrice et la conseillère pédagogique semblent d'accord. La directrice dit : « surtout s'il n'est pas motivé, s'il est toujours absent ». Elle a ajouté qu'il n'est pas idéal d'avoir des élèves de 12 ans avec des élèves de 17 ans dans un même groupe; une décision qui affecte l'expérience des élèves. Dans ce cas, nous apercevons l'importance accordée à la motivation perçue chez les élèves, aux yeux des intervenants scolaires. En fait, l'absence de cet élève serait, selon les intervenants scolaires, une preuve de son manque de motivation. Soulignons des termes utilisés par l'enseignant : « *fit* », « donner une chance », « débloquent » et « ne pas marcher ».

En ce qui concerne l'option d'envoyer des élèves vers la classe ordinaire, une enseignante a dit ceci à propos d'un élève: « je pense qu'il va s'en sortir ». Nous remarquons que le classement en classe ordinaire semble être un défi que l'élève doit relever, il doit « s'en sortir », c'est-à-dire que cette transition ne serait pas facile. Dans le cas d'un autre élève, la même enseignante a dit : « Elle est bonne. Elle fait beaucoup d'effort. [...] Je n'ai pas de souci pour elle. Elle va s'en sortir ». Toutefois, dans ce cas, les intervenants scolaires ont décidé d'intégrer cet élève en classe ordinaire dans une classe au-dessous de son niveau âge. Les intervenants scolaires ont justifié cette décision en indiquant que l'intégrer en classe ordinaire selon son niveau âge serait trop difficile pour elle. Ils ont aussi pris la décision d'indiquer à l'élève ceci, dans le but de la motiver : « si jamais elle travaillait très fort », elle pourrait ensuite intégrer la classe ordinaire avec les jeunes de son niveau âge. Selon les intervenants scolaires, la motivation des élèves serait essentielle à leur réussite.

En résumé, nous avons observé que le classement après le séjour en classe d'accueil est réalisé par différents types d'intervenants scolaires et que plusieurs éléments sont analysés pour prendre ces décisions. Après avoir observé les rencontres de prévision de classement, nous avons compris que le classement des élèves après le séjour en classe d'accueil, surtout du point de vue administratif (de la direction de l'école), semble être un casse-tête administratif pour « cadrer » chaque élève. Ce serait comme des formes géométriques qui doivent « *fitter* » dans un cube de tri de formes,

puisque'il faut avoir le bon format dans la bonne boîte, sinon l'objet ne rentre pas. Chaque trou représenterait un classement possible dans le système éducatif québécois et chaque morceau représenterait un élève en apprentissage de la langue de scolarisation. La direction, l'enseignant et la conseillère pédagogique seraient ceux qui tenteraient de faire rentrer les morceaux dans les trous.

Nous avons remarqué que quand un élève a le niveau attendu de français et de mathématiques pour intégrer la classe ordinaire, surtout selon son niveau âge, les intervenants scolaires semblaient être soulagés et poussaient même un soupir de satisfaction. Cependant, certains élèves semblaient être plus difficiles à classer, puisque les intervenants scolaires jugeaient qu'ils ne pouvaient pas être envoyés vers un service spécifique disponible (dans des différents secteurs existants) soit à cause de : 1) leur âge; 2) leur niveau de français; 3) leur niveau de mathématiques; 4) leur manque de motivation perçu (ex. « il va décrocher »); 5) leur manque de stratégies d'apprentissages perçu (ex. autonomie, participation en classe, etc.). Il est important toutefois de souligner que les recommandations des enseignants ne sont pas toujours acceptées par la direction de l'école, parce que leurs recommandations ne répondent pas aux préalables requis pour un classement, pour recevoir un type de service (il existe en effet des prérequis pour chaque option). Par exemple, après que certaines de ses recommandations n'aient pas été acceptées, une enseignante a dit avec un ton de confusion, de surprise et de préoccupation : « mais où est-ce qu'on va l'envoyer? ».

Ainsi, les intervenants scolaires doivent trouver une place pour chaque élève. Par exemple, une conseillère pédagogique a dit lors d'une rencontre: « je vais parler à mes collègues pour voir si on peut avoir une idée pour cet élève » ou « on peut lui parler pour voir quelles sont ses préférences » (en termes des choix après les études secondaires). Parfois, afin de pouvoir prendre une décision ensemble, les conseillères pédagogiques suggèrent aux enseignants de la classe d'accueil de discuter avec les enseignants de la classe ordinaire dans le cas d'élèves dont ils ne sont pas sûrs qu'ils soient « prêts » à intégrer la classe ordinaire. Fréquemment, dans le doute, ils prenaient souvent la décision de placer l'élève une année supplémentaire en accueil, en justifiant qu'il s'agissait de rencontres de prévision de classement et non de décisions finales de classement de l'élève. En général, nous avons observé que les enseignants de la classe d'accueil semblaient préférer cette option plutôt que celle d'envoyer les élèves vers la classe ordinaire (ex. « il n'est pas prêt »). Dans certains cas, des enseignants semblaient préférer certaines options (même si d'autres possibilités existaient). Par exemple, un enseignant souhaitait envoyer un élève vers la formation générale des adultes même si cet élève pouvait dans les faits, en raison de son âge, continuer ses

études en formation des jeunes (ex. « envoie-le aux adultes »). De plus, dans un cas en particulier, une enseignante indique qu'il y a « quelque chose qui ne va pas » avec un élève, qu'il devrait être évalué pour pouvoir ensuite être envoyé vers le secteur de l'adaptation scolaire.

Pour donner un exemple d'un élève que les intervenants scolaires ne savaient pas comment classer, une conseillère pédagogique a mentionné le cas d'un élève qui est passé par la classe d'accueil, après par la classe d'adaptation scolaire, après par la classe d'accueil et qu'il serait bientôt envoyé à nouveau vers la classe d'adaptation scolaire. Selon les intervenants scolaires présents lors de la rencontre de prévision de classement, cet élève ne semblait pas s'adapter ou être accepté ni en classe d'accueil, ni en classe d'adaptation scolaire. Lors de la rencontre, les intervenants scolaires présents ont décidé qu'il devrait être réévalué et qu'une décision devrait être prise ultérieurement. La conseillère pédagogique a alors rappelé le parcours antérieur de cet élève et a donné son avis :

On a tendance à penser que l'accueil, ça règle tous les problèmes, mais cet élève-là, c'est la responsabilité de toute l'école. S'il y a des difficultés en adaptation scolaire, [...] moi, je dis non, on ne le retourne pas en accueil, mais finalement il y a eu une grosse discussion, ils ont décidé de le retourner, mais à condition qu'il aille de l'orthopédagogie, qu'on rédige un plan d'intervention.

La directrice a répondu : « on ne peut pas répondre à ces conditions-là. On n'a pas d'orthopédagogie à l'école ». La conseillère pédagogique a dit : « Il faut réfléchir où on va mettre cet élève-là. Ça me préoccupe. Vraiment ». La directrice s'est dit d'accord avec elle. Ainsi, nous avons pu observer que pour chaque option de service, il semblait exister des prérequis en termes d'âge, de connaissances du français et des mathématiques, etc. en plus de l'enjeu du manque de certains services. Quoiqu'il en soit, dans chaque cas, l'élève devait rentrer dans une boîte (service), mais il nous a semblé que certains élèves ne rentraient pas dans aucune boîte (service) disponible.

5.3 La synthèse analytique des résultats

Dans cette section, nous réalisons la synthèse analytique des résultats concernant les interactions entre les acteurs sociaux à l'école dans une rencontre d'accueil de parents, des périodes de cours dans une classe d'accueil, les couloirs de l'école et des rencontres de prévision de classement.

Lors de la rencontre d'accueil de parents, nous avons remarqué une défense de la classe d'accueil comme étant une garantie de l'apprentissage rapide du français ainsi qu'un discours affirmant que lors du séjour en classe d'accueil l'enseignant prendrait « soin » des élèves comme dans une famille (parents et enfants). En fait, la classe d'accueil n'était pas présentée comme étant un modèle possible parmi d'autres, mais comme étant la (seule) façon d'apprendre le français et de s'intégrer à l'école et à la société d'accueil. De ce fait, être contre la classe d'accueil reviendrait, selon ce que nous avons observé, à être contre l'apprentissage du français et contre l'intégration au milieu d'accueil. La classe d'accueil a même été présentée comme étant un service « privilège » dont les parents devraient profiter pour l'éducation de leurs enfants. La directrice adjointe a précisé, dans la rencontre de parents, que le séjour en classe d'accueil n'était pas une punition. Bien au contraire, il s'agirait d'une préparation à la classe ordinaire et ce, sans retard scolaire (visé), à moins que l'élève présente des « difficultés ». Ainsi, un retard scolaire ne serait pas causé par le séjour en classe d'accueil, mais il serait la résultante de « difficultés » appartenant à l'élève. En fait, la durée du séjour en classe d'accueil est présentée comme étant reliée à des caractéristiques de l'élève et non aux structures et aux pratiques du milieu d'accueil. De plus, on ne souligne pas, dans la rencontre de parents, la possibilité que leurs enfants pourront être classés, après un séjour en classe d'accueil, vers des secteurs autres que celui de la classe ordinaire, c'est-à-dire vers les secteurs de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes.

Lors de nos observations des cours en classe d'accueil et des couloirs de l'école, nous avons pu remarquer les attentes de l'école par rapport au rôle des élèves – la classe d'accueil et l'école étant des espaces où des règles spécifiques devaient être suivies. Par exemple, lors des cours en classe d'accueil, nous avons pu observer des règles à respecter quant aux tâches à réaliser, aux moments pour lesquels il est attendu que les élèves puissent sortir ou retourner en classe, etc. Par conséquent, il y avait des punitions pour garantir le suivi de ces règles (ex. lorsqu'un élève est arrivé en retard après la pause, tous les élèves ont dû rester quelques minutes après la cloche; lorsqu'un élève n'a pas respecté la règle de ne pas utiliser son cellulaire en classe, on lui a retiré son droit de conserver son cellulaire avec lui pendant les cours). Ces mesures pourraient être associées au but d'intégration scolaire du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, tel que prôné dans les documents du gouvernement québécois. De plus, l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil et ce, aussi à partir de contenus présentant la culture

québécoise, montre comment l'intégration linguistique et l'intégration sociale, telles que demandées par le gouvernement québécois, sont mises en pratique en salle de classe.

Lors des rencontres de prévision de classement, nous avons remarqué que les interactions sociales à distance plutôt qu'en présentiel ont modifié quelque peu les procédures de classement (ex. non-accès aux productions écrites des élèves lors des rencontres) ainsi que les règles lors des interactions sociales (ex. croire qu'une personne était partie parce que nous ne pouvions pas la voir devant la caméra, pour ensuite découvrir que la personne était encore présente et avait écouté tout ce qui avait été dit). Soulignons que, quant aux postes de travail, selon notre analyse, en général, les enseignants sont décrits par la direction d'école et les conseillers pédagogiques comme étant résistants aux changements et les conseillers pédagogiques comme étant ceux qui devraient encourager les changements. Quant à la direction d'école, elle aurait une mission plus administrative et décisionnelle. Nous avons donc remarqué que les fonctions de chaque personne présente aux rencontres de prévision de classement n'ont pas le même poids lors de la prise de décisions finales. Il y a les recommandations des enseignants, les conseils des conseillers pédagogiques et, ultimement, les décisions finales et administratives de la direction d'école.

Lors des rencontres de prévision de classement, nous avons aussi noté que la durée du séjour en classe d'accueil est présentée comme la résultante des caractéristiques de l'élève, non seulement en lien avec ses connaissances de français et de mathématiques, mais aussi en lien avec la perception des intervenants scolaires sur sa motivation et ses stratégies d'apprentissage (ex. autonomie, participation en classe, etc.). La classe d'accueil est même décrite par la directrice comme une « prison », en raison des longs séjours. De plus, les effets de la crise sanitaire liée à la COVID-19 (ex. cours en ligne) ont parfois été mentionnés pour justifier des séjours plus longs en classe d'accueil. En outre, en plus du classement vers la classe ordinaire après le séjour en classe d'accueil, deux autres secteurs étaient mentionnés comme des possibilités, principalement lors de la discussion de cas d'élèves qui ne pouvaient pas, aux dires des intervenants scolaires, être classés en classe ordinaire : l'adaptation scolaire et la formation générale des adultes. En fait, nous avons observé que la prise des décisions de classement après le séjour en classe d'accueil était à l'image d'un casse-tête administratif, parce que les intervenants scolaires devaient tenter de cadrer chaque élève dans les boîtes rendues possibles par l'institution. Toutefois, certains élèves seraient plus difficiles à classer que d'autres, selon les intervenants scolaires, principalement en raison de leur âge et de leurs connaissances en français et en mathématiques. Nous y avons aussi appris que

certaines éléments comme le pays d'origine, la langue maternelle, les « difficultés » d'apprentissage et la « capacité » jugée des élèves à répondre aux exigences scolaires en termes de stratégies d'apprentissage (ex. avoir de l'autonomie, « travailler fort », faire plus que ce qui est demandé, etc.) influencent les décisions des intervenants scolaires relatives aux possibilités de classement. De plus, le manque des ressources a aussi été mentionné comme une contrainte lors des décisions.

Lors des rencontres de prévision de classement, nous avons aussi remarqué l'utilisation des termes maternels comme « bébé » et « mère poule » en lien avec la posture des enseignantes. En fait, lors de certains moments, les enseignantes se trouvaient à « défendre » « leurs » élèves en disant qu'ils n'étaient pas prêts à être envoyés vers la classe ordinaire. Il était courant qu'elles veuillent les « garder » en classe d'accueil pour un temps plus prolongé (jusqu'à ce qu'ils soient jugés prêts). De plus, les enseignantes étaient parfois accusées d'une posture maternelle par les conseillères pédagogiques et la direction d'école, lorsqu'elles défendaient un séjour plus long en classe d'accueil (trois années scolaires ou plus). En fait, les enseignantes tendaient à suggérer plus de temps en classe d'accueil pour « protéger » les élèves, si elles jugeaient qu'ils n'étaient pas « prêts » à « partir » de la classe d'accueil. En contrepartie, les conseillères pédagogiques et la direction d'école tendaient à essayer de trouver d'autres possibilités de classement pour ces élèves (même si la classe ordinaire ne semblait pas être une option, selon elles).

La littérature foucaldienne, inspirant notre analyse des données, stipule que l'école est centrée sur l'examen : préparation aux examens, analyse des résultats des examens et création de (nouvelles) solutions pour améliorer les résultats des examens (Foucault, 1975; Rusnak, 2017). En fait, le but des examens est de classer selon les normes (Foucault, 1975; Ryan, 1991). Dans le cas de la classe d'accueil, à la fin de l'année scolaire, les élèves reçoivent une évaluation finale selon les paliers (créés par le gouvernement québécois). Ensuite, l'enseignant recommande un classement pour l'année scolaire suivante (ce classement implique l'évaluation selon les paliers, mais aussi des observations qui sont ajoutées sous la forme de commentaires dans le bulletin). Cette recommandation est discutée lors d'une rencontre avec la direction et la conseillère pédagogique (et d'autres personnes, si jugé nécessaire) et la recommandation peut être maintenue ou modifiée lors de la rencontre ou après la rencontre (à la fin de l'année scolaire). La décision en équipe se transforme donc en classement final pour l'année scolaire suivante.

L'examen évalue la capacité de l'individu à répondre aux normes (Foucault, 1975; Rusnak, 2017). Dans le cas des élèves en classe d'accueil, il s'agit de l'examen des compétences langagières, scolaires et sociales pour répondre aux exigences du système scolaire québécois. Ainsi, l'adaptation aux normes locales est évaluée depuis leur arrivée dans le système, tel que souligné dans le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Cette adaptation est évaluée dans le quotidien des cours en classe d'accueil et discutée lors des rencontres de prévision de classement. Toutefois, nous avons observé que ni l'évaluation, ni le classement des élèves selon l'adaptation aux normes locales ne sont soulignés aux parents lors de la présentation (défense) de la classe d'accueil. Au contraire, l'adaptation aux normes locales est présentée comme étant de l'intégration en termes linguistiques, scolaires et sociaux pour répondre à un « besoin » des élèves et non de la société d'accueil. En conséquence, cette exigence d'adaptation aux normes locales pourrait révéler une posture *suprémaciste* (Dhamoon, 2009) de la part de la société d'accueil, c'est-à-dire l'exigence d'adaptation des Autres aux normes établies par le groupe majoritaire et ce, tout en argumentant que ces exigences sont mises en place pour répondre aux besoins des élèves.

Ainsi, dans le quotidien de la classe d'accueil, nous avons observé que les élèves sont moulés pour atteindre l'intégration linguistique, scolaire et sociale, c'est-à-dire l'acte d'une *disciplinarisation* du corps (et de l'esprit), selon une certaine façon d'être et d'agir, principalement à partir d'un *système de récompenses et de punitions* (Foucault, 1975) (comme nous l'avons remarqué lors de l'observation des cours en classe d'accueil). Ensuite, nous avons observé dans les rencontres de prévision de classement, qu'à partir du jugement des intervenants scolaires des compétences en français et en mathématiques ainsi que de la perception de la motivation et des stratégies d'apprentissage des élèves, certains sont jugés comme étant « moulés » et donc « prêts » à être classés en classe ordinaire. A contrario, d'autres sont jugés comme n'étant pas « moulés » et pas « prêts » à intégrer la classe ordinaire (et ne seront peut-être jamais jugés prêts). Par conséquent, ils sont envoyés vers les secteurs de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes.

5.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons discuté des interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école (rencontre d'accueil de parents, cours en classe d'accueil, couloirs de l'école et rencontres de prévision de classement). Nous avons aussi réalisé la synthèse analytique des résultats.

Jusqu'à un certain point, les interactions sociales semblent renforcer les discours identifiés dans les documents analysés au chapitre 4, mais elles illustrent aussi la pratique au-delà des mots dans les discours. En fait, la classe d'accueil est présentée par le gouvernement comme un modèle ayant pour but l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil; toutefois, force est de constater que les élèves ne semblent pas recevoir ce dont ils ont besoin pour réussir à sortir de la classe d'accueil après au maximum de 20 mois. En observant les intervenants scolaires, nous avons été confrontées à une défense de la classe d'accueil, à la mise en œuvre de l'intégration linguistique, scolaire et sociale de ces élèves en classe et à un casse-tête administratif lors des classements, un casse-tête ne garantissant pas l'accès de tous les élèves à la classe ordinaire.

Plus précisément, nous avons présenté le scénario, les acteurs et les règles pour établir la scène, pour ensuite présenter les comportements et les conversations en scène. Dans la rencontre d'accueil de parents, nous avons appris que le séjour en classe d'accueil est présenté aux parents comme étant un privilège duquel ils devraient profiter. En salle de classe, nous avons aussi appris que les élèves en classe d'accueil ont un rôle à jouer, c'est-à-dire qu'il y a des attentes de l'école auxquelles ils doivent répondre en termes d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Dans les rencontres de prévision de classement, nous avons appris que le classement des élèves après le séjour en classe d'accueil est comme un casse-tête administratif puisque chaque élève doit rentrer dans une des options existantes dans les différents secteurs (accueil, régulier, adaptation scolaire et formation générale des adultes), la classe ordinaire n'étant pas donc une option pour tous les élèves. Lors des discussions menées, nous avons appris au sujet des rôles des acteurs scolaires lors des classements (recommandations des enseignants, conseils des conseillers pédagogiques et décisions administratives et finales de la direction de l'école). En résumé, nous avons remarqué que les élèves sont disciplinés lors de leur séjour en classe d'accueil. De plus, leur évaluation par les intervenants scolaires détermine leurs trajectoires scolaires et elle est directement liée au jugement de la « capacité » des élèves de répondre aux normes locales. Leur normalisation est donc liée à une posture suprémaciste de la société d'accueil. Dans le prochain chapitre, nous nous penchons sur les discours des intervenants scolaires interviewés à propos de ces procédures de classement.

Chapitre 6 : L'analyse des discours des acteurs scolaires concernant les procédures de classement

Ce chapitre, à partir d'entretiens menés avec des intervenants scolaires de divers centres de services scolaires, porte sur les résultats de la recherche concernant l'analyse des discours des acteurs scolaires sur les procédures de classement. Il vise à répondre à notre objectif d'analyser comment les intervenants scolaires justifient leurs décisions de classement des élèves. Le chapitre est divisé en quatre sections en plus de la présente introduction et de la conclusion : 1) les discours des acteurs scolaires concernant le but de la classe d'accueil; 2) les discours des acteurs scolaires concernant leur rôle lors des classements; 3) les chemins possibles après le séjour en classe d'accueil; et 4) la synthèse analytique des résultats. Dans la première section, nous discutons des discours des intervenants scolaires à propos du but de la classe d'accueil. Dans la deuxième section, nous discutons des discours des acteurs scolaires concernant leur rôle lors des classements des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Dans la troisième section, nous présentons leurs discours au sujet des chemins possibles de classement après le séjour en classe d'accueil. Finalement, nous réalisons la synthèse analytique des résultats. Ainsi, nous présentons les discours des intervenants scolaires au sujet des procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil pour comprendre comment ils justifient leurs décisions.

Avant de nous pencher sur les thèmes dégagés des entretiens avec les intervenants scolaires, nous discutons des coulisses pour situer les interactions sociales entre intervieweuse et interviewé, comme suggéré par l'approche ethnographique et, spécifiquement, l'approche interactionniste (Goffman, 1959). Lors des entretiens, certaines personnes interviewées ont démontré une crainte de ne pas bien s'exprimer, d'être mal comprises ou mal citées. Par exemple : « Si vous me citez hors contexte, je dirais que ce n'est pas ça, mais je pourrais dire qu'une classe d'accueil, c'est un peu un cocon-là » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Nous avons aussi remarqué que certains reformulaient des phrases pour préciser leur discours ou pour essayer de deviner des intentions cachées derrière nos questions. Par exemple : « Donc, si je comprends le sous-entendu de votre question » ou « Bien, le sous-entendu de la question c'est : est-ce que... » (Layla, directrice adjointe des ressources administratives). Parfois, les interviewés mentionnaient que d'autres intervenants scolaires, surtout la direction de l'école, pourraient ne pas être contents s'ils en venaient à prendre connaissance de leur témoignage : « si ma direction

m'entendait, ils ne seraient pas contents, mais moi, je vous dis ce que je pense, je vous dis ce que j'ai l'impression de vivre » (Véronique, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

De plus, quand les intervenants scolaires choisissaient de défendre ou de critiquer la classe d'accueil, ils le faisaient parfois à la blague. Par exemple, une interviewée nous a demandé : « Vous n'êtes pas payée par le gouvernement pour abolir les classes d'accueil là ? » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada) ou « Bien, j'espère juste que quand vous allez trouver un modèle parfait, vous allez le communiquer aux commissions scolaires » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). En outre, certains intervenants scolaires semblaient parfois oublier le contexte de l'entretien et surtout le fait qu'ils étaient enregistrés : « je pense que je mourrais si je voyais... [...]. Je suis enregistrée, ce n'est pas bien, mais... [Rires] » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada).

Quoi qu'il en soit, certains intervenants scolaires ont mentionné que participer à l'entretien a contribué à leur réflexion sur leur travail, ce qu'ils ont trouvé positif : « merci pour vos questions, ça m'a fait réfléchir un peu à tout ce qu'on fait » (Marco, enseignant en soutien linguistique, né en Italie). Certains trouvaient aussi que les questions posées par la chercheuse lors de l'entretien étaient pertinentes : « Écoute, tu as vraiment fait le tour là, même des fois j'oubliais, puis j'étais là 'ça, c'est une bonne question' » (Beatriz, directrice adjointe d'école, née au Québec, Canada).

6.1 Les discours des acteurs scolaires concernant le but de la classe d'accueil

Dans cette section, nous présentons les discours des acteurs scolaires au sujet du but de la classe d'accueil, car ces discours s'avèrent nécessaires à la compréhension des procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil. La section est divisée en deux parties : 1) le « besoin » d'intégration des élèves; 2) l'« apprivoisement » des élèves et la « docilité » des parents.

6.1.1 Le « besoin » d'intégration des élèves

Selon les intervenants scolaires, il existerait un « besoin » d'intégrer les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. À partir de l'analyse de leurs discours, nous constatons qu'il pourrait s'agir davantage d'un besoin de la part de la société d'accueil d'intégrer ces élèves plutôt que d'un besoin des élèves à proprement dit. Afin de discuter de ce sujet, nous

divisons cette section selon les thèmes suivants : 1) la classe d'accueil vue comme un « passage obligatoire » et comme un « cocon »; et 2) l'application du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (du protocole d'accueil au séjour en classe d'accueil).

6.1.1.1 La classe d'accueil vue comme un « passage obligatoire » et comme un « cocon »

Dans cette section, nous montrons comment les intervenants scolaires comprennent la classe d'accueil en tant que « cocon » et en tant que « passage obligatoire » pour l'intégration des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation. En fait, bien que les intervenants scolaires utilisent plusieurs termes pour parler de la classe d'accueil, ces deux termes semblent englober leur discours de manière générale. D'abord, soulignons que parler des procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil consiste à parler du séjour en classe d'accueil en soi, puisque pour justifier les classements, les acteurs scolaires discutent du fonctionnement de la classe d'accueil.

Quand les intervenants scolaires sont questionnés par rapport aux procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil, ils tendent à défendre le séjour en classe d'accueil comme une étape nécessaire à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves : « Le service de l'accueil, c'est un service essentiel, je pense, pour qu'un élève puisse s'intégrer correctement dans une école, puis qu'il puisse s'adapter à la société [...]. Ce n'est pas juste l'apprentissage d'une langue » (Maya, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Ce séjour serait une préparation à la classe ordinaire : « Ça sert de tremplin pour l'intégration au régulier [...]. Donc, les élèves apprennent les rudiments de la langue française avant d'aller dans une classe ordinaire où tout se passera en français. C'est une étape nécessaire, selon moi » (Elena, enseignante en accueil, née en Roumanie). En fait, la classe d'accueil est présentée comme étant une formule de réussite pour l'intégration en classe ordinaire : « beaucoup d'élèves finissent par réussir lorsqu'ils sont intégrés au régulier » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). De plus, la classe d'accueil offrirait un apprentissage rapide du français : « Ça permet vraiment à l'élève d'accélérer l'acquisition, la maîtrise de cette langue-là plus rapidement que laissé dans une classe régulière comme ça » (Lena, enseignante en mathématiques, née au Liban). Cet enseignement est réalisé par des enseignants qui sont spécialistes du français langue seconde : « on a des personnes spécialistes en français langue seconde [...]. Donc cette expertise-là est nécessaire » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada). Ainsi, la classe d'accueil repondérerait au « besoin » de ces

élèves d'apprendre la langue de scolarisation et l'école existerait pour répondre à ce « besoin », à ce manque constaté par les acteurs scolaires : « si l'enfant ne parle pas du tout français, il a besoin de passer par une classe d'accueil » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie).

De plus, la classe d'accueil recevant presque exclusivement des élèves immigrants nouvellement arrivés, elle offrirait également des bénéfices pour ce public scolaire spécifique. La classe d'accueil offrirait un espace pour gérer le « choc culturel » avec des pairs qui se rencontreraient dans une situation similaire et, pour cette raison, elle serait comme une « bouée de sauvetage » : « je pense que ça leur permet d'amortir le choc culturel, j'ai l'impression, et d'avoir avec eux dans la classe d'autres amis qui vivent la même chose [...]. C'est comme leur petite bouée de sauvetage un peu des fois » (Laura, enseignante en soutien linguistique, née au Québec, Canada). Elle serait donc un espace de sécurité et d'encadrement : « Ça sert à rendre leur transition au pays d'accueil [...] plus douce, plus efficace, plus agréable, plus encadrée. Moi, je vois beaucoup la classe d'accueil comme un..., surtout la première année, comme un endroit de sécurité » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Avec le temps, la classe d'accueil rendrait possible le développement d'un sentiment d'appartenance : « Après, au fur et à mesure que l'année avance, ils développent un sentiment d'appartenance » (Nora, psychoéducatrice, née au Québec, Canada). En plus de ces raisons, les intervenants scolaires défendent le choix du modèle de la classe d'accueil, surtout à Montréal, en raison de la quantité d'élèves immigrants nouvellement arrivés dans cette ville : « surtout avec un gros bassin comme on a à Montréal, ces élèves-là, ça fait toute une différence » (Emma, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Plusieurs d'entre eux signalent croire en la classe d'accueil, croire qu'elle fonctionne : « Je pense que l'accueil fonctionne, je pense que c'est un passage obligé pour plusieurs jeunes » (Marco, enseignant en soutien linguistique, né en Italie). Lena dit même que la classe d'accueil est son « bébé » : « L'accueil, c'est mon bébé, fait que moi, je ne vois que du positif » (Lena, enseignante en mathématiques, née au Liban). Ils y croient tellement, qu'ils trouvent « malheureux » qu'elle n'existe pas partout au Québec : « Je sais que dans les régions, bien à l'extérieur de Montréal, le principe des classes d'accueil n'existe pas, mais je trouve ça malheureux parce que moi, je vois la différence » (Lena, enseignante en mathématiques, née au Liban).

Plusieurs intervenants scolaires comparent la classe d'accueil à un « cocon » (qui offre de la protection) : « C'est comme un petit cocon » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada).

Ou ils la comparent à une famille, comprenant des parents et des enfants : « C'est comme leur petite famille » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada). Les enseignants seraient donc les parents des élèves. Par exemple, une enseignante mentionne qu'un élève lui a dit qu'il l'aimait comme il aime sa mère : « il me disait toujours : 'Oh, mais madame'. Même une fois il m'a dit : 'Je vous aime comme ma mère'. Là, j'étais comme 'ah mon dieu!' » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Dans cette relation de proximité, les élèves tenteraient de faire plaisir à leurs enseignants : « on accepte de faire des efforts pour apprendre une autre langue, puis on accepte de s'intégrer à la nouvelle société, on accepte de faire plaisir à Madame, donc on va travailler avec Madame » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

La proximité existante entre enseignant et élèves en classe d'accueil serait possible en raison du nombre moins élevé d'élèves en classe d'accueil : « On a 17 élèves, on est très proche de nos élèves » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Ce ratio plus bas permettrait de mieux connaître les élèves, selon les intervenants scolaires interrogés : « Tu le connais, ton jeune » (Maya, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Dans cette relation, les enseignants mentionnent fréquemment le « côté humain », parce que les élèves nouvellement arrivés dans la société d'accueil viennent de passer par plusieurs changements dans leur vie : « Je sors mon côté humain. [...] J'essaie toujours de les aider, parce que c'est des ados, ils changent de pays, ils changent d'école, ils ont laissé leurs amis aussi derrière eux, la famille » (Lena, enseignante en mathématiques, née au Liban). En fait, selon les intervenants scolaires interrogés, les élèves aimeraient « leur famille » en classe d'accueil : « En général, ils sont tristes de quitter l'accueil. [...] Ils ont une enseignante, ils ont les mêmes camarades de classe pendant un an. Donc, ça devient une famille, ça devient leurs amis » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). En fait, ils prendraient soin les uns des autres : « les élèves prennent soin des autres. Ils comprennent vraiment ça, en accueil tu l'as beaucoup » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

Cherchant à défendre le modèle de la classe d'accueil, les intervenants scolaires tendent notamment à le comparer avec l'intégration directe en classe ordinaire (sans soutien linguistique). L'intégration directe en classe ordinaire (sans soutien linguistique) serait décrite par l'action de « jeter » : « On ne peut pas les jeter directement dans le régulier » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Ou elle est décrite comme le fait de retenir son souffle en dessous de l'eau : « je vais te tenir la tête en dessous de l'eau toute la journée, puis on va voir ce que tu

retiens » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Au contraire, la classe d'accueil serait perçue et présentée comme un espace d'adaptation et de bienveillance, c'est-à-dire comme fournissant un accueil « adéquat » : « le fait de s'asseoir dans une classe où le nombre d'élèves est réduit, la bienveillance de l'enseignant, le fait qu'on les accueille de façon adéquate, ça leur permet de s'asseoir, de s'adapter, de comprendre comment ça fonctionne » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Certains sont contre l'intégration directe en classe ordinaire, même pour les élèves qui maîtriseraient suffisamment le français et ce, en raison d'un besoin perçu d'adaptation scolaire et sociale au milieu d'accueil : « Tous ceux qui parlent français, on les envoie directement. [...] Ce n'est peut-être pas super gagnant, parce qu'ils sont un peu déstabilisés. [...] Je suis partisane-là d'avoir un court séjour en classe d'accueil même quand tu parles déjà français » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). En fait, pour plusieurs d'entre eux, la classe ordinaire serait un défi possible à surmonter seulement après un séjour en classe d'accueil : « pour qu'aller au régulier, que ce soit un défi raisonnable » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada).

Pour les intervenants scolaires interrogés, le modèle d'intégration de la classe d'accueil aurait « fait ses preuves », même s'il peut présenter des « dérives » comme d'autres modèles d'intégration linguistique : « Bien, le modèle de classe d'accueil a quand même fait ses preuves. On sait qu'il y a des dérives, qu'il peut y avoir comme, il y a des dérives comme on disait l'autre fois à l'intégration directe » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Toutefois, certains intervenants scolaires soulignent que les enseignants de la classe d'accueil ne devraient pas être « trop » bienveillants et, au contraire, faire confiance aux élèves : « Il y a plusieurs enseignants qui sont trop bienveillants. Ils vont vouloir les garder longtemps comme une maman avec son petit bébé caneton. Ils ne voudront pas les laisser aller au régulier. Donc il faut avoir confiance en eux » (Livia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Ainsi, les intervenants scolaires interrogés tendent à défendre la classe d'accueil, mais certains d'entre eux soulignent que le séjour en classe d'accueil ne devrait pas être long, puisque comme son nom l'indique, la classe d'accueil existerait pour « accueillir » les élèves : « le mandat principal de la classe d'accueil, c'est d'accueillir les élèves » (Louise, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Le séjour devrait être un passage, selon eux : « c'est un passage, la classe d'accueil. Il ne faut pas la voir comme quelque chose fermée » (Louise, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). La classe d'accueil est aussi décrite comme une

« transition » vers la classe ordinaire : « c'est comme une transition » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). De plus, le terme « prison » est parfois utilisé par les intervenants scolaires pour se référer aux longs séjours en classe d'accueil : « il ne faut pas que ce coqueron devienne une prison » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada). De plus, selon les intervenants scolaires, certains élèves compareraient aussi la classe d'accueil à une prison : « Oui, bien, j'ai beaucoup d'élèves qui me disent : 'La classe d'accueil, madame, c'est comme une prison. Genre, j'ai l'impression que je ne vais jamais sortir de là' » (Nora, psychoéducatrice, née au Québec, Canada). En fait, certains élèves voudraient « sortir » de la classe d'accueil, mais les enseignants ne pourraient les « laisser partir » que quand ils seraient jugés « prêts » : « Ils veulent sortir, 'quand est-ce que je vais aller au régulier, madame ? Qu'est-ce que ça me prend pour aller au régulier ?' [...] 'Je vais te laisser partir quand je vais sentir que [...] ça va bien aller' » (Livia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

En fait, malgré la défense de la classe d'accueil relevée dans les discours de plusieurs intervenants scolaires que nous avons interrogés, certains d'entre eux sont plus critiques envers elle. Une de ces critiques traite du fait que la classe d'accueil serait bénéfique seulement pour certains élèves. En ce sens, des intervenants scolaires argumentent que la classe d'accueil serait bénéfique pour les élèves qui ne possèderaient aucune connaissance du français à leur arrivée : « je pense que ça peut être très bénéfique là, parce qu'un enfant qui n'a jamais entendu parler français de sa vie, peut-être que ça serait trop difficile d'arriver directement dans une classe en français » (Charlotte, orthophoniste, née au Québec, Canada). Toutefois, selon leurs dires, pour les élèves qui possèdent déjà des connaissances en français, la classe d'accueil pourrait « accroître l'écart » : « Pour des jeunes qui ont déjà des connaissances en français, des fois, je me demande si ça ne fait pas juste accroître l'écart » (Charlotte, orthophoniste, née au Québec, Canada). La classe d'accueil ne serait pas idéale non plus pour les élèves en retard scolaire : « Souvent, des enfants qui avaient des parcours scolaires en dents de scie, quelque fois avec des trous, [...] 'est-ce que la classe d'accueil fermée est le modèle idéal?' Moi, je ne pense pas, c'est rarement comme ça » (Lya, enseignante en accueil, née en France). Pour ces raisons, certains intervenants scolaires croient que d'autres modèles d'intégration que la classe d'accueil devraient être offerts : « il n'y a pas beaucoup de services d'accueil différents, [...] c'est la classe d'accueil fermée ou c'est la classe régulière, puis il n'y a pas beaucoup d'entre-deux. [...] On aurait avantage à être plus souple dans nos modalités d'accueil » (Charlotte, orthophoniste, née au Québec, Canada).

Une autre critique commune à la classe d'accueil concerne la ségrégation qu'elle génère. Les intervenants scolaires interrogés critiqueraient le fait que parfois, en raison de l'organisation scolaire, il existe des classes d'accueil ségréguées dans une école ou même dans un « point de service » (où il n'y aurait que des classes d'accueil) : « Il y a encore des pavillons où il n'y a que les élèves d'accueil. C'est honteux-là, je veux dire, tout le monde sait que ce n'est pas bon. [...] Sur l'île de Montréal, ils ont créé des écoles d'accueil » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Ce type de décision serait prise en faveur de l'organisation de l'espace : « Ce n'est pas au service de l'élève, c'était juste au niveau de l'organisation de l'espace » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Elle serait aussi pratique pour les enseignants : « souvent les enseignants [de la classe d'accueil] vont trouver pratique d'être ensemble pour pouvoir collaborer » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). La ségrégation serait stigmatisante, selon certains intervenants scolaires interrogés : « C'est vraiment plate pour la stigmatisation-là, justement, l'accueil est là-bas, [elle] n'est pas mêlée aux autres » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Finalement, une autre critique portée au modèle de la classe d'accueil concerne le fait que la plupart des écoles intègrent les élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire seulement à la fin de chaque année scolaire en raison d'enjeux liés à l'organisation scolaire et ce, même si certains élèves seraient « prêts » à intégrer la classe ordinaire à un autre moment de l'année scolaire : « Souvent, c'est seulement à la fin de l'année qu'on va changer les classes et que l'élève peut passer dans une classe régulière, [...] sans qu'il y ait une flexibilité » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada).

Il est intéressant de souligner que pour la majorité des intervenants scolaires interrogés, la classe d'accueil est synonyme d'apprentissage du français; en ce sens, ils ne considèrent pas la classe d'accueil comme étant un modèle d'intégration linguistique parmi d'autres, mais plutôt comme le seul modèle possible. Dans leurs discours, être contre la classe d'accueil signifierait donc être contre l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil : « Ils [les parents] savent que le passage par la classe d'accueil est quand même un passage comme, pas obligatoire, mais comme nécessaire, parce que l'enfant ne parle pas français. Parfois, ils ne parlent comme aucun mot en français » (Amira, directrice adjointe d'école, née au Maroc). En fait, la classe d'accueil est présentée aux parents comme la seule façon [disponible] d'apprendre le français : « ton enfant doit passer par la classe d'accueil pour apprendre le français » (Amira, directrice adjointe d'école, née au Maroc).

Toutefois, quelques intervenants scolaires interrogés développent un contre-discours et soulignent que l'apprentissage du français peut être réalisé à partir de différents modèles : « La classe d'accueil est un moyen, mais il y en a plusieurs autres moyens qui sont possibles » (Maxime, conseiller pédagogique, née au Québec, Canada). Selon certains, il serait possible de choisir d'autres modèles de services d'intégration, mais il existerait une résistance aux changements à ce sujet au Québec : « le modèle de classe d'accueil, comme on le connaît ici au Québec, existe depuis 1969, et puis c'est un modèle dans lequel on est devenu très confortable et amener des changements de ce côté-ci, ce n'est pas facile » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada).

6.1.1.2 L'application du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (du protocole d'accueil au séjour en classe d'accueil)

Dans cette section, nous présentons les discours des intervenants scolaires sur l'application du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (du protocole d'accueil au séjour en classe d'accueil).

Les procédures de classement avant le séjour en classe d'accueil comprennent notamment le protocole d'accueil. Ce protocole sert à accueillir les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Une entrevue est réalisée avec la famille et l'enfant pour avoir des informations concernant le parcours et le profil de l'élève : « On s'intéresse au parcours migratoire, scolaire antérieur, profil langagier, est-ce qu'il a eu des difficultés dans l'apprentissage, dans le développement langagier dans sa langue maternelle ? [...] Ça peut comprendre beaucoup de types d'évaluation, évaluation en mathématiques, etc. » (Louise, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Ensuite, il y a une évaluation qui se passe dans le centre de services scolaires ou directement à l'école, dépendamment du centre de services scolaires. L'élève passe par une évaluation orale de ses connaissances en français : « On leur fait passer tout d'abord des évaluations à l'oral, on leur pose des questions pour savoir s'ils ont des notions en français ou pas » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie).

Spécifiquement, dans la région métropolitaine de Montréal, si l'élève ne possède pas de connaissances en français, il doit passer un séjour en classe d'accueil : « Si ces élèves-là ne parlent pas du tout français, on les envoie directement en classe d'accueil » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). S'il a des connaissances en français, il doit faire un test

écrit (lecture et écriture) : « S'ils ont quelques connaissances en français [...], on va leur passer un examen en lecture et en écriture qui va permettre de les situer à un palier » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Dans le cas des élèves qui arrivent dans le système scolaire québécois lors de leurs études secondaires, s'ils atteignent le niveau nécessaire pour le secondaire (en termes de compétences en français selon les paliers), ils sont envoyés vers la classe ordinaire, sinon, ils sont envoyés vers la classe d'accueil : « S'ils atteignent les exigences du palier 4, on va les intégrer directement en classe régulière. S'ils sont en deçà du palier 4, ils vont passer par la classe d'accueil » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie).

La crise sanitaire liée à la COVID-19 a changé quelque peu ces procédures. Elles étaient parfois réalisées à distance : « lorsqu'on ne pouvait pas le faire en présentiel, on le faisait en virtuel » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Ces procédures ont pu être intimidantes pour certains élèves, surtout quand elles n'étaient pas réalisées en personne : « Souvent les enfants ne répondent pas, même s'ils seraient capables de répondre. Ils sont intimidés, puis ils n'osent pas parler. Mais là imaginez au téléphone » (Lya, enseignante en accueil, née en France).

De plus, pour les élèves du secondaire, le test de mathématiques peut être réalisé pour vérifier s'il y a un retard scolaire : « en mathématiques aussi, pour voir s'il a un retard scolaire » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Selon certains intervenants scolaires interrogés, juger le retard scolaire par ce test pourrait constituer un préjudice, considérant le fait que les élèves ont pu avoir été exposés à différentes façons d'apprendre les mathématiques : « mathématiques, chaque système scolaire va enseigner de façon différente, mais ce n'est pas parce que je suis en grand retard [...]. Il faut faire attention [...] de ne pas pénaliser ces élèves-là, de ne pas leur porter préjudice » (Karine, conseillère pédagogique en accueil, pays de naissance non divulgué). En outre, certains intervenants scolaires s'attendent à ce que les élèves de certains pays soient en retard scolaire : « certains jeunes viennent de pays où malheureusement les chances sont bonnes qu'ils ne soient pas allés à l'école pendant plusieurs années » (Marco, enseignant en soutien linguistique, né en Italie). En fait, selon les discours de certains intervenants scolaires interrogés, cette procédure de classement avant le séjour en classe d'accueil pourrait être considérée comme raciste, puisque qu'elle est effectuée systématiquement auprès d'élèves en provenance de certains pays : « S'ils venaient de certains pays prédéterminés, par exemple le Pakistan, [...] on leur faisait passer un examen de mathématiques [...] pour déterminer s'ils étaient en grand retard scolaire. C'est un peu raciste-là,

mais c'est comme ça que ça fonctionne » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Ces procédures pourraient aussi comporter des biais d'évaluation, parce que les élèves doivent faire plusieurs tests, ce qui peut être fatigant pour les élèves : « Il y a l'entrevue initiale, le parcours migratoire, la scolarité antérieure, le test à l'oral, le test en lecture, le test en écriture, il y a un test en mathématiques. L'élève ne s'en sort pas » (Karine, conseillère pédagogique en accueil, pays de naissance non divulgué).

Après ces procédures de classement prenant place avant le séjour en classe d'accueil, le séjour en classe d'accueil doit servir, selon les intervenants scolaires interrogés, à l'intégration linguistique, scolaire et sociale : « La classe d'accueil ça sert à, bien il y a trois buts au fond, c'est l'intégration linguistique, scolaire et sociale » (Beatriz, directrice adjointe d'école, née au Québec, Canada). Pour les élèves du secondaire en classe d'accueil, les matières sont divisées comme suit : « La grille matière à l'accueil, c'est 65% pour le français, 20% pour les mathématiques et 15% pour autres matières, puis dans les autres matières de façon générale c'est éducation physique, arts plastiques » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). De plus, l'enseignement d'autres matières comme la géographie et l'histoire est recommandé : « il est recommandé d'enseigner de l'histoire, de la géographie du Québec, du Canada » (Laurence, conseillère pédagogique, née au Québec, Canada). Le contenu concernant l'univers social est présent à partir de contenus associés et il est lié à l'intégration scolaire et sociale : « C'est une compétence qu'on va travailler à travers les autres compétences. L'objectif c'est de permettre aux élèves de comprendre le Québec, de comprendre comment on fonctionne, la culture, de comprendre aussi le système scolaire » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Il est intéressant de souligner que l'intégration linguistique se concrétise à partir de thématiques liées à la culture québécoise : « C'est certain que lorsqu'on enseigne le français, on enseigne toujours dans un contexte. [...] Le choix de ce qui est présenté aux élèves, ce sont des thèmes qui sont en lien avec l'apprentissage de la culture québécoise » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada). De plus, certains intervenants scolaires interrogés croient que l'intégration sociale peut influencer le développement de l'intégration linguistique : « C'est sûr que quelqu'un qui est très hostile à la culture d'accueil, on pourrait dire ça comme ça, je ne pense pas que son apprentissage du français va être très réussi » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

Les intervenants scolaires interrogés décrivent l'intégration scolaire et sociale, c'est-à-dire l'intégration au milieu scolaire et l'intégration à la société d'accueil, ainsi : « faire le tour de l'école

avec les élèves, [...] leur dire aussi [...] qu'ils peuvent rester assis, puis lever la main. Tout ça fait partie de l'intégration scolaire, après on s'en va plus vers le social, vers la société québécoise » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Selon certains intervenants scolaires, il s'agit de l'enseignement de comment agir à l'école et, par la suite, dans la société : « à part des repères culturels, à part de l'histoire, de la géo[graphie], je considère qu'il y a des choses de bienséance ou de civisme qui font partie. Mais finalement, les élèves, si on leur montre, ils le font » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). En fait, selon les intervenants scolaires interrogés, ces élèves devraient être capables de « fonctionner » à l'école et dans la société d'accueil : « Fait que ça, c'est vraiment, il est intégré quand l'élève, il est capable de fonctionner dans une école, qu'il fonctionne en société » (Jeanne, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). De ce fait, les élèves devraient « connaître » et « s'adapter » à la culture québécoise : « le hockey, la neige, la cabane à sucre, les chanteurs, les poètes québécois, tout ce qui fait partie de la culture québécoise en fait est à apprendre, à connaître et à laquelle il faut s'adapter » (Lina, évaluatrice langagière, née au Québec, Canada).

Aux dires des intervenants scolaires interrogés, l'intégration scolaire et sociale est enseignée, mais elle n'est pas officiellement évaluée : « On a des notions à enseigner qu'on n'évalue pas. On n'évalue pas ces notions-là » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Toutefois, elle s'observe, selon les intervenants scolaires interrogés, dans le comportement de l'élève : « C'est ça l'intégration, s'il est capable de prendre l'autobus, de dire bonjour, de saluer les gens, s'il connaît les codes de l'école et tout, c'est comme ça qu'on le juge puis, ça va super avec les élèves de l'accueil » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Même si l'intégration scolaire et l'intégration sociale ne seraient pas officiellement évaluées, elles pourraient influencer « inconsciemment » l'évaluation des compétences linguistiques de l'élève : « Il n'y a pas de rétroaction sur l'intégration scolaire et sociale. Je pense qu'elle se fait toutefois à travers l'évaluation de l'élève pour les compétences langagières [...]. C'est des choses qui vont ensemble-là, [...] peut-être de manière inconsciente » (Julie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Certains croient que le jugement de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale d'un élève pourrait être considéré comme étant un jugement de sa capacité à « aimer » l'école : « je me suis insurgée contre le fait que ça s'appelle intégration linguistique, scolaire et sociale, parce que je ne voulais pas qu'on porte de jugement sur la capacité de l'élève à aimer l'école » (Anna, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Selon Anna, ce jugement

ne serait pas réalisé envers les élèves en classe ordinaire, ce qu'elle perçoit comme une injustice : « plein d'élèves qui sont au régulier en ce moment-là, haïssent l'école là. Il n'y a personne qui évalue leur intégration scolaire là » (Anna, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

6.1.2 L'« apprivoisement » des élèves et la « docilité » des parents

Nous avons identifié un discours des intervenants scolaires sur l'« apprivoisement » des élèves en classe d'accueil et un discours sur la « docilité » de leurs parents. Selon les intervenants scolaires interrogés, ces éléments rendraient plus facile le déroulement du séjour en classe d'accueil ainsi que les classements avant et après le séjour en classe d'accueil. Afin de discuter de ce sujet, nous divisons cette section selon les thèmes suivants : 1) les élèves en classe d'accueil comme des élèves à « apprivoiser »; 2) les parents des élèves en classe d'accueil vus comme des parents « dociles ».

6.1.2.1 Les élèves en classe d'accueil comme des élèves à « apprivoiser »

Dans cette section, nous présentons comment les élèves en classe d'accueil sont considérés comme étant à la fois des élèves devant « apprivoiser » le système scolaire du milieu d'accueil ainsi que des élèves devant être « apprivoisés » par les intervenants scolaires du milieu d'accueil.

L'apprivoisement traiterait d'une familiarisation avec le milieu d'accueil : « il faut toujours laisser le temps à l'élève de s'acclimater, on s'apprivoise un peu, tout ça » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Il s'agirait d'apprivoiser le système scolaire du milieu d'accueil : « [la classe d'accueil] leur permettre d'apprivoiser le système scolaire... » (Louise, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). De plus, les élèves eux-mêmes sont vus comme devant être apprivoisés. Par exemple, un élève pourrait être « bloqué » à son arrivée dans le milieu scolaire d'accueil : « Il y a des élèves qui ont vécu des traumatismes qui sont complètement bloqués au départ. [...] On a l'impression [...] qu'il n'y a rien à faire, mais mon rôle de prof, c'est de les apprivoiser » (Elena, enseignante en accueil, née en Roumaine). Selon Elena, pour apprivoiser un élève dans cette situation, il faudrait s'intéresser à lui pour ensuite proposer des tâches qui lui conviennent : « J'essaie de l'apprivoiser. [...] Donc, je vais m'intéresser à lui beaucoup, à ses intérêts [...] et je pars de là pour éventuellement proposer des tâches qui lui conviennent » (Elena, enseignante en accueil, née en Roumaine).

Cet « apprivoisement » se manifeste à travers un discours de « besoin » lié à des catégorisations des élèves (ex. élève en grand retard scolaire, élève ayant des difficultés d'apprentissage, élève « indisponible » ou « bloqué », etc.). Ces catégorisations sont liées à l'offre de services complémentaires. Il s'agit de subdivisions dedans la catégorie « élève en classe d'accueil ». Par exemple, les élèves en classe d'accueil jugés comme étant en grand retard scolaire tendent à être séparés des autres élèves : « on va les mettre dans un groupe à part, parce que justement il y a un retard dans leur scolarité, parce que c'est des réfugiés, ou il y a eu une interruption dans leur parcours scolaire pour X-Y raison » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie).

Des services complémentaires peuvent être demandés, mais ils ne sont pas toujours disponibles : « Il n'y a pas beaucoup de services d'orthophonie, d'orthopédagogie ou même de psychoéducation qui sont donnés dans les classes d'accueil, puis ça, c'est un réel problème » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada). Les élèves en classe d'accueil pourraient être les derniers à recevoir des ressources complémentaires : « Malheureusement, il y a encore certaines écoles, surtout au secondaire, qui font passer les élèves de l'accueil en dernier. Donc, surtout maintenant, on est en pénurie, les élèves de l'accueil sont parfois les derniers à recevoir du service » (Lina, évaluatrice langagière, née au Québec, Canada). Ils ne seraient pas considérés comme étant une priorité pour recevoir des services complémentaires, parce qu'ils seraient encore en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil : « Il n'y a pas assez d'orthopédagogues. La façon de tourner ça un peu, c'est de dire 'bien, ils sont en classe d'accueil, ils sont en apprentissage de la langue, on va attendre avant de leur donner du service' » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). La logique derrière ce discours serait qu'ils devraient attendre, parce qu'ils recevraient déjà un service, celui de la classe d'accueil : « c'est considéré comme si l'accueil c'était le service, alors que c'est faux dans la réalité » (Laurence, conseillère pédagogique, née au Québec, Canada). Ce traitement serait discriminatoire selon des intervenants scolaires interrogés : « Ce qui est affreux-là, affreux quand tu y penses. Je ne pense pas que c'était de la mauvaise foi, je ne pense pas que c'était du racisme. Mais dans les faits, c'était discriminatoire » (Louise, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Le sujet des services complémentaires nous intéresse aussi, car le manque des ressources pourrait résulter en décisions de classement permettant plus de temps en classe d'accueil : « Comme il n'y a pas toujours de services, les gens hésitent à lever le drapeau rouge et à dire 'cet élève-là, ce n'est pas

un problème de langue, c'est un problème d'autre chose' » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Finalement, si, comme nous l'avons observé dans nos données, les élèves sont considérés comme devant être « apprivoisés », paradoxalement, certains enseignants rapportent aussi qu'ils sont « apprivoisés » par certains élèves : « Des élèves..., un qui venait d'un camp de réfugiés, c'était difficile, tout ça, et même lui, il m'a apprivoisée, tout ça » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Toutefois, des enseignants soulignent qu'ils ne devraient pas se laisser « charmer » : « un élève qui a vécu beaucoup de déménagements, tu as toutes sortes de choses, tu dois au moins savoir un peu, pas te laisser, pas charmer, mais pas te laisser envahir par ça, mais tu dois en prendre compte » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

6.1.2.2 Les parents des élèves en classe d'accueil vue comme des parents « dociles »

Dans cette section, nous présentons comment les parents des élèves en classe d'accueil sont considérés comme étant des parents « dociles » par les intervenants scolaires. Cette « docilité » rendrait les relations entre parents et intervenants scolaires, surtout enseignants, plus faciles pour le personnel scolaire lors de leur acceptation des classements de leurs enfants et même lorsque leurs enfants fréquentent la classe d'accueil (interactions entre personnel scolaire et parents).

Les parents des élèves en classe d'accueil seraient considérés comme « dociles », parce qu'ils tendraient à ne pas se plaindre : « ce ne sont pas les parents qui se plaignent le plus, je pense qu'ils ont d'autres soucis. [...] Les parents des classes d'accueil, en général, ce n'est pas un beau mot-là, mais ils sont dociles » (Marco, enseignant en soutien linguistique, né en Italie). Ces parents auraient une perception positive de l'école : « il y a quand même une perception de l'école qui est très, très positive dans leurs yeux » (Marco, enseignant en soutien linguistique, né en Italie). Ainsi, ils auraient tendance à faire confiance aux intervenants scolaires, surtout aux enseignants : « Quand ils parlent à l'enseignant, en général, les parents immigrants nous mettent un peu sur un piédestal, donc quand on leur dit quelque chose, ils nous croient » (Marco, enseignant en soutien linguistique, né en Italie). Selon plusieurs intervenants scolaires interrogés, la raison principale pour laquelle ils ne se plaindraient pas et qu'ils feraient confiance au milieu d'accueil serait qu'ils ne connaissent pas encore assez bien le système scolaire québécois et, en conséquence, qu'ils accepteraient facilement les recommandations de classement de leurs enfants : « la majorité des

parents, quand ils arrivent, ils ne connaissent pas le système scolaire québécois, donc c'est accepté de façon générale » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Une autre raison qui serait avancée pour expliciter leur « docilité » serait le fait que plusieurs parents ne parleraient ni le français ni l'anglais suffisamment pour se sentir à l'aise de se plaindre à la direction d'école : « c'est très, très rare qu'ils vont oser aller parler à la direction. S'ils ne parlent pas français, ils ne parlent pas anglais non plus, ce n'est pas quelque chose qu'ils vont aller faire » (Marie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Toutefois, les intervenants scolaires interrogés ont rapporté que certains parents se plaignent. Par exemple, certains d'entre eux se soucieraient du retard scolaire que le séjour en classe d'accueil pourrait causer : « il y a des parents qui sont parfois réfractaires, parce qu'ils ont l'impression que leur enfant va perdre du temps » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). On expliquerait alors aux parents que le séjour en classe d'accueil ne devrait pas causer de retard scolaire : « on leur explique qu'en général, l'enfant n'est pas supposé perdre du temps. Bien, à moins qu'il ait d'autres difficultés, ce qu'on vise, c'est de l'intégrer à son niveau âge par la suite » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Dans cet extrait, nous soulignons les termes « en général », « supposé », « à moins que » et « on vise » qui nuancent beaucoup la phrase. Ce serait surtout les parents dont les enfants passent plus d'un an en classe d'accueil qui se soucieraient d'un retard scolaire possible : « Pour certains, ils vont rester une deuxième année, c'est peut-être là où les parents vont questionner. 'Coudonc, il va tu sortir de la classe d'accueil un jour?' » (Louise, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada).

Les parents auraient le droit de refuser le service de la classe d'accueil, mais ils ne seraient pas informés de cette possibilité, selon les intervenants scolaires interrogés : « on n'informe pas nécessairement les parents qu'ils peuvent refuser, à moins qu'ils manifestent [...] qu'ils ne sont pas d'accord » (Charlotte, orthophoniste, née au Québec, Canada). Ainsi, il y aurait des exceptions, mais les parents acceptent, de manière générale, le service de la classe d'accueil : « ils ont toujours le droit de refuser le service, mais de façon générale, c'est accepté » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Les parents des élèves non francophones ont tendance à être satisfaits que leur enfant fréquente la classe d'accueil : « il y a beaucoup de parents qui le prennent très bien, parce qu'eux-mêmes ne parlent pas français » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada). Au contraire, les parents d'élèves francophones s'avèrent parfois surpris ou déçus : « il y a des familles qui sont francophones [...] qui, oui peuvent être

surpris, déçus » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada). On justifie leur séjour en classe d'accueil ainsi : « l'enfant parle français, mais à cause de l'écriture ou de la lecture, [...] il n'a pas atteint les niveaux de maîtrise de français pour aller directement en classe régulière » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada).

Après le séjour en classe d'accueil, selon les intervenants scolaires interrogés, la majorité des parents accepte le classement de leur enfant, peu importe le chemin (retour en classe d'accueil, classe ordinaire en dessus de leur niveau âge, secteur de l'adaptation scolaire ou secteur de la formation générale des adultes). En théorie, les parents pourraient refuser la recommandation de classement vers la classe d'adaptation scolaire ou vers une autre filière : « le dernier mot scolaire, c'est la direction qui l'a, et le mot final, final, c'est le parent qui l'a » (Lina, évaluatrice langagière, née au Québec, Canada). Toutefois, en général, les parents n'utiliseraient pas ce droit, possiblement parce qu'ils ne connaîtraient pas suffisamment les rouages du système scolaire québécois : « Les parents peuvent refuser les classes d'adaptation scolaire, mais tu sais, les parents immigrants, ils ne connaissent pas toujours très bien leurs droits, hein? » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). En fait, de manière générale, les intervenants scolaires interrogés racontent que les parents ne seraient pas impliqués lors des procédures de classement. Ils en seraient seulement informés: « Les parents ne sont pas impliqués dans le processus de décision. On les informe, c'est tout. Voici la décision qui a été prise par [...] l'équipe école. C'est une équipe qui comprend aussi là les attentes du programme » (Amira, directrice adjointe d'école, née au Maroc). Les intervenants scolaires, interprétant que ces parents ne comprendraient pas bien les attentes du programme ILSS, se donneraient comme rôle de les « influencer » : « notre rôle, c'est d'influencer, puis de dire 'écoutez, votre enfant, on le place là parce que voici ses difficultés, voici où ça peut le mener, voici, voici, voici' » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada). En ce sens, pour les intervenants scolaires interrogés, le rôle des parents est parfois de faire leur deuil du classement et du parcours de leur enfant, voire le deuil des rêves qu'ils avaient pour leur enfant : « Souvent pour le parent issu de l'immigration, si on dit que l'enfant est en difficulté, il va devoir faire son deuil. Ça veut dire que l'enfant peut ne pas aller au Cégep, l'enfant peut ne pas aller à l'université » (Karine, conseillère pédagogique en accueil, pays de naissance non divulgué).

6.2 Les préalables de la réussite et le rôle des acteurs scolaires lors des classements

Dans cette section, nous discutons des discours des acteurs scolaires concernant les préalables de la réussite ainsi que leur rôle lors des classements après le séjour en classe d'accueil. De ce fait, la section est divisée selon les thèmes suivants : 1) les préalables de la réussite en classe d'accueil et en classe ordinaire; 2) les positions différentes des acteurs scolaires vis-à-vis des classements; et 3) le déroulement des rencontres de prévision de classement après le séjour en classe d'accueil.

6.2.1 Les préalables de la réussite en classe d'accueil et en classe ordinaire

Dans cette section, nous présentons le discours sur l'importance des préalables de la réussite pour que les élèves puissent réussir à la fois en classe d'accueil et en classe ordinaire.

Selon les intervenants scolaires interrogés, en plus des connaissances en français et en mathématiques, il existe d'autres préalables pour que les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil puissent réussir. Ces préalables influenceraient les possibilités de classement après le séjour en classe d'accueil. En fait, pour garantir le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, il faudrait le plus possible répondre aux préalables suivants : 1) ne pas être jugé comme ayant un retard scolaire; 2) ne pas être jugé comme ayant des problèmes d'apprentissage ou de comportement; 3) ne pas être jugé comme ayant besoin d'adaptation au milieu d'accueil (ex. « trauma » récent lié à la guerre); 4) parler une langue maternelle proche de la langue de scolarisation de la société d'accueil; 5) être jeune (les élèves plus âgés n'auraient pas, en général, le temps de finir leurs études secondaires en classe ordinaire); 6) posséder des stratégies d'apprentissage; 7) être jugé comme étant motivé et autonome; 8) pouvoir compter sur le soutien des parents. Selon les intervenants scolaires que nous avons interrogés, plus ces préalables sont respectés, plus les chances seraient élevées pour un élève d'être envoyé vers la classe ordinaire.

Dans cette liste de préalables, nous notons que nous ne trouvons pas d'éléments relevant de la responsabilité du milieu d'accueil (pratiques choisies et décisions prises). Au contraire, il s'agit d'éléments individuels ou culturels (liés au pays d'origine) liés à l'élève. Nous notons aussi dans cette liste de préalables, la présence des valeurs priorisées par le milieu d'accueil (ex. motivation, autonomie, « participation » des parents) qui peuvent ne pas être universelles ou ne pas être

comprises ou valorisées de la même façon par les parents provenant de plusieurs régions du monde. Cependant, ces valeurs seraient exigées pour réussir à l'école. En fait, il faudrait être considéré comme « fort » pour pouvoir « réussir » en classe ordinaire : « il faut être fort pour réussir au régulier, il faut être fort psychologiquement, il faut être fort académiquement, il faut être fort [du] côté organisationnel » (Marie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

En ce qui a trait au préalable de la réussite lié à la langue maternelle, malgré quelques divergences dans notre corpus, en général, nous constatons que l'opinion la plus récurrente de la part des intervenants scolaires interrogés est celle qui considère que parler une langue maternelle proche de la langue de scolarisation de la société d'accueil rendrait son apprentissage plus facile et, par conséquent, plus rapide, ce qui résulterait en un séjour en classe d'accueil plus court : « pour l'espagnol, pour le créole, on va me dire 'bien, il y a tellement une grande proximité entre les deux langues que le séjour à l'accueil, il est plus court' » (Mathieu, conseiller pédagogique en accueil, né au Québec, Canada). Par conséquent, pour les intervenants scolaires interrogés, parler une langue maternelle qui serait perçue comme étant éloignée du français serait un défi : « Admettons, on va me dire 'ah les élèves Vietnamiens', je prends Vietnamiens comme ça, mais il y a plusieurs langues notamment asiatiques où on va entendre, 'bien, c'est tellement loin du français que ça leur prend plus de temps' » (Mathieu, conseiller pédagogique en accueil, né au Québec, Canada).

Un autre préalable de la réussite qui est constamment mentionné par les intervenants scolaires a trait aux stratégies d'apprentissage, notamment les stratégies de lecture, d'écriture et de compréhension orale. Les intervenants scolaires rapportent vérifier si les élèves en classe d'accueil possèdent des stratégies d'apprentissage : « Est-ce qu'il a de bonnes stratégies? Est-ce qu'il sait mobiliser ses ressources? Dans les situations de bris de compréhension, qu'est-ce qu'il fait? » (Lya, enseignante en accueil, née en France). Ces stratégies doivent être mises en pratique avant, pendant et après la tâche : « Dans le programme ILSS, on a les stratégies d'apprentissage, puis là tu as toutes les stratégies qui sont plus universelles, comment qu'on fait avant la tâche, pendant la tâche et après la tâche » (Jeanne, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Les stratégies seraient enseignées en classe d'accueil, mais les élèves qui ne les connaîtraient pas, rencontreraient des difficultés : « Il y a des élèves qui n'ont jamais fait ça dans leur pays d'origine, ils ont énormément de difficultés à le faire ici. [...] En accueil, on passe énormément de temps à enseigner tout ça » (Marie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Par exemple, les élèves qui ont appris à étudier par cœur doivent s'adapter à la façon d'apprendre au

Québec, même s'ils sont déjà francophones : « Il y a quelques francophones, on parle souvent d'enfants Haïtiens, Maghrébins, Congo[lais], [...] quand tout ce qu'on t'a toujours demandé, c'est d'apprendre par cœur, [...] sans nécessairement comprendre, c'est un exercice qui est très difficile pour beaucoup d'élèves » (Laurence, conseillère pédagogique, née au Québec, Canada). Toutefois, alors que certains élèves auraient des « difficultés » avec ces stratégies d'apprentissage, d'autres élèves les trouveraient faciles : « Il y a des élèves qui sont super doués là, puis ils passent un an et demi à l'accueil, puis ils sont intégrés, puis il n'y a pas de problème. Ça dépend vraiment des élèves » (Jeanne, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

En ce qui a trait au retard scolaire, un élève jugé comme étant en retard scolaire aurait plus de difficulté, selon les intervenants scolaires interrogés, à s'adapter à l'école du milieu d'accueil : « un élève qui a passé 2-3-4 ans dans un camp de réfugiés, il n'a pas forcément développé les mêmes réflexes scolaires qu'un élève qui a été scolarisé pendant 6 ans dans une école, assis sur un banc d'école » (Damy, enseignante en accueil, née en Algérie). De plus, la façon d'enseigner pourrait changer d'un pays à l'autre et les connaissances de certains élèves pourraient ne pas correspondre aux exigences locales attendues pour leur niveau âge. Les élèves peuvent donc être considérés comme étant en retard scolaire à cause de cela : « je n'aime pas mettre un nom de pays par rapport à ça, mais c'est sûr qu'il y a des façons de scolariser qui peuvent être très différentes. [...] Là, on a beaucoup d'Afghans, leur profil c'est assez sous-scolarisé » (Marie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Pour ce qui est de l'autonomie, pour certains intervenants scolaires interrogés, son manque pourrait être jugé comme étant de l'immaturation : « il n'y en a pas beaucoup qui sont très outillés, pas très autonomes. [...] Ils manquent un peu de maturité dans ce sens-là » (Jeanne, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Par conséquent, selon certains intervenants scolaires, les élèves considérés comme n'étant pas autonomes auraient plus de chance d'avoir des « défis scolaires » : « Je vous dirais que j'ai la moitié, où les enfants ne sont pas autonomes, présentent de grands défis scolaires » (Véronique, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

Pour ce qui est de la motivation, elle tend à être présente dans les discours des intervenants scolaires comme étant liée à l'engagement, à « travailler fort ». Selon les intervenants scolaires, les élèves de certains pays seraient plus habitués à « travailler » : « Ça dépend du pays d'où ils arrivent-là, mais des élèves parfois Ukrainiens, Coréens, là ils sont habitués de travailler et de faire

des devoirs jusqu'à 10h le soir-là [...]. Ils arrivent à avoir des, quand même, bonnes notes rapidement » (Laura, enseignante en soutien linguistique, née au Québec, Canada). Pour aider les élèves à être « motivés » et donc répondre aux exigences de l'école, les enseignants tendraient à utiliser un système de récompenses. Nora donne un exemple d'une récompense utilisée avec un élève : « on a fait un système de diamants. Elle aime les diamants, donc à chaque fois qu'elle respecte, ok, elle se met à la tâche, on va lui donner un diamant » (Nora, psychoéducatrice, née au Québec, Canada). En fait, la motivation serait considérée comme « intrinsèque », mais ce serait possible, selon les intervenants scolaires interrogés, de « favoriser » la motivation : « c'est plus ça, comment favoriser la motivation intrinsèque pour adopter ce qui est attendu-là dans le milieu scolaire » (Nora, psychoéducatrice, née au Québec, Canada). De plus, le manque d'engagement serait une preuve que l'élève ne réussirait pas à gérer les « difficultés » en classe ordinaire et, par conséquent, qu'il y échouerait : « un élève qui est toujours désengagé... [...], je ne veux pas envoyer un élève en secondaire 4 [classe ordinaire], si c'est un élève qui est hyper passif, puis [...] il va juste se laisser couler » (Laurence, conseillère pédagogique, née au Québec, Canada).

En discutant de l'importance de répondre aux attentes de l'école en termes de comportements, le sujet du métier d'élève (c'est-à-dire savoir comment répondre aux attentes liées au fait d'être un élève) est mentionné par les intervenants scolaires. Le métier d'élève, selon les discours que nous avons recueillis, serait différent dépendamment du pays de provenance : « Des fois, ils doivent tout réapprendre le métier d'élève, même s'ils ont été scolarisés, parce que ce n'est pas la même chose ici » (Nora, psychoéducatrice, née au Québec, Canada). De plus, des intervenants scolaires mentionnent que certains élèves n'auraient jamais appris le métier d'élève (dans leur pays d'origine) : « Ou des fois, ils doivent juste l'apprendre tout court, parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés, ils ne savent pas comment être un élève » (Nora, psychoéducatrice, née au Québec, Canada). Pour cette raison, les attentes de l'école devraient être explicitées par l'enseignant aux élèves : « C'est le rôle de l'enseignant de le montrer [...], c'est en lien avec les règles de la classe, des comportements qui sont attendus, lever la main avant de parler, respecter le tour de parole, ranger son matériel » (Nora, psychoéducatrice, née au Québec, Canada). En fait, en plus des éléments qui sont évalués sous forme de notes (ex. compétences en français), les enseignants ajoutent des commentaires dans le bulletin concernant des éléments qui ne sont pas évalués sous forme de notes (ex. comportement de l'élève). Or, ces commentaires semblent considérés lors des décisions relatives à leurs classements : « Je vais le mettre dans mon portrait de l'élève, 'cet élève-

là, c'est un élève timide, c'est un élève introverti, c'est un élève qu'il faut aller chercher' » (Véronique, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

La participation des parents est aussi comprise comme étant importante pour favoriser la réussite des élèves dans le milieu d'accueil : « C'est sûr que quand les parents sont impliqués, quand les parents accordent énormément d'importance à l'école, quand il y a une bonne communication aussi avec les parents, bien souvent avec l'élève, ça va être plus facile dans la classe » (Emma, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). De plus, les parents scolarisés et « favorisés » valoriseraient plus l'école : « c'est des enfants qui viennent de familles assez scolarisées, assez aisées financièrement. [Il s'agit des parents] qui montrent à leurs enfants que 'hey, l'école, c'est important' » (Véronique, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

6.2.2 Les positions différentes des acteurs scolaires vis-à-vis des classements

Dans cette section, nous mettons en exergue comment les intervenants scolaires interrogés justifient leurs décisions de classements à partir de différentes positions. Selon notre analyse, d'un côté, les enseignants de la classe d'accueil se percevraient comme des protecteurs de l'échec en classe ordinaire et de l'autre côté, les conseillers pédagogiques et les directions (adjointes) d'école se percevraient comme les défenseurs du système scolaire québécois, puisqu'ils auraient des rôles plus administratifs et viseraient une sortie plus rapide de la classe d'accueil.

Comme nous en avons discuté antérieurement, pour plusieurs intervenants scolaires, la classe d'accueil serait vue comme une famille, les enseignants étant perçus comme les parents des élèves : « On est leur premier contact avec la société québécoise, on est un peu leur deuxième maman ou leur deuxième papa, dans le cas des enseignants, puis il y a une forme de lien affectif qui se crée » (Emma, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Les intervenants scolaires reviennent à ce discours pour justifier pourquoi ce serait plus difficile pour plusieurs enseignants de « laisser » les élèves « partir » : « Donc, on craint pour l'intégration [...], on essaie de raisonner ces craintes-là en se disant 'bien, il faut que l'oiseau vole du nid là', donc c'est un peu ça » (Emma, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Si les enseignants sont vus comme des parents, les élèves sont donc vus comme leurs enfants. En fait, plusieurs d'entre eux seraient considérés comme des « bébés » par les enseignants : « C'est tu un élève qui est mature pour son âge ou qui est bébé pour son âge? » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec,

Canada). Comme nous l' avons appris, les intervenants scolaires racontent qu'il faut être autonome en classe ordinaire, qu'il faut savoir comment « se débrouiller » : « 'savoir comment te débrouiller, démontrer de l'autonomie aussi parce que, rendu en quatrième secondaire, les enseignants du régulier-là, ils ne vont pas aller faire ton ménage de casier avec toi là, fait qu'il faut que tu sois organisé là' (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Selon les enseignants, leur rôle serait de protéger les élèves de l'échec en classe ordinaire et, pour cette raison, ils tendent à insister sur l'importance pour eux de sentir que les élèves sont prêts à intégrer la classe ordinaire : « Je les regarde comme mes enfants [...]. Je ne vais pas les garder inutilement à l'accueil. S'ils sont capables, ça me fera plaisir de les envoyer, mais si je doute, [...] je ne les envoie pas à l'échec » (Elena, enseignante en accueil, née en Roumaine). La protection des enseignants viserait la garantie de la réussite scolaire et du bien-être de l'élève : « S'assurer que l'élève va pouvoir ne pas juste réussir ses cours, mais aussi être bien dans le milieu dans lequel on va le placer. Des fois [...], ils vont être tellement anxieux, si on les pousse trop vite » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Toutefois, les enseignants mentionnent ressentir de la pression à « laisser » les élèves « partir » : « on doit les laisser partir, parce que sinon, il y a quelqu'un qui va être en arrière de toi, qui va te dire 'non, non, il faut qu'il parte' » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). En fait, les enseignants de la classe d'accueil tendent à être considérés comme surprotecteurs par les conseillers pédagogiques et par les directions (adjointes) d'école, surtout quand ils défendent de longs séjours en classe d'accueil : « Pourquoi on va le remettre à l'accueil? Ça, c'est super important de poser cette question-là. 'Est-ce que c'est juste parce que tu as envie de le garder ou c'est parce que tu penses vraiment qu'il va avoir des difficultés?' » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada).

Fréquemment, les enseignants continuent à occuper ce rôle de « parents » lors de l'intégration partielle d'un élève en classe ordinaire ou même quand un élève est déjà intégré complètement en classe ordinaire : « il faut que tu sois près aussi à jeter un œil sur ce que les élèves font au régulier là. Des fois, les élèves sont un peu gênés de poser leurs questions à l'enseignant du régulier, surtout au début » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Toutefois, même si ce lien peut continuer, les enseignants soulignent l'importance d'encourager leurs élèves à créer de nouveaux liens avec les nouveaux enseignants : « à un moment donné, c'est comme 'non, non, là tu vas demander à monsieur là. Ce n'est plus moi là ta prof d'histoire, tu vas lui demander, il va t'aider' » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Parfois, les

enseignants de la classe d'accueil maintiennent le contact plus longtemps avec les élèves, même quand les élèves deviennent des adultes : « j'ai encore des contacts. J'ai des élèves qui ont 34 ans et j'ai encore des contacts avec ces élèves-là. [...] J'en ai une qui va avoir un bébé bientôt, puis on communique encore » (Maya, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

Il y a un autre rôle parental auquel se dévouent les enseignants : celui de discipliner les élèves et de maintenir l'ordre en salle de classe, ce qui est lié, comme nous l'avons déjà souligné, à l'intégration scolaire et sociale. Ainsi, le rôle des enseignants est aussi de faire de la « gestion de classe » : « faire en sorte que dans la classe, il y ait une atmosphère propice à l'apprentissage. Tu ne parles pas, tu respectes les règles de la classe. Le prof est là pour s'assurer que l'atmosphère générale est propice à l'enseignement » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Nous remarquons donc un côté strict des enseignants envers les élèves : « Même des élèves problématiques, ils vont finir par me faire confiance là, mais je ne suis pas leur amie non plus. Ils savent que je suis là quand même pour mettre des règles » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Soulignons le choix du terme « problématique » dans l'extrait ci-dessus. De plus, pour garantir que les règles soient suivies par les élèves, les enseignants peuvent mettre en place des punitions. Par exemple, demander à l'élève de réaliser ses devoirs lors de la pause, s'il ne les a pas terminés pendant le délai indiqué : « La règle est là. Tu fais ton devoir, si tu ne le fais pas, ça va être à la pause. [...] Je dis, 'je te respecte toujours, tu me respectes aussi', je pense que ça se joue comme ça » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Malgré ce côté plus strict, les enseignants soulignent que la plupart du temps la gestion de classe ne serait pas nécessaire en classe d'accueil, parce que ces élèves seraient déjà « disciplinés » : « on n'a pas besoin de faire de la gestion dans une classe d'accueil. [...] Les élèves sont disciplinés en classe d'accueil, ce n'est pas comme des élèves du régulier » (Damya, enseignante en accueil, née en Algérie).

Comparativement aux enseignants, les conseillers pédagogiques et les directions (adjointes) d'écoles possèdent un rôle plus administratif. Ils auraient un rôle de « vigie » des recommandations de classements des enseignants : « Notre rôle, ça va être plus un rôle de vigie pour s'assurer que [...] les élèves ne soient pas brimés » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada). Par exemple, ils semblent avoir comme rôle d'être les défenseurs de séjours moins longs en classe d'accueil, c'est-à-dire que leur rôle serait de défendre les élèves d'une possible surprotection des enseignants : « je vois que certains profs veulent plus garder l'élève dans la classe d'accueil, fait

que parfois, la conseillère et moi, on voit que ‘ah, l’élève peut quand même, l’élève peut se débrouiller dans une classe ordinaire’ » (Amira, directrice adjointe d’école, née au Maroc).

Plus spécifiquement, les conseillers pédagogiques et les directions (adjointes) d’écoles perçoivent leur rôle comme étant un rôle de soutien des enseignants lors des décisions de classement des élèves après leur séjour en classe d’accueil. Or, les directions (adjointes) d’écoles possèderaient un mandat encore plus administratif et décisionnel que les conseillers pédagogiques. Par exemple, les recommandations des enseignants ne seraient pas toujours suivies. Une conseillère pédagogique raconte une situation au cours de laquelle elle a demandé cela à la directrice : « ‘je ne pense pas qu’on va aider les élèves, on va leur porter préjudice avec la décision qui a été prise’. Puis la direction m’a dit : ‘Il n’y a pas de problème, je suis prête à le faire’ » (Karine, conseillère pédagogique en accueil, pays de naissance non divulgué).

6.2.3 Le déroulement des rencontres de prévision de classement après le séjour en classe d’accueil

Dans cette section, nous décrivons, selon les intervenants scolaires interrogés, le déroulement des rencontres de prévision de classement après le séjour en classe d’accueil, c’est-à-dire comment les décisions de classement des élèves de la classe d’accueil sont prises par les intervenants scolaires.

D’abord, soulignons que les rencontres de prévision de classement ne sont pas toujours réalisées : « En fait, on remplit un papier, un formulaire, puis qu’on donne à l’administration » (Lya, enseignante en accueil, née en France). Toutefois, quand il y a des rencontres, il existe une préparation avant la rencontre : « Après ma petite enquête, ma réflexion personnelle, puis mon évaluation, là c’est le moment où il y a la rencontre » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Il existe aussi des procédures après la rencontre : « Après, quand il y a des élèves qu’on se questionne encore, après le pré-classement, on continue notre réflexion justement en rendez-vous avec les CPs [conseillers pédagogiques], en rendez-vous avec les enseignants d’adaptation scolaire et tout ça » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

Il est important aussi d’expliquer qu’il s’agit de rencontres de prévision de classement et non des rencontres de classement, c’est-à-dire que les rencontres de prévision de classement se passent avant la fin de l’année scolaire (souvent au début de l’hiver) en raison du besoin de planifier

l'organisation scolaire nécessaire pour la prochaine année scolaire : « c'est pour ça qu'on fait ça à ce temps-ci de l'année, pour essayer de planifier le mieux possible le nombre de postes enseignants pour la prochaine année scolaire » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada). Comme des changements peuvent se passer, ils révisent les classements à la fin de l'année scolaire : « c'est sûr que le portrait à ce moment-ci risque fort de changer [...]. À la fin de l'année, c'est sûr que ça va être revu là » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada). Cependant, seulement certains cas seraient revus : « On va plus s'attarder aux élèves pour qui on avait des points d'interrogation, les élèves pour qui ça a cheminé complètement autrement, parce que ça peut arriver pour différentes raisons » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada).

En termes de participants, ces rencontres comptent notamment la présence de l'enseignant (de français), du conseiller pédagogique (ou du conseiller en orientation, dépendamment du centre de services scolaires) et de la direction (adjointe) de l'école : « la direction va convoquer la rencontre avec moi [la conseillère pédagogique], l'enseignant titulaire [de français] et une autre personne, s'il y a lieu » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

En ce qui concerne le poids des décisions lors des rencontres de prévision de classement, les recommandations de classement sont réalisées par les enseignants, notamment de français : « C'est les enseignants qui prennent la décision, parce que c'est eux qui connaissent l'élève. [...] Donc, c'est l'enseignant qui dit à quel palier est son élève, où est-ce qu'il le voit l'année d'après » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Quand les intervenants scolaires parlent des recommandations des enseignants, ils font référence à l'enseignant de français, mais l'enseignant de mathématiques participe aussi, dans le cas des élèves du secondaire : « Le prof de maths doit faire des prévisions aussi pour le secondaire, où l'enfant va être rendu » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Les enseignants s'attendent à que leurs recommandations de classement soient respectées : « je vais arriver à cette réunion, en tant qu'enseignant, avec une décision très forte que je les invite à respecter, parce que je connais mon élève, c'est très clair pour moi, ce qu'il pourrait faire l'année prochaine » (Elena, enseignante en accueil, née en Roumanie).

En ce qui a trait aux conseillers pédagogiques, ils sont présents pour soutenir le processus de prise de décision : « je réfléchis avec eux [les enseignants], pour déterminer où est-ce que l'élève serait le mieux, quelle est la place réelle de l'élève, où est-ce qu'on devrait le mettre » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Ils sont présents pour soutenir, surtout en cas de doutes :

« Moi, c'est vraiment dans la conseillances, dans l'accompagnement, dans la réflexion pour ces élèves-là. Puis oui, des fois je peux apporter un changement, puis venir apporter un plus pour l'élève, parce que c'est un regard extérieur » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Le travail des conseillers pédagogiques serait de poser des questions au besoin : « C'est de la conseillances, de soulever des questions, de dire 'bien, est-ce que tu penses vraiment que c'est le bon classement ? Est-ce que tu as des traces?' » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Toutefois, ils ne possèdent pas un pouvoir décisionnel : « Je n'ai pas de pouvoir là-dessus » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). En fait, la présence d'un conseiller pédagogique n'est pas obligatoire lors des rencontres : « il y a des directions qui ne nous contactent pas. Il y en a qui ne nous sollicitent pas pour les aider » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Leur présence ne ferait pas encore partie de la « culture du secondaire » : « c'est déjà entré dans la culture du primaire de le faire comme ça, mais au secondaire, c'est nouveau, puis il y a encore plusieurs écoles qui ne sont pas très chaudes à l'idée que les conseillers pédagogiques accompagnent » (Laurence, conseillère pédagogique, née au Québec, Canada). De fait, certains enseignants n'aimeraient pas la présence des conseillers pédagogiques dans les rencontres : « Il y a certains enseignants qui n'aiment pas ça, ok? Parce qu'ils ont l'impression que la conseillère pédagogique se mêle de leurs affaires » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Soulignons que dans certains cas, le rôle décrit ci-dessus lors des rencontres de prévision de classement est réalisé par un conseiller en orientation et non par un conseiller pédagogique : « Je ne sais pas ailleurs comment ça se passe, mais je trouve important que les conseillères en orientation soient là, parce qu'ils regardent, ils étudient un peu, [...] ils ont toutes ces connaissances qui aident » (Elena, enseignante en accueil, née en Roumanie).

La décision finale des classements revient de la direction (adjointe) de l'école. Toutefois, les intervenants scolaires rapportent que les décisions sont prises de façon collective: « la décision finale revient à la direction adjointe. C'est elle qui est responsable, c'est elle qui va signer le document, mais c'est une décision qui est prise en commun » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Parfois, les intervenants scolaires disent que la décision revient principalement à l'enseignant, mais lorsque nous avons posé des questions sur le rôle de la direction (adjointe), voici ce qui est rapporté : « Bien, je pense que la directrice, si elle voulait tout faire le contraire de ce que j'ai dit, elle pourrait le faire, parce que c'est eux qui ont la décision » (Laurence, conseillère pédagogique, née au Québec, Canada). En général, les recommandations

des enseignants seraient respectées, aux dires des intervenants scolaires interrogés, mais la direction aurait la prérogative de les modifier : « Je pense que la plupart du temps la direction va être d'accord avec ce que l'enseignant a recommandé, mais des fois, ça se peut qu'il y ait des désaccords et dans ce sens-là, ultimement, c'est la direction qui décide » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada). Notons que, paradoxalement, les directions (adjointes) que nous avons interrogées affirment que la décision de classement des élèves est notamment réalisée par des enseignants : « C'est plus la décision de l'enseignant » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada). Cora complète : « C'est sûr que... on a un rôle d'influence plus... À la base, c'est le jugement du prof, c'est le prof qui connaît les élèves. Moi, je ne connais pas les élèves donc, je ne peux pas les juger » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada). En fait, les directions (adjointes) rapportent devoir être stratégiques au besoin lors des prises de décisions, surtout en cas de désaccords : « des fois, je suis très stratégique dans ce que je suis en train de faire là [...], parce que je ne veux pas être en confrontation, au contraire » (Beatriz, directrice adjointe d'école, née au Québec, Canada). Selon les intervenants scolaires interrogés, elles tenteraient, dans ces cas, d'influencer les décisions finales : « ils influencent un petit peu et ils manipulent l'enseignant pour lui dire 'oui, on peut le mettre en secondaire 2, secondaire 3, on va voir'. Donc la décision finale, ce n'est pas de l'enseignant » (Ahmed, enseignant en accueil, née en Algérie).

Par exemple, les recommandations des enseignants peuvent ne pas être retenues si la direction (adjointe) ou le conseiller pédagogique perçoit que celles-ci sont trop chargées émotionnellement : « il y a souvent quelque chose d'émotif, d'affectif au niveau de : 'bien non, je veux protéger cet élève-là' ou 'non, cet élève-là ne sera pas capable de telle chose'. Ce n'est souvent pas nécessairement basé sur des faits » (Emma, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Le manque de connaissances des enseignants concernant les chemins possibles pour chaque élève après le séjour en classe d'accueil serait aussi une autre raison pour justifier de ne pas suivre les recommandations des enseignants : « On est aussi dans l'orientation, c'est quoi les différentes possibilités, parce qu'il y a le secteur régulier, mais il y a tous les autres secteurs aussi que les profs ne connaissent pas nécessairement, en fonction des difficultés de l'élève » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada). Une troisième raison nommée pour ne pas suivre les recommandations des enseignants serait la pression mise par les parents sur la direction (adjointe) de l'école. Par exemple, Laurence raconte avoir vécu cette histoire quand elle œuvrait comme enseignante : « Les parents ont contesté, ils sont venus rencontrer l'adjoint et l'adjoint a décidé de

sortir l'élève de ma classe [d'accueil], malgré mes recommandations » (Laurence, conseillère pédagogique, née au Québec, Canada).

De plus, en cas de doutes, on rapporte que les élèves peuvent être consultés lors du processus de décisions. Les intervenants scolaires informeraient alors l'élève des différents choix possibles et demanderaient son avis : « Des fois, quand on n'est pas sûr, bien là, on va le chercher l'élève, on va dire 'toi, qu'est-ce que tu en penses?' » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Certains élèves tentent même de défendre et de négocier des choix avec les intervenants scolaires; toutefois, dans ce cas de figure, l'enseignant peut prévenir l'élève de sa possibilité d'échouer en classe ordinaire :

Des fois, l'élève, il va faire son point, puis là on va dire : 'Bien, regarde, tu as jusqu'au mois de mai pour faire tes preuves. Si vraiment tu es très, très, très assidu, que tu nous montres que tu as des stratégies, que tu es capable de poser des questions. Bien oui, tu iras en secondaire 4 avec tes amis, puis au pire, tu vivras des échecs, mais tu te reprendras' (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Quoi qu'il en soit, selon les intervenants scolaires interrogés, le but ultime serait toujours de trouver la meilleure place pour chaque élève après son séjour en classe d'accueil : « Chaque élève est particulier, puis on prend le temps et le soin de réfléchir ensemble afin qu'il soit à la meilleure place pour lui, quel est le chemin le plus bénéfique » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie).

6.3 Les chemins possibles après le séjour en classe d'accueil

Dans cette section, nous discutons des chemins possibles pour les élèves du secondaire après le séjour en classe d'accueil, selon les intervenants scolaires interrogés. Quatre secteurs ont été nommés lors des entretiens : l'accueil, le régulier, la formation générale des adultes et l'adaptation scolaire. Afin de présenter les chemins possibles, la section est divisée en cinq parties : 1) les longs séjours en classe d'accueil; 2) l'intégration partielle; 3) la classe ordinaire et le soutien linguistique; 4) le secteur de la formation générale des adultes; et 5) le secteur de l'adaptation scolaire.

Selon les intervenants scolaires interrogés, le chemin envisagé a priori pour tous les élèves après le séjour en classe d'accueil est celui de la classe ordinaire; toutefois, d'autres chemins sont aussi

empruntés. D'abord, certains élèves peuvent être renvoyés vers la classe d'accueil pour un séjour prolongé (le séjour en classe d'accueil peut durer, dans certains cas, quelques années). Les élèves peuvent aussi être envoyés vers le secteur de la formation générale des adultes ou vers le secteur de l'adaptation scolaire. Ils peuvent aussi être envoyés vers le chemin de l'intégration partielle en classe ordinaire lors du séjour en classe d'accueil ou envoyés vers la classe ordinaire (communément avec du soutien linguistique). De plus, le classement en classe ordinaire peut être réalisé en plaçant l'élève dans un niveau scolaire correspondant à son niveau âge ou en le plaçant dans un niveau scolaire ne correspondant pas à son niveau âge. Dans ce dernier cas de figure, il se retrouve avec des pairs moins âgés que lui et ne correspondant pas à son niveau âge.

6.3.1 Les longs séjours en classe d'accueil

Dans cette section, nous décrivons la possibilité de longs séjours en classe d'accueil.

Pour les élèves du secondaire, il ne serait pas indiqué de rester plus de 20 mois en classe d'accueil. Selon plusieurs intervenants scolaires interrogés, ce temps serait suffisant pour pouvoir intégrer la classe ordinaire : « normalement, un élève, après 20 mois, il est prêt à intégrer » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Cette durée est prise comme mesure du temps indiquée du séjour en classe d'accueil : « si l'élève a encore besoin de classe d'accueil après 20 mois, c'est souvent indicateur de problématiques autres » (Lina, évaluatrice langagière, née au Québec, Canada). De plus, les longs séjours en classe d'accueil seraient jugés démotivants : « Le moment de sortir de la classe d'accueil, si on voit que c'est trop long, [...] c'est essayer de voir quelle place est la mieux, pour qu'il conserve sa motivation pour avancer son cheminement scolaire d'une autre façon » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

Selon certains intervenants scolaires interrogés, il semblerait que certains élèves ont été « oubliés » dans la classe d'accueil par le système scolaire québécois : « j'ai déjà vu des histoires comme ça, où on a échappé un élève, puis on se rend compte après que ça fait 4 ans » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Parfois, il s'agirait de six ans en classe d'accueil : « J'ai vu des élèves, ça faisait 6 ans qu'ils étaient en classe d'accueil » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada) ou de sept ans en classe d'accueil : « je pense qu'on a même vu un 7 ans, l'autre jour » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Cela se passerait en raison de changements d'école et de centre de services scolaires : « c'était des

élèves qui arrivaient des classes du primaire, c'est des élèves qui ont changé d'une école à l'autre, d'un centre de services à l'autre. Il y a eu des fois des problèmes dans des suivis » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

En fait, selon certains intervenants scolaires, passer trois ans en classe d'accueil ne serait pas acceptable : « Trois ans en classe d'accueil, ça ne me rentre pas dans la tête, même pour les élèves en grand retard scolaire » (Louise, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Sophie corrobore : « Un élève qui fonctionne normalement ne devrait pas vraiment avoir besoin d'une troisième année, à moins qu'il se soit passé quelque chose dans sa famille ou, je ne sais pas, il parle le chinois peut-être » (Sophie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Une autre raison qui serait invoquée pour le temps prolongé en classe d'accueil serait les difficultés d'apprentissage. Toutefois, cela ne serait pas résolu par un séjour prolongé en classe d'accueil : « Je sais qu'il y a des milieux où là, on abuse de la classe d'accueil, entre autres pour des élèves qui présentent peut-être des difficultés [...]. Bien là, ce n'est pas la classe d'accueil qui va les aider là » (Louise, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada).

De plus, selon les intervenants scolaires, dû à la crise sanitaire liée à la COVID-19, les élèves passeraient plus de temps en classe d'accueil : « l'impact que ça a eu, c'est sur la durée en classe d'accueil, donc sur le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Les élèves auraient progressé moins vite durant cette période : « les élèves progressaient moins vite, donc moins vite qu'habituellement, mais je comprends aussi dans le contexte » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). En fait, la limite jugée acceptable par certains intervenants scolaires interrogés pour un élève du secondaire en classe d'accueil est de 30 mois, mais cette limite est devenue plus fréquemment 40 mois en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19 : « Bien, souvent jusqu'à 30 mois au secondaire, je dirais que c'est considéré comme acceptable, mais là avec la pandémie là, cette année, j'ai classé plein d'élèves pour une quatrième année d'accueil. Ça, moi, je n'avais jamais, jamais vu ça » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Les élèves auraient progressé moins vite, selon les intervenants scolaires, en raison surtout de la période des cours en ligne : « C'est très, très, très difficile de part et d'autre de rendre ça pour l'enseignant vivant et significatif, et pour l'élève de rester présent et d'être capable de s'approprier ce qui peut être vu ou enseigné pendant les cours virtuels » (Laurence, conseillère pédagogique,

née au Québec, Canada). De plus, ajoutons les difficultés techniques qui ont eu lieu : « On ne se le cachera pas, au début de la pandémie à distance, Teams c'était nouveau pour tous les enseignants, [...] il n'y a personne qui savait utiliser ça au départ-là, personne » (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada). Il y avait aussi de l'absentéisme des élèves et, pour cette raison, plusieurs intervenants scolaires croient que le temps du séjour en classe d'accueil lors de cette période devrait être comptée différemment : « Donc, au niveau de nos chiffres, c'est des élèves qui depuis 2 ans fréquentent l'accueil, mais en temps réel, ils ont été absents pendant un certain laps de temps » (Lina, évaluatrice langagière, née au Québec, Canada). En fait, en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, l'évaluation des niveaux des élèves aurait été adaptée : « On a redéfini notre perception d'un élève de groupe intermédiaire. [...] On a descendu nos critères de perceptions des groupes-là » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

Certaines écoles ont pris une décision différente. Au lieu de passer plus de temps en classe d'accueil (comme c'est le cas dans les écoles citées plus haut pour lesquelles l'élève peut passer 40 mois en classe d'accueil), les élèves auraient été intégrés en classe ordinaire plus « faibles », ce qui n'aurait pas été un problème, puisque les élèves en classe ordinaire étaient aussi plus « faibles » en raison des conséquences de la crise sanitaire liée à la COVID-19 : « Pour les classements au régulier, probablement qu'il y a plusieurs élèves qui ont été mis au régulier un peu plus vite, peut-être. Mais en même temps, on était conscient que les élèves du régulier étaient plus faibles que d'habitude » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

De plus, une fois en classe ordinaire, les intervenants scolaires identifieraient un autre problème : certains enseignants de la classe ordinaire voudraient « retourner » des élèves à la classe d'accueil. Pour cette raison, certains intervenants scolaires argumentent qu'il est important de ne pas intégrer les élèves de la classe d'accueil « trop rapidement » en classe ordinaire : « ça ne sert à rien d'intégrer des élèves trop rapidement, parce qu'après ça, les enseignantes du régulier ne sont pas contentes, puis ils veulent retourner l'élève en accueil » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Selon Amira, il s'agirait d'un manque de compréhension du mandat de la classe d'accueil de la part des enseignants de la classe ordinaire, ce qui générerait des conflits entre les intervenants scolaires impliqués : « Ça crée beaucoup de friction, beaucoup de frustration, parce qu'ils ne comprennent pas le mandat de la classe d'accueil, que c'est juste pour leur donner un minimum pour qu'ils puissent poursuivre leur scolarité en français [dans la classe ordinaire] » (Amira, directrice adjointe d'école, née au Maroc).

6.3.2 L'intégration partielle

Dans cette section, nous considérons les résultats concernant l'option de l'intégration partielle.

Les élèves peuvent aussi être envoyés vers l'intégration partielle, c'est-à-dire qu'ils vivent une intégration partielle en classe ordinaire tout en continuant leur séjour en classe d'accueil. Le degré d'utilisation de l'intégration partielle varie d'un enseignant à l'autre, d'une école à l'autre et d'un centre de services scolaires à l'autre. De manière générale, les intervenants scolaires parlent d'« initiatives » : « c'est des initiatives école, donc ça on l'avait, tu vois, puis là encore des fois, dans le temps, ça ne reste pas, des fois c'est fait de façon informelle aussi » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Parfois, il s'agirait d'un processus plus structuré : « Il y a des comités, il y a des protocoles de passage de l'accueil au régulier qui sont en train de s'implanter un peu dans les écoles sur plusieurs projets en ce moment » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Ainsi, il ne s'agirait pas de mesures répandues, mais selon certains intervenants scolaires, elles devraient l'être : « [Il y a] des belles initiatives là-dessus, mais ce n'est pas encore assez répandu du tout. Ça fait partie des choses qui devraient être partout dans toutes les classes où il y a de l'accueil, dans toutes les écoles » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada).

Selon les intervenants scolaires interrogés, il manquerait de collaboration entre l'enseignant de la classe d'accueil et l'enseignant de la classe ordinaire pour mettre en place l'intégration partielle : « Il faudrait que les profs d'accueil et les profs du régulier collaborent à ce passage-là, ce qui ne se fait pas encore beaucoup » (Maxime, conseiller pédagogique, né au Québec, Canada). Certains enseignants de la classe ordinaire seraient contre l'intégration partielle en raison du nombre d'élèves : « C'est sûr qu'ils peuvent refuser d'être en dépassement [...]. Ça peut arriver qu'ils tombent en dépassement, parce qu'on leur ajoute des élèves en intégration partielle en cours d'année » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Ainsi, l'intégration partielle représenterait un défi en termes d'organisation scolaire : « c'est compliqué à gérer, [...] soit l'enseignant n'est pas disponible, les classes sont trop pleines, les classes sont trop difficiles. Il y avait plein de raisons pour lesquelles ça ne pouvait pas vraiment se faire » (Laurence, conseillère pédagogique, née au Québec, Canada). De plus, en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, l'intégration partielle n'a pas été utilisée : « Pendant la pandémie,

non, parce qu'avec les groupes bulles là, c'était compliqué » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

L'intégration partielle est associée à une forme d'hybridité et de flexibilité : « Ce en quoi je crois, par exemple, c'est l'intégration partielle, d'avoir un genre de modèle hybride. La classe d'accueil, à mon avis, elle doit être ouverte » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). L'intégration partielle pourrait prendre différentes formes. Par exemple, les élèves devraient pouvoir suivre certaines matières en classe ordinaire, notamment en éducation physique : « En éducation physique, à mon avis, il n'y a aucune raison pour que les élèves d'accueil soient entre eux » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Spécifiquement pour les élèves jugés comme étant plus avancés, l'intégration en histoire et en sciences est parfois mise en œuvre : « Tous les élèves qui sont en classe d'accueil dite avancée sont en intégration partielle dans d'autres disciplines au régulier là, surtout en histoire, puis en sciences » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Cependant, l'intégration partielle ne serait pas souvent mise en place, aux dires des intervenants scolaires interrogés. Dans de nombreux cas, même dans des matières comme l'éducation physique, les élèves de la classe d'accueil seraient séparés des élèves de la classe ordinaire. Cette séparation serait déplorée par plusieurs intervenants scolaires : « Par exemple, s'ils font l'éducation physique, pourquoi est-ce qu'on est juste la classe d'accueil, tout seul? » (Marie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

6.3.3 La classe ordinaire et le soutien linguistique

Dans cette section, nous analysons les résultats de recherche concernant l'intégration en classe ordinaire selon le niveau scolaire correspondant au niveau âge de l'élève, ou non, ainsi que le service de soutien linguistique offert en classe ordinaire aux élèves issus de la classe d'accueil.

De manière générale, les élèves de la classe d'accueil qui sont envoyés vers la classe ordinaire devraient recevoir du soutien linguistique, selon les intervenants scolaires interrogés. En fait, selon eux, il s'agit d'un droit des élèves : « tous les élèves qui intègrent ont droit au soutien linguistique » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Toutefois, le soutien linguistique n'est pas toujours disponible : « Le nombre de postes en soutien linguistique dans les écoles ne permet pas de répondre de façon efficace aux besoins des élèves [...], le nombre d'heures octroyées

en soutien linguistique n'est pas suffisant » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie).

Lorsque le soutien linguistique est offert, la façon dont il est mis en pratique peut varier d'un enseignant à l'autre, d'une école à l'autre ou d'un centre de services scolaires à l'autre. Ce service peut être offert directement en classe ordinaire, hors de la classe ordinaire, en groupe ou individuellement. Généralement, il tend à être offert hors de la classe dans de petits groupes une fois par semaine pendant une heure : « ça dépend des enseignants, il y a plusieurs façons de faire [...] ». Les enseignants sont différents et chacun sa façon de faire, mais de façon générale, je dirais que le fonctionnement reste le même » (Samia, conseillère pédagogique en accueil, née en Algérie). Toutefois, même quand le soutien linguistique est offert, il ne serait pas toujours disponible pour tous les élèves qui en auraient besoin. Pour cette raison, les enseignants en soutien linguistique doivent sélectionner des élèves à partir de leurs besoins : « J'ai fait du soutien linguistique. Quand j'avais une liste de 85 élèves en soutien linguistique, [...] je priorisais ceux qui spontanément venaient me voir, parce qu'ils avaient de la difficulté ou ceux que les enseignants du régulier me référaient » (Anna, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). De plus, selon les intervenants scolaires interrogés, certains élèves n'auraient pas besoin de ce service ou seraient soutenus par d'autres intervenants scolaires : « il y en a qui n'en avaient pas besoin de soutien ou qui pouvaient trouver du soutien auprès d'autres professionnels dans l'école » (Anna, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

Ce service n'étant pas toujours disponible, certains enseignants prendraient d'autres décisions pour garantir, selon eux, l'accompagnement linguistique adéquat de certains élèves qui sont envoyés de la classe d'accueil à la classe ordinaire. Par exemple, certains décident d'envoyer les élèves vers un groupe composé d'élèves de la classe ordinaire avec des difficultés d'apprentissage en français :

Il faut dire aussi qu'il y a d'autres structures d'appui qui existent. [...] C'est des mesures d'appui en français pour les élèves intégrés [en classe ordinaire]. Donc, parfois, ça m'est arrivé de ne pas recommander le soutien linguistique, mais de plutôt placer les élèves dans ces groupes-là. [...] Je trouvais ça quasiment plus sécuritaire, des fois, que le soutien linguistique qui peut varier d'une année à l'autre, puis c'était définitif pour moi que mon élève avait besoin de plus d'aide en français que juste du soutien linguistique, donc j'allais vers cette option-là. [...] Ce n'est pas destiné aux élèves non-francophones, c'est destiné

aux élèves qui sont au régulier qui ont des difficultés en français (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

De plus, les élèves qui sortent de la classe ordinaire pour recevoir du soutien linguistique feraient parfois l'objet de commentaires de la part d'autres élèves : « il va toujours avoir des petits commentaires de la part de certains jeunes-là. Mais comme je dis tout le temps, les élèves ne sont pas obligés de venir, si l'élève veut rester en classe, il peut rester en classe » (Marco, enseignant en soutien linguistique, né en Italie). Certains élèves ne voudraient pas sortir de la classe de peur d'être considérés différents : « Il y a des élèves qui ne veulent pas être sortis justement parce qu'ils ne veulent pas être différents. [...] Il y a des élèves, parfois, qui peuvent avoir peur de ça » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Toutefois, certains intervenants scolaires croient que la stigmatisation n'existerait pas, parce qu'il est commun que les élèves sortent de la classe pour recevoir différents types de services. Les élèves seraient déjà habitués à cela : « Il y a quand même plusieurs élèves au régulier, comme en accueil, qui sont sortis parfois par la TES [technicienne en éducation spécialisée], je ne pense pas que ce soit particulier » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

De plus, l'intégration en classe ordinaire peut se passer dans le niveau scolaire correspondant au niveau âge de l'élève ou non (souvent dans un niveau scolaire où ses camarades ont un an de moins que lui ou plus, selon les cas). Selon certains intervenants scolaires, le classement en dessous du niveau âge serait choisi, surtout au secondaire, puisque les cours seraient jugés plus difficiles et les élèves doivent y passer des examens ministériels : « au secondaire, il y a plus d'enjeux, [...] avec les examens ministériels, puis tout ça, puis le niveau est plus élevé en maths. [...] C'est vrai qu'on va peut-être recalculer des élèves » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Cette décision serait jugée stratégique par certains, considérant les études après le secondaire : « ça peut être compréhensible, peut-être, parce qu'on sait que les résultats à ces examens-là, puis les résultats aussi en secondaire 4 et 5, bien c'est ça qui va être pris en compte quand tu appliques au Cégep » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Toutefois, d'autres intervenants scolaires croient que cette mesure cacherait de la « bienveillance morbide » : « C'est de la bienveillance morbide » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Selon Olivia, cette décision générerait du retard scolaire : « ça a un impact sur le reste de son parcours, de lui faire perdre des années » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Cette décision serait prise pour

protéger les élèves, mais elle serait parfois non nécessaire : « Les profs ne font pas ça pour être méchants, ils font ça pour protéger les élèves. [...] Il ne faut pas décider d'avance que ça va être trop difficile pour lui » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada).

6.3.4 Le secteur de la formation générale des adultes

Dans cette section, nous présentons les résultats de recherche relatifs à l'option du secteur de la formation générale des adultes, incluant les options possibles pour les jeunes adultes.

Les élèves qui sont considérés comme étant trop âgés pour continuer leurs études secondaires en formation générale des jeunes sont envoyés vers la formation générale des adultes : « Quand l'élève a 18 ans au 30 juin, il a le droit de rester au secondaire une dernière année, s'il atteint son diplôme l'année prochaine. Mais, on offre à ces jeunes-là la formation générale aux adultes aussi » (Layla, directrice adjointe des ressources administratives). Quant à l'accès, pour poursuivre des cours en formation générale des adultes, il est nécessaire de répondre à un niveau minimum de compréhension du français : « la formation générale des adultes, ça prend quand même un certain niveau de français pour être capable d'assister aux cours » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Le statut d'immigration des élèves est aussi considéré : « si mettons, c'est un élève qui est un demandeur d'asile, on sait très bien qu'il ne pourra pas poursuivre au secteur des adultes, c'est trop dispendieux » (Jeanne, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). De plus, l'apprentissage du français réalisé en classe d'accueil n'est pas considéré une fois qu'ils arrivent en formation générale des adultes : « Le troisième frein, c'est l'absence de reconnaissance du parcours secondaire en accueil. [...] Aux adultes, on dit 'oui, mais je n'ai pas de traces de français dans ton bulletin, alors tu recommences en première secondaire'. Ça me fâche vraiment » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada). Pour cette raison, les élèves doivent passer au moins par l'intégration partielle en classe ordinaire pour avoir leur apprentissage du français reconnu par la suite au secteur de la formation générale des adultes : « Quand on sait qu'on veut les envoyer là, on s'assure, on essaie de leur faire vivre une intégration partielle [...] pour qu'ils aient des unités, pour qu'ils arrivent avec des codes de cours » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Plusieurs intervenants scolaires critiquent le fait qu'en formation générale des adultes, les jeunes suivent des cours avec des adultes plus vieux qu'eux, ce qui influencerait leur motivation : « Quand

ils intègrent aux adultes, c'est un peu..., ils sont avec des personnes qui peuvent être leurs parents-là. Des fois, c'est démotivant pour eux, là » (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). Il existe une option dans le secteur de la formation générale des adultes où ils peuvent suivre des cours avec des jeunes de leur âge, mais cette mesure ne semble pas répandue : « C'est pour des élèves entre 16 et 20 ans, c'est comme une transition douce vers le milieu de l'éducation des adultes. [...] Les élèves, ils sont avec des jeunes, ça ressemble à une prolongation d'une école secondaire un peu » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

De plus, certains intervenants scolaires remarquent une concentration en formation générale des adultes d'élèves issus de certains pays :

C'est malheureux à dire, mais ça dépend du pays d'origine, parce qu'il y a des pays qui, comme on dit, qui ont une scolarisation très fragile-là. Comme on dit, admettons l'Afghanistan, c'est un pays en guerre-là, c'est assez difficile les envoyer au régulier. Je l'ai tenté à quelques reprises, ça n'a pas donné de bons résultats, quand même sur dix élèves, il n'y en a pas un qui a réussi. Il faut qu'ils aillent à la FGA [formation générale des adultes] (Marie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Marie raconte aussi l'histoire d'un élève qui a manœuvré la situation (bureaucratiquement) pour ne pas être envoyé à la formation générale des adultes, mais en classe ordinaire. Pour ce faire, il a changé de centre de services scolaires et il a choisi une école sans option de classe d'accueil :

'On peut t'envoyer dans un programme de transition aux adultes pour que tu continues à apprendre le français et tu transiges vers la FGA [formation générale des adultes]'. Mais l'élève ne voulait pas, voulait absolument aller au régulier. Alors, il est allé s'inscrire dans un autre centre de services scolaires, pour s'inscrire en secondaire 4 [en classe ordinaire]. Ça arrive. [...] Ils ne vont pas nécessairement aller faire un suivi de ce qui s'est fait dans l'autre centre de services. Ils vont juste dire : 'Ah, un autre élève en secondaire 4, d'accord'. Il a choisi un centre de services qui n'a pas de classe d'accueil non plus (Marie, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

6.3.5 Le secteur de l'adaptation scolaire

Dans cette section, nous présentons les résultats de recherche relatifs aux options du secteur de l'adaptation scolaire, incluant les options de formation professionnelle.

Après le séjour en classe d'accueil, certains élèves peuvent être envoyés vers le secteur de l'adaptation scolaire. Il s'agit de recommandations évaluées par des professionnels de ce secteur :

Ce n'est pas parce qu'on l'a écrit dans la prévision de classement [...]. Ce n'est pas parce qu'on l'écrit là, que l'élève va y aller nécessairement, il y a du côté de l'adaptation scolaire, [...] les conseillers pédagogiques en adaptation scolaire, c'est eux qui s'occupent des places dans les classes spéciales et eux, ils demandent des dossiers qui sont vraiment bien montés (Olivia, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada).

Selon certains intervenants scolaires interrogés, les élèves issus de la classe d'accueil seraient surreprésentés en classe d'adaptation scolaire, parce que les intervenants scolaires auraient des connaissances lacunaires du processus d'apprentissage d'une langue : « C'est clair qu'il y a un surclassement en classe d'adaptation scolaire, parce qu'on ne connaît pas bien les processus d'acquisition de la langue » (Louise, responsable des programmes ILSS, née au Québec, Canada). De plus, selon Laura, les élèves de la classe d'accueil seraient parfois mal évalués en raison de l'utilisation des référents culturels locaux lors de leurs apprentissages et de leurs évaluations :

C'est la langue, je l'ai vu, c'est triste, mais ça arrive. 'Ah, il n'est pas bon à l'école'. Allo, c'est sûr, il ne comprend pas. On leur fait lire des textes qui n'ont pas d'allure, bien trop difficiles ou hors contexte, ou des textes avec des référents culturels, la cabane à sucre. Il n'a aucune idée, c'est quoi la cabane à sucre, [...] des affaires comme ça là. [...] Mais c'est ça, ils se ramassent là, parce que leur langue n'est pas assez forte, le français n'est pas assez fort. Fait qu'en accueil aussi, des élèves qui pourraient devenir n'importe quoi dans la vie, mais ils se ramassent en adaptation, parce qu'ils ne sont pas assez forts à l'âge où ils sont rendus (Laura, enseignante en soutien linguistique, née au Québec, Canada).

Selon certains intervenants scolaires, il y aurait aussi une surreprésentation en adaptation scolaire liée spécifiquement à la *race*, c'est-à-dire une surreprésentation d'élèves non Blancs :

Tous nos élèves en adaptation scolaire vont avoir le teint basané. Ça, moi, ça me rend très, très, très inconfortable, puis ça me fait dire que notre système a un problème. [...]

Systématiquement tous nos élèves en adaptation sont noirs ou sont bruns, bien, peut-être que le problème c'est le système, ce n'est peut-être pas tous les enfants noirs ou les enfants bruns-là. [...] C'est indicateur [...] que notre système, il ne fonctionne pas (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

En fait, encore selon Alexia, il y aurait aussi beaucoup d'élèves immigrants, ou nés au pays, qui sont racisés, dans les programmes professionnalisants du secteur de l'adaptation scolaire. Ce seraient des choix professionnels limitants : « on va se retrouver avec beaucoup trop de gens qui vont faire de la formation en métier semi-spécialisé, puis on va manquer de profs, puis de docteurs, tout à l'heure » (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Les élèves de langue maternelle anglophone issus de la classe d'accueil seraient aussi surreprésentés en adaptation scolaire, étant jugés comme incapables de bien parler le français :

Des enfants anglophones qui se retrouvent là-dedans juste parce qu'ils parlent mal français, parce qu'ils n'ont pas l'opportunité de pratiquer. C'est des anglophones, qu'on met en français, je ne sais pas pourquoi à l'école, ils sont juste décalés des autres [élèves], donc ils finissent par se ramasser en adaptation scolaire, alors qu'ils sont tous là, là, 100% là (Laura, enseignante en soutien linguistique, née au Québec, Canada).

Le secteur de l'adaptation scolaire serait donc choisi pour les élèves jugés comme ayant des difficultés « non résolues » : « C'est des élèves qui ont vraiment des difficultés, c'est plan d'intervention, enseignement ressource, puis ils continuent à avoir des difficultés » (Beatriz, directrice adjointe d'école, née au Québec, Canada). L'adaptation scolaire serait aussi le chemin proposé aux élèves jugés comme étant en retard scolaire : « c'est rare que les sous-scolarisés, qui ont de grands retards, des difficultés, qu'ils aillent au régulier. C'est toujours dans le fond, formation cheminement particulier, formation professionnelle, parce qu'ils ont des difficultés, [...] ils ne pourront pas aller très loin » (Ahmed, enseignant en accueil, née en Algérie).

De plus, certaines options en adaptation scolaire ne permettent pas de retour dans la classe ordinaire afin de terminer les études secondaires et, par conséquent, accéder éventuellement aux études postsecondaires. Par exemple, un élève du secondaire jugé comme n'étant pas capable de comprendre le contenu du primaire : « [un élève], n'oublie pas, [s']il est de niveau primaire, il ne sera jamais capable d'aller à l'université, puis au Cégep là. Mais dans tous les autres profils, oui, ça peut arriver que les élèves puissent y aller éventuellement » (Cora, directrice d'école, née au

Québec, Canada). Même si le retour demeure une possibilité, en général, il semble qu'il n'est pas commun que ces élèves reviennent du secteur de l'adaptation scolaire vers la classe ordinaire. Au contraire, selon Cora, les difficultés scolaires tendraient à s'accumuler avec le temps :

Les élèves qui sont en adaptation scolaire, oui, ils pourraient y aller, mais s'ils sont en adaptation scolaire, c'est parce qu'ils ont des difficultés, fait que plus ça va aller, souvent les difficultés, elles ne se résorbent pas, elles augmentent, donc ils ne se rendent pas nécessairement là non plus (Cora, directrice d'école, née au Québec, Canada).

De plus, il existerait des options dans le secteur de l'adaptation scolaire suggérées à certains élèves pour les préparer directement au marché de travail plutôt que pour les préparer à finir leurs études en classe ordinaire :

C'est un parcours qui est choisi par l'élève. [...] Bien, qui est proposé à l'élève [...]. C'est des programmes officiels du ministère, qui sont accessibles dans tous les centres de services. Il peut faire une formation préparatoire au travail, tu peux faire une formation pour les métiers semi-spécialisés. Donc, si tu n'as pas réussi ton français, tes mathématiques de sixième année, éventuellement tu pourras aller dans un programme comme ça (Layla, directrice adjointe des ressources administratives).

Selon les intervenants scolaires interrogés, ces options professionnalisantes ne seraient pas « valorisantes » pour les élèves : « c'est apprendre à couper des carottes, des stages comme ça, ce n'est pas super valorisant, c'est de l'adaptation scolaire » (Catherine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Toutefois, certains intervenants scolaires mentionnent ces options comme étant des choix effectués par les élèves eux-mêmes : « ça, c'est des élèves qui savent déjà qu'ils veulent devenir mécaniciens » (Justine, enseignante en accueil, née au Québec, Canada). Selon Alexia, ces choix peuvent résulter du fait que certains élèves se retrouvent démotivés après de longs séjours en classe d'accueil et du manque de main d'œuvre pour ce type de travail :

Il y a des élèves aussi qui disent 'je suis tanné, je vais lâcher l'école, je suis écoeuré'. Il y a des élèves, 4 ans en accueil là, c'est tu assez démotivant? À un moment donné, ils sont découragés là. 'Bien non, amène-le-moi, je vais y aller travailler'. Puis là, il y a une pénurie de main d'œuvre. Ils viennent, je veux dire, les restos, ils viennent quasiment les chercher dans les classes. Ils se trouvent du travail, comme ça, même s'ils ne parlent pas français, c'est épatant. Faire cuire des patates frites chez McDonald, tu n'as pas besoin de

parler français là. Il y en a plein des élèves qui ne parlent presque pas français, mais qui travaillent (Alexia, conseillère pédagogique en accueil, née au Québec, Canada).

Anna raconte une histoire qui rejoint celle de Alexia. Elle s'inquiétait au sujet du parcours scolaire d'un élève et la directrice de l'école lui a dit de ne pas développer des attentes élevées envers les élèves de première génération d'immigration concernant leurs études et leurs options de travail :

Là, je dis : 'moi, j'ai beaucoup de craintes pour le cheminement de cette élève-là'. Qu'est-ce qu'elle m'a répondu? Elle m'a dit : 'Tu sais, les immigrants, on le sait là, la première génération là, ils vont travailler dans les shops'. J'ai reçu ça comme un coup de poignard, parce qu'elle parlait des enfants, elle ne parlait pas de gens de 40 ans qui arrivent dont on ne reconnaît pas les diplômes là. Elle parlait d'élèves qui avaient 12-13-14-15 ans, puis ce n'est pas grave si on les perd de vue, ce n'est pas grave s'ils décrochent [...]. C'est des immigrants de première génération, ils iront travailler dans une shop là, pas besoin de secondaire 5 pour ça (Anna, enseignante en accueil, née au Québec, Canada).

6.4 La synthèse analytique des résultats

Dans cette section, nous réalisons la synthèse analytique des résultats concernant les discours des acteurs scolaires, recueillis à partir d'entretiens, à propos des procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil.

Dans ce chapitre, nous avons constaté l'existence d'un discours sur le « besoin » d'intégration (linguistique, scolaire et sociale) des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Toutefois, ce besoin n'est pas formulé comme étant un besoin de la société d'accueil, mais comme un besoin des élèves d'apprendre la langue de scolarisation ainsi que de connaître le système scolaire et la culture de la société d'accueil. Ainsi, selon nous, ce « besoin » référerait aux exigences de la société d'accueil envers ces élèves. En fait, le séjour en classe d'accueil est présenté par les intervenants scolaires comme étant un « cocon » (une « famille », un espace « accueillant ») et comme un « passage obligatoire » pour se préparer à la classe ordinaire pour pouvoir s'intégrer et réussir en classe ordinaire. En ce sens, les intervenants scolaires interrogés décrivent l'intégration en classe ordinaire comme étant un « défi » à surmonter.

Il y aurait aussi un côté pratique au choix du modèle de la classe d'accueil : ce modèle d'intégration linguistique permettrait de « gérer » une grande quantité d'élèves qui en auraient « besoin », surtout à Montréal. De plus, nous observons qu'il ne semble pas y avoir d'autres modèles d'intégration que la classe d'accueil dans les milieux de travail des intervenants scolaires que nous avons interrogés. De fait, dans les discours de plusieurs intervenants scolaires, la classe d'accueil serait entrevue comme étant la (seule) façon d'apprendre le français. Par conséquent, être contre la classe d'accueil signifierait être contre l'apprentissage du français. Ainsi, plusieurs intervenants scolaires interrogés défendent le choix du modèle de la classe d'accueil; toutefois, certains d'entre eux critiquent ce modèle (bien que ce point de vue soit minoritaire dans notre corpus). En fait, selon ces derniers, la classe d'accueil ne serait pas idéale pour certains élèves (ex. élèves francophones, élèves jugés en retard scolaire, etc.) et le séjour en classe d'accueil générerait de la ségrégation (et, par conséquent, de la stigmatisation). De plus, les intervenants scolaires déplorent le fait que le séjour en classe d'accueil soit parfois trop long (le séjour le plus long mentionné par les participants de la recherche est de 7 années scolaires en classe d'accueil). Selon les enseignants, pour qu'ils puissent « laisser » les élèves « partir » de la classe d'accueil, ils doivent juger que les élèves sont « prêts ». En raison de l'existence de séjours longs en classe d'accueil, certains intervenants scolaires parlent de la classe d'accueil comme étant une « prison ».

À travers les discours des intervenants scolaires, nous avons aussi identifié des procédures pouvant être biaisées, discriminatoires, voire contribuant au racisme systémique. Par exemple, exiger un test de mathématiques systématiquement à des élèves originaires de certains pays d'origine (en suspectant d'emblée des retards ou des difficultés scolaires) et pas systématiquement aux élèves issus d'autres pays d'origine. Une autre mesure institutionnelle potentiellement discriminatoire que nous avons observée dans leurs discours serait le fait de ne pas considérer les élèves en classe d'accueil comme prioritaires pour recevoir des services complémentaires (ex. orthopédagogie, psychopédagogie, etc.). Le justificatif serait qu'il n'y aurait pas de ressources suffisantes pour le faire. Ce constat est important dans le cadre de notre recherche, puisque le manque de ressources est parfois mentionné pour justifier le maintien des élèves plus longtemps en classe d'accueil.

En ce qui a trait spécifiquement à l'intégration scolaire et sociale, elle est décrite comme nécessaire pour « fonctionner » à l'école et dans la société; l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil se réalise à travers des thèmes d'enseignement liés à la culture québécoise. De plus, l'évaluation de l'intégration scolaire et sociale serait réalisée davantage à travers le jugement

de l'apprentissage linguistique. Lors des procédures de classement, en plus de connaissances en français et en mathématiques, les intervenants scolaires soulignent l'importance des préalables de la réussite (ex. posséder des stratégies d'apprentissage, être autonome, etc.) pour réussir en classe ordinaire. Dans la liste d'exigences en termes de préalables de la réussite, nous remarquons la présence des valeurs de la société d'accueil en milieu éducatif (ex. autonomie, ne pas apprendre par cœur, etc.). Nous remarquons également, dans les discours analysés, la quasi-absence de mention d'éléments pouvant être causés par le milieu d'accueil (ex. discriminations).

En termes de rôles sociaux, dans la « famille » de la classe d'accueil, l'enseignant serait le protecteur de l'échec en classe ordinaire, alors que le conseiller pédagogique et la direction (adjointe) d'école auraient le rôle de vigie, plus administratif, de questionner les choix de longs séjours en classe d'accueil. Lors des rencontres de prévision de classement, des décisions sont prises concernant le chemin de chaque élève après le séjour en classe d'accueil, pouvant être vers la classe ordinaire (selon le niveau âge de l'élève ou en dessous du niveau âge de l'élève), mais aussi vers d'autres secteurs (formation générale des adultes et adaptation scolaire), en plus de l'option d'intégration partielle (en classe ordinaire). Les intervenants scolaires interrogés mentionnent aussi remarquer une surreprésentation des élèves issus de la classe d'accueil (qui sont minorisés, racisés) dans les secteurs de la formation générale des adultes et de l'adaptation scolaire (incluant les options de formations professionnelles). Toutefois, comme les élèves seraient « apprivoisés » et leurs parents seraient « dociles », ces éléments rendraient facile l'acceptation des différents chemins après le séjour en classe d'accueil, même vers les secteurs de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes. Plus précisément, selon les intervenants scolaires, en général, les élèves et leurs parents tendent à ne pas bien comprendre tous les rouages du système scolaire québécois et, par conséquent, à faire confiance aux décisions du personnel scolaire.

Ainsi, notre analyse indique que les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil sont décrits par les intervenants scolaires interrogés comme ayant « besoin » d'« intégration ». Toutefois, ce besoin semble être un besoin de la société d'accueil, un discours que nous avons aussi remarqué dans les documents analysés (chapitre 4) et dans les interactions sociales observées (chapitre 5). Ce besoin peut être interprété comme relevant d'une posture *suprémaciste* de la part de la société d'accueil, parce que l'on demande aux élèves (et à leurs parents) de s'adapter aux exigences locales. Toutefois, ces exigences ne sont pas ouvertement

admisses par la société d'accueil; au contraire, les acteurs scolaires de la société d'accueil se présentent comme étant ceux qui soutiennent ces Autres qui en auraient besoin (Dhamoon, 2009).

Lors des décisions de classements avant et après le séjour en classe d'accueil prises par des intervenants scolaires, nous avons remarqué que les intervenants scolaires développent une *pensée déficitaire* des élèves, puisque leurs « difficultés » sont généralement décrites comme des « manques » individuels ou culturels (du pays d'origine), sans mention au fait que leurs « difficultés » peuvent être liées aux enjeux structurels du milieu d'accueil (L. P. Davis et Museus, 2019). Par conséquent, répondre (ou non) aux attentes scolaires en termes de performance et de comportement influence les chances des élèves (L. P. Davis et Museus, 2019) d'être envoyés vers la classe ordinaire ou, au contraire, vers les secteurs de la formation générale des adultes ou de l'adaptation scolaire.

Finalement, lors des entretiens avec les intervenants scolaires, nous avons observé que le discours relatif au fait de « laisser » ou non « partir » les élèves de la classe d'accueil (en plus de se référer à la classe d'accueil comme une « prison ») traite d'un discours contrôleur et normalisateur, ce qui dialogue avec la construction théorique de Foucault (1975) à propos du pouvoir disciplinaire et, plus spécifiquement, de l'école comme étant une prison et de l'enseignant comme étant le juge de la normalité (Bert, 2016; Foucault, 1975). De plus, non seulement la classe d'accueil serait perçue comme une prison, mais la ségrégation qu'engendrait le séjour en classe d'accueil serait stigmatisante (Goffman, 1986). Ainsi, la logique disciplinaire prédomine dans ce contexte, parce que les élèves dépendent des juges de la normalité (les intervenants scolaires), en réponse aux normes de la société d'accueil, pour les « laisser partir » de la « prison » de la classe d'accueil; les élèves doivent donc répondre aux exigences locales (Bert, 2016; Foucault, 1975).

6.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de notre recherche relatifs aux discours des acteurs scolaires, recueillis dans le cadre d'entretiens semi-dirigés, sur les procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil. Premièrement, nous avons discuté des discours des acteurs scolaires sur le but de la classe d'accueil. Deuxièmement, nous avons discuté des discours des acteurs scolaires sur les préalables de la réussite et leur rôle lors des classements.

Troisièmement, nous avons discuté des chemins possibles après le séjour en classe d'accueil. Finalement, nous avons réalisé la synthèse analytique des résultats.

Selon les discours des intervenants scolaires interrogés, l'intégration serait un « besoin » des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil et elle comporterait trois types d'intégration : linguistique, scolaire et sociale. Les acteurs scolaires utilisent donc le même discours que celui produit par le gouvernement. Nous avons aussi appris, dans ce chapitre, que les intervenants scolaires envisagent la classe d'accueil comme un « cocon » et un « passage » obligatoire; et qu'ils perçoivent les élèves comme étant « apprivoisables » et leurs parents comme étant « dociles ». Les intervenants scolaires signalent aussi, à travers leur discours, les préalables de la réussite, c'est-à-dire l'importance ne pas avoir des obstacles à la réussite selon les jugements des intervenants scolaires (ex. retard scolaire, problèmes d'apprentissage ou de comportement, besoin d'adaptation au milieu d'accueil, langue maternelle loin de la langue de scolarisation, être considéré comme trop âgé pour finir les études en formation générale des jeunes, ne pas avoir suffisamment de stratégies d'apprentissage, ne pas être motivé et autonome et ne pas compter sur le soutien des parents). Dans ce chapitre, nous avons également pris la mesure des rôles des enseignants, des conseillers pédagogiques (ou d'orientation) et des directions (adjointes) d'école lors des rencontres de prévision de classement après le séjour en classe d'accueil. Plus précisément, il s'agit de la perception des enseignants comme protecteurs de l'échec en classe ordinaire et de la perception des conseillers pédagogiques et directions (adjointes) d'école comme défenseurs du système scolaire québécois (des rôles plus administratifs visant une sortie plus rapide de la classe d'accueil). Nous avons aussi appris que d'autres secteurs sont possibles après le séjour en classe d'accueil, en plus de la classe ordinaire, c'est-à-dire les secteurs de la formation générale des adultes et de l'adaptation scolaire. En fait, en termes de chemins, nous avons constaté la possibilité de longs séjours en classe d'accueil, l'option de l'intégration partielle (dans certains cas), l'intégration en classe ordinaire (fréquemment en dessous du niveau âge des élèves) ainsi que le soutien linguistique offert (dans certains cas), en plus des options dans le secteur de la formation générale des adultes (incluant des options pour de jeunes adultes) et des options dans le secteur de l'adaptation scolaire (incluant la formation professionnelle). De ce fait, les données ont montré que finir les études secondaires en formation générale des jeunes ne semble pas être une option pour tous les élèves. Ainsi, l'analyse de ces données point vers une posture suprémaciste de la part de la société d'accueil, considérant les exigences d'adaptation des élèves (et de leurs parents) au

système éducatif local pour pouvoir réussir. Nous remarquons aussi une pensée déficitaire lors de décisions prises concernant les chemins possibles pour ces élèves, puisque les intervenants scolaires tendent à se concentrer sur les soi-disant « manques » et « difficultés » des élèves présentés sous forme d'enjeux individuels ou culturels (du pays d'origine) sans souligner les enjeux structurels possibles de la société d'accueil. Finalement, nous soulignons la référence à la classe d'accueil comme une prison et, par conséquent, la logique disciplinaire qui s'établit dans cet espace, et lors de prises de décisions, concernant qui et pour combien de temps un élève peut être en séjour en classe d'accueil et où il devrait être envoyé après le séjour en classe d'accueil. Dans le prochain chapitre, nous nous penchons sur l'autre versant des classements, c'est-à-dire les récits des jeunes sur leur classement et leur passage par la classe d'accueil au secondaire.

Chapitre 7 : La description des récits d'élèves concernant les classements et la classe d'accueil

Ce chapitre porte sur la description des récits d'élèves du secondaire concernant leur séjour en classe d'accueil ainsi que leurs classements avant et après celui-ci. Ce chapitre vise à répondre à notre objectif d'analyser l'expérience subjective des élèves concernant leurs classements. Le chapitre est divisé en trois sections en plus de la présente introduction et de la conclusion : 1) les récits des élèves qui sont passés par des chemins moins tortueux; 2) les récits des élèves qui sont passés par des chemins plus tortueux; et 3) la synthèse analytique des résultats. Nous présentons les discours des élèves sous forme de récits en les divisant en deux types de parcours (chemins moins tortueux et chemins plus tortueux), en soulignant de façon temporelle comment les décisions de classement ont influencé leur expérience avant, pendant et après leur séjour en classe d'accueil. Par la suite, nous réalisons une synthèse analytique des résultats présentés dans ce chapitre.

À partir des entretiens réalisés, nous présentons les récits des élèves du secondaire concernant leurs classements et leur séjour en classe d'accueil pour comprendre comment ils ont vécu les décisions de classement les concernant avant et après le séjour en classe d'accueil. Les récits des élèves interviewés permettent de comprendre leurs parcours scolaires depuis qu'ils sont arrivés dans le système scolaire québécois lors de leurs études secondaires, c'est-à-dire avant leur séjour en classe d'accueil à après celui-ci; ils permettent de saisir leur expérience des différents classements auxquels ils ont dû faire face. Par chemins « plus » tortueux et « moins » tortueux, nous entendons des parcours plus difficiles et moins difficiles de leur arrivée dans le système scolaire québécois jusqu'à la classe où ils sont atterris après leur séjour en classe d'accueil.

7.1 Les récits des élèves qui sont passés par des chemins moins tortueux

Dans cette section, nous présentons les récits des élèves interviewés qui sont passés par des chemins que nous avons intitulés « moins tortueux » lors de leurs parcours scolaires au Québec, plus précisément, dans la région métropolitaine de Montréal. Nous prenons en considération les récits de Regina, de Carlos, de Rajaa et de Ajah. Ils avaient entre 13 et 16 ans quand ils sont arrivés en classe d'accueil et ils ont passé entre une et deux années scolaires en classe d'accueil. Ces élèves ont en commun le fait qu'ils n'avaient pas de connaissances de la langue française quand ils sont

arrivés. Ils ont aussi en commun le fait que leurs parents (mère et père) ont complété leurs études universitaires. Ainsi, le capital scolaire de leurs parents était relativement élevé. De plus, ces élèves ont en commun le fait d'avoir été classés en classe ordinaire à un niveau scolaire correspondant à leur niveau âge ou correspondant à un niveau scolaire d'un an ou plus en dessous de leur âge.

7.1.1 Récit de Regina, née au Mexique

Regina avait 16 ans quand elle est arrivée en classe d'accueil. Elle a passé deux années scolaires en classe d'accueil. Au moment de l'entretien, elle était en classe ordinaire, en secondaire 5.

Avant son séjour en classe d'accueil, Regina ne savait pas qu'il lui faudrait apprendre le français; elle savait seulement « qu'ici on ne parlait pas vraiment l'anglais ». Il y a eu une rencontre entre sa famille et un organisme communautaire pour expliquer le fonctionnement de l'école et l'existence de la classe d'accueil : « on a eu une petite réunion avec un organisme qui nous a expliqué comment ça marchait, [...] l'école secondaire, et [...] l'école nous allait mettre dans une classe d'accueil pour apprendre la langue avant de rentrer au régulier ». Lors des procédures de classement, comme elle ne parlait pas français, elle raconte ne pas avoir fait de test [écrit] :

La madame m'a demandé si ça va, m'a demandé comme, une question de base, comme c'est quoi ton nom ou quelque chose comme ça et je ne savais même pas comment répondre à ça. Alors, elle n'a même, ils n'ont même pas passé un examen pour savoir mon niveau de français, parce que moi, je n'ai pas su comment répondre à ça.

Elle croit qu'elle aurait dû faire le test quand même : « Je crois que moi, j'aurais dû faire un examen de français, même si je ne savais rien du français » parce qu'elle sent que la décision a été prise seulement à partir d'une question : « la seule chose qu'ils avaient pour savoir que je ne parlais pas français, c'était que je n'avais pas répondu à la question ». De plus, elle mentionne qu'elle n'avait pas compris son classement en classe d'accueil : « je n'avais pas compris comment les classements avaient été faits. Je crois que je n'ai même pas posé de questions ».

Au début du séjour en classe d'accueil, ni Regina ni les autres élèves dans sa classe ne parlaient le français et l'enseignante ne leur permettait pas de parler d'autres langues en classe, ce qui faisait en sorte que personne ne parlait : « la prof, elle nous obligeait à parler en français, même si personne dans la classe ne parlait français. Personne ne parlait en français, alors personne ne parlait

rien du tout dans la classe parce que personne ne parlait français ». Pour elle, il ne s'agissait pas de la meilleure approche pour des élèves de niveau débutant : « je ne crois pas que ça soit comme, une option. [...] Comment ils vont interagir avec les autres? Alors, je trouve que [...] ce n'est pas une alternative pour les débutants, c'est plus pour les avancés ».

Après un an en classe d'accueil, elle croyait avoir besoin d'une autre année en classe d'accueil : « à la fin de la première année, je savais que je n'étais pas prête à rentrer au régulier. [...] Je comprenais plus qu'avant, mais je ne me sentais pas prête ». Elle mentionne aussi avoir senti de la peur : « j'avais trop de peur, trop peur d'être au régulier et de parler avec des gens qui parlaient le français ». Sa nouvelle enseignante, lors de sa deuxième année en classe d'accueil, était plus ouverte à ce que les élèves utilisent d'autres langues en classe d'accueil : « la prof d'avancé était plus ouverte à la diversité, elle était plus à l'aise, elle comprenait qu'on avait besoin de parler dans notre langue pour faire des liens dans notre tête et avec les autres et arriver à comprendre ». À la fin de la deuxième année, son enseignante a parlé avec elle et ses parents pour dire qu'elle pourrait intégrer la classe ordinaire l'année suivante, mais qu'elle devrait suivre un cours d'histoire en dehors de l'école : « La madame avait parlé avec mes parents. Elle avait comme dit que 'peut-être, Regina, elle ira en cinquième secondaire, mais elle aura besoin de mettre tous ses efforts à faire le cours d'histoire à part et tout' ». L'enseignante lui a suggéré de payer pour un cours d'histoire privé (offert en dehors de l'école) pour pouvoir être classée en classe ordinaire : « j'avais besoin des cours d'histoire de 4 [secondaire 4] pour être en 5 [secondaire 5]. Alors, j'ai pris les cours d'histoire de 4 [secondaire 4] hors de l'école ». En raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, Régina n'a pas pu faire de l'intégration partielle : « quand j'étais en avancé en accueil, c'était la pandémie et les classes bulles, alors je ne pouvais pas changer de classe avec le régulier ». Elle était contente de pouvoir continuer ses études en classe ordinaire, surtout parce qu'elle faisait des comparaisons avec ses amis dans son pays d'origine et elle sentait qu'elle perdait du temps en classe d'accueil : « mes amis au Mexique, ils avaient déjà fini l'école l'année passée, un an avant moi, alors j'avais trop hâte de finir aussi et moi, je pensais que c'était un peu la perte de temps ».

Regina compare la classe d'accueil et la classe ordinaire. Elle croit que les enseignants et les pairs de la classe d'accueil ont plus de patience que ceux de la classe ordinaire :

À la classe d'accueil, je crois que tout le monde comprend que tu ne parles pas la langue comme très, très bien et tout le monde a beaucoup, beaucoup de patience envers toi, même

la prof, même tes collègues de classe. [...] En régulier, moi, je me vois obligée, un peu obligée de dire que je ne parle pas à la perfection le français ou que je ne suis pas née ici ou que je viens de la classe d'accueil, même aux profs, pour qu'ils puissent comme, avoir un peu plus de patience lorsqu'ils me parlent ou lorsque j'ai besoin qu'eux, ils me répètent la question lorsqu'ils me la posent.

Elle mentionne un manque de patience des pairs en classe ordinaire : « ils n'ont pas la même patience envers nous qui ne parlons pas trop la langue ». Elle sent que les pairs (qui sont des élèves nés au Canada de parents immigrants) l'évitent : « Je ressens le regard lorsque je parle, je ressens comme... qu'ils évitent, comme de parler avec moi ou de faire une conversation trop large ou de me poser des questions ». Elle sent aussi que les enseignants en classe ordinaire parlent trop vite :

Par exemple, la prof de maths d'accueil, elle était Québécoise, mais elle ne parlait pas trop vite. On sentait l'accent, mais elle ne parlait pas trop vite. Elle disait les chiffres pas trop vite. Mais le prof du régulier, il est Québécois aussi, mais il parle vite, vite, vite, vite les chiffres et il dit les chiffres comme vraiment, vraiment vite.

En classe ordinaire, elle aime le fait qu'il y a plus de matières qu'en classe d'accueil : « en classe régulière, tu as plus de variété de matières, c'est plus amusant, je crois ». Toutefois, elle sent que les enseignants ont moins de temps pour chaque élève en raison du nombre d'élèves : « ils ont moins de temps pour nous, mais c'est pour, genre, le nombre d'étudiants, je crois ». De plus, elle raconte ne pas avoir reçu de soutien linguistique, parce que ce service n'était pas disponible : « ma prof d'accueil, elle m'a averti que dans cette école, il n'y avait pas de soutien linguistique ». Au début, elle a rencontré des difficultés au niveau de la langue, mais elle dit avoir été habituée aux mêmes types d'exercice dans sa langue maternelle : « en espagnol, oui, je suis habituée d'en faire des textes ». Au moment de l'entretien, ses études en classe ordinaire se déroulaient bien, selon elle, et elle était déjà inscrite aux études collégiales : « Je suis déjà inscrite au Cégep ».

7.1.2 Récit de Carlos, né au Venezuela

Carlos avait 16 ans quand il est arrivé en classe d'accueil. Il a passé deux années scolaires en classe d'accueil. Au moment de l'entretien, il était en classe ordinaire, en secondaire 4.

Avant son séjour en classe d'accueil, Carlos n'a pas fait de test écrit, ce qui signifie pour lui qu'il n'a pas fait de test de français : « je n'ai pas fait de test de français ». Il ne se rappelle pas d'avoir été informé au sujet du fonctionnement de la classe d'accueil : « je crois que non, madame, je ne crois pas ». Il raconte avoir été envoyé vers la classe d'accueil par obligation : « je ne parlais pas français, [...] donc obligatoirement je dois aller dans la classe d'accueil pour apprendre premièrement la langue et après ça, aller au régulier ».

Au début de son expérience en classe d'accueil, Carlos mentionne que parfois son enseignante parlait avec lui en espagnol (sa langue maternelle) : « Quand j'étais dans ma première classe d'accueil, j'avais une enseignante qui parlait français, anglais et espagnol, mais espagnol un peu, donc elle me parlait quelque chose en espagnol ». Selon lui, l'enseignante utilise cette stratégie pour qu'il puisse comprendre : « j'ai compris, qu'est-ce qu'elle a dit ou qu'est-ce qu'elle voulait que je fasse et tout ça ». Toutefois, son enseignant de mathématiques parlait seulement en français, ce qu'il trouvait plus difficile, aussi en raison de son accent québécois : « Mon enseignant de mathématiques, il me parlait toujours en français, toujours, toujours, donc c'était plus difficile pour moi de comprendre à lui parce qu'il me parlait en français et de plus il me parlait avec l'accent québécois ». Entre pairs, les élèves ne pouvaient pas parler leurs langues maternelles non plus : « il m'obligeait moi de parler aussi en français avec mes collègues même si la majorité de mes collègues dans ma première année de classe d'accueil étaient Latinos comme moi ». Il accepte que son enseignant les oblige à parler seulement en français : « Je pense que c'est logique, parce que nous sommes maintenant au Québec, donc nous sommes obligés à parler en français ». Toutefois, il raconte avoir trouvé cela exigeant au début; il mentionne s'être senti déçu : « en même temps, c'est un peu exigeant de nous obliger à parler en français quand nous sommes arrivés dans [...] presque un mois ou une semaine, c'est comme ok, je suis d'accord, mais il y a déception ». Lors de sa première année, il trouve difficile de comprendre le français : « Dans ma première année, c'était comme une année d'adaptation pour moi, donc je pense que c'était l'année plus dure, parce que je ne comprends pas, qu'est-ce que les personnes disent avec le français ».

Lors de sa deuxième année, il indique avoir trouvé plus facile de comprendre le français : « dans ma deuxième année, c'était plus facile, parce que [...] j'étais un peu habitué au français, donc j'ai compris, qu'est-ce que la madame me dit, qu'est-ce que je dois faire et tout ça ». Ses enseignantes de français (en première et deuxième année en classe d'accueil) étaient ouvertes à ce que les élèves parlent leurs langues maternelles quand ils ne pouvaient pas s'exprimer en français. Il donne un

exemple de situation survenue lors de sa deuxième année : « ma deuxième [enseignante], de fait, il y avait des moments quand je suis comme bloqué dans une phrase que je vais dire, elle me disait ‘Tu peux dire ta phrase en espagnol’. Et j’ai dit ‘ok, c’est bon’ ». Il raconte que son enseignante en première année en classe d’accueil était ouverte, mais un peu plus stricte que l’enseignante qu’il a eue en deuxième année : « Ma première enseignante, c’est un peu plus strict sur ça, mais elle me disait la même chose : ‘si tu n’es pas capable de dire ta phrase en français, tu peux dire ta phrase en espagnol ou en anglais’ ». En fait, il raconte l’avoir trouvée plus stricte en général : « je me souviens que ma première enseignante, elle est très stricte, pas avec moi, mais avec certains collègues de ma classe, donc c’est une chose qui m’a intimidé beaucoup ». Il dit que cette enseignante était très stricte avec les élèves qui ne faisaient pas leurs devoirs : « avec qui, par exemple, ne fait pas les devoirs ou ce type de choses. C’est juste avec des élèves qui sont irresponsables, donc elle était très sévère avec ces élèves ». Elle était stricte aussi avec des élèves qui ne faisaient pas les tâches en classe ou qui étaient en retard : « Ne faisait pas les devoirs, n’étudiait pas et qui était arrivé en retard dans la classe et tout ça ». Il compare le traitement attribué à ces élèves et aux élèves qui faisaient ce qui était attendu par l’enseignante : « les élèves qui sont tranquilles, qui sont silencieux, qui prennent attention à la classe, elle les traite bien, par rapport aux élèves qui ont de mauvaises habitudes dans la salle de classe ». Selon lui, elle aurait dû être plus compréhensive avec les élèves qui avaient des « difficultés » : « elle doit être plus compréhensive envers les élèves qui ont de la difficulté ». En fait, il dit que sa première enseignante criait : « le dire comme, une façon un peu haute comme, oui c’est ça, comme crier ».

Lors de sa deuxième année, il raconte avoir reçu du soutien d’un psychologue et d’un orthophoniste parce qu’il ressentait de l’anxiété par rapport aux cours de français : « Pour le psychologue, c’est pour des problèmes comme de l’anxiété que j’avais dans mes cours de français. Et pour l’orthophoniste, c’est juste pour améliorer mon oral pour le français ». Il souligne qu’il a trouvé le soutien aidant : « Je pense qu’ils ont aidé. C’était très bon pour moi ». Par exemple, il ressentait de l’anxiété quand il devait faire des activités avec des pairs francophones : « j’ai des collègues d’origine algérienne, donc ils parlaient le français et chaque fois que j’ai besoin de faire une activité avec eux où c’est juste parler, j’ai trouvé des difficultés ». De plus, il indique ne pas avoir reçu de service d’intégration partielle; il est passé directement de la classe d’accueil à la classe ordinaire : « je suis resté toujours dans la classe d’accueil. [...] Donc, après que j’ai finalisé mon accueil, je sors à la classe régulière ».

En classe ordinaire, Carlos raconte qu'il n'a pas reçu de soutien linguistique, mais qu'il a continué à recevoir du soutien en orthophonie : « Pas vraiment, mais j'ai reçu l'aide de l'orthophoniste ». Il donne l'exemple suivant : « maintenant, dans mon secondaire 4, je suis allé à son bureau pour faire un examen ou faire une évaluation ou simplement reçu de son aide dans une activité dans laquelle je trouve beaucoup de difficultés ». Il reste en contact avec l'enseignante qu'il a eue en deuxième année de classe d'accueil : « J'ai une bonne relation avec ma deuxième enseignante de l'accueil, [...] je parle des fois avec elle sur ma performance en régulier. Il y a des fois que nous parlons sur des politiques, sur l'histoire et ces autres choses ». En classe ordinaire, il a été classé en dessous de son niveau âge : « j'ai 18 ans et dans l'année, c'est la quatrième année de secondaire dans laquelle j'étudie avec des élèves de 15 et 16 ans ». Après ses études secondaires, il souhaite continuer ses études collégiales : « j'ai 18 ans et la prochaine année je vais faire mon secondaire 5 et après mon secondaire 5 je vais sortir de l'école et je veux aller à un Cégep ». Cependant, comme il n'est pas encore résident permanent, il s'inquiète pour la continuité de ses études au Québec : « le problème est que, si je n'ai pas la résidence au moment quand je sors de l'école, je dois payer le collège comme un étudiant international. Donc, c'est très cher ». Pour cette raison, il sent qu'il n'a pas le droit de continuer ses études : « je sens que je n'ai pas le droit d'aller au Cégep. C'est comme, je n'ai pas le droit de suivre avec mon éducation, donc c'est un gros problème ».

7.1.3 Récit de Rajaa, née au Soudan

Rajaa avait 13 ans quand elle est arrivée en classe d'accueil. Elle a passé une année scolaire en classe d'accueil. Au moment de l'entretien, elle était en classe ordinaire, en secondaire 5.

Avant son séjour en classe d'accueil, Rajaa ne parlait pas le français : « c'était vraiment une nouvelle langue pour moi. C'était la première fois que je l'avais entendue ». Elle croit qu'elle n'a passé de tests : « je n'ai pas fait des examens du tout en français, parce qu'on avait dit qu'on parlait zéro français ». Elle définit la classe d'accueil comme un espace d'apprentissage du français pour ceux qui arrivent au Canada : « c'est une classe où on accueille des gens qui viennent d'arriver au Canada, qui ne savent pas parler en français, pour les apprendre à parler mieux le français ».

Au début, en classe d'accueil, Rajaa mentionne que son enseignante parlait parfois en anglais pour les aider à comprendre : « Elle parlait juste dans un niveau où tout le monde comprend et parfois elle parlait avec nous en anglais [...]. Donc si tout le monde ne comprenait pas, elle disait des

choses en anglais ». Elle mentionne que son enseignante lui a parlé de sa propre expérience d'apprentissage du français au Québec : « [elle a dit qu'] elle était passée par la classe d'accueil, que je ne dois pas me stresser, que tout va bien se passer. 'Regarde', elle m'a dit : 'Regarde-moi maintenant. Moi, je parle français, je suis une enseignante' ». Au début, elle sentait que la langue française était facile, mais elle souligne qu'elle avait du temps pour étudier et qu'elle aimait participer en classe : « J'avais tout le temps de bonnes notes, puis c'était moi, je répons beaucoup, moi, j'aime participer et tout. Alors, j'ai dit 'oh, le français, c'est cool, c'est facile' ».

Lors de sa première année en classe d'accueil, elle a été placée dans un groupe plus avancé : « j'étais en niveau 1, puis après j'ai changé de classe au niveau un peu plus... supérieur, on va dire, dans la langue ». À ce niveau, elle a commencé à sentir que la langue française n'était pas si facile à apprendre : « Puis là, j'ai changé de classe, j'étais comme 'ah, ce n'est pas ça, le français'. [Rires] C'est plus que ça, c'est plus *challenging*. Il y avait plus de textes à lire [...] puis, on faisait des présentations orales ». Elle mentionne aussi la présence d'éléments implicites : « On faisait des inférences, beaucoup de textes, de l'inférence, genre la réponse n'est pas écrite dans le texte et c'est dit implicitement, puis tu dois la sortir du texte ». Elle compare l'apprentissage au Québec avec celui dans son pays d'origine : « je trouve qu'ici, ils ne te demandent pas d'apprendre par cœur, c'est plus de la compréhension, qu'est-ce que toi, tu comprends vraiment dans qu'est-ce que tu lis ». Elle ajoute que l'enseignant l'a aidé à comprendre comment faire de l'inférence : « le prof, il nous dit : 'Ok, ça, ça, c'est un texte, de l'inférence, c'est ça le but.' [...] Puis, ils nous aident à faire ça. Il fait des pratiques avec nous avant de nous laisser seuls comme ça ».

Elle raconte qu'elle participait en classe et qu'elle faisait même plus que ce qui était demandé par son enseignant : « j'aime travailler, j'aime participer, alors j'ai demandé souvent plus de travail pour m'améliorer ». Elle mentionne aussi des rencontres entre l'enseignant et ses parents et aussi avec elle pour donner des rétroactions : « Les enseignants parlent avec les parents, puis avec l'élève elle-même, puis ils nous disent : 'Ah, tu as une amélioration en écriture', par exemple [...], 'mais tu dois améliorer ça, par contre. Tu dois travailler plus sur ça' ». Elle se sentait bien soutenue à l'école par ses enseignants et par d'autres intervenants scolaires avec qui elle interagissait : « Tout le monde est vraiment extraordinaire ici au Canada. J'étais comme choquée, j'étais choquée, j'étais comme wow ! Genre, tout le monde est vraiment gentil, tout le monde veut t'aider pour t'améliorer ou pour que tu sois bien ». Elle mentionne toutefois que les enseignants disaient que les élèves devaient parler en français entre eux : « les enseignants, ils nous disent toujours

d'essayer de parler en français. Quand on parlait entre nous en anglais, ils nous disent : 'Non, tu dois parler en français' ». Elle raconte que l'enseignant donnait des récompenses aux élèves pour les encourager : « il nous donnait des récompenses pour nous encourager à parler en français, par exemple, des bonbons ». L'enseignant donnait aussi des récompenses pour la participation en salle de classe : « Il avait imprimé des papiers comme de l'argent, puis quand tu répondais à une question, tu participes, [...] si tu parles en français, il te donne un, [...] après tu as le droit d'échanger cet argent avec un bonbon ». Elle trouvait cela encourageant, mais nous soulignons qu'elle parle de cela comme étant une « loi » qui était appliquée par l'enseignant aux élèves : « ça nous a vraiment encouragé. On a vraiment vu des différences après quand il a fait cette loi ».

À la fin de l'année, elle a été informée qu'elle serait prête à intégrer la classe ordinaire : « arrivée à la fin de l'année, mes profs, ils m'ont dit : 'Rajaa, tu es prête. Tes notes sont vraiment bonnes en maths et en français, alors on pense que tu es prête' ». Son enseignant lui a demandé son opinion : « 'Qu'est-ce que tu en penses?' Puis moi, j'ai dit : 'moi, je pense que moi aussi je suis prête' genre parce que moi je suis une personne qui aime les défis [...]. Alors j'ai dit [...] 'je veux aller' ». Son enseignant l'a informée qu'elle serait envoyée en classe ordinaire en dessous de son niveau âge : « Premièrement, j'étais fâchée, puis après j'étais convaincue, j'étais comme ok, ça va me permettre de parler plus, de rester plus dans l'école, alors ça ne va pas changer grand-chose dans ma vie ». Toutefois, par la suite, ses enseignants ont changé d'idée et ont décidé de la classer selon le niveau scolaire correspondant à son âge : « après, ils ont discuté entre eux, puis avec d'autres profs, puis ils m'ont dit : 'Ok, finalement, on pense que tu es prête pour secondaire 3'. Puis, j'étais contente quand même puis, je suis allée en secondaire 3 ».

Après son séjour en classe d'accueil, lors que Rajaa a intégré la classe ordinaire, elle a ressenti de l'anxiété quand elle interagissait avec des pairs : « moi, j'avais des insécurités pour mon accent. C'était comme ok, j'avais l'impression que personne ne me comprend en parlant, puis parce que moi j'*stutter*, je ne sais pas comment dire ça en français », mais après elle raconte qu'elle a réussi à se faire des amis. Au début, à son arrivée en classe ordinaire, elle a reçu du soutien linguistique : « j'avais eu une prof. Elle m'a aidé avec, par exemple, les devoirs, parfois. Elle m'a expliqué les règles de français quand je ne comprenais pas ». Elle mentionne aussi qu'elle avait le droit d'utiliser le dictionnaire lors des examens : « Elle vient avant les examens pour me rassurer, pour me donner mon dictionnaire ». Elle compare toutefois l'encadrement différent en classe d'accueil et en classe ordinaire : « c'est sûr que dans la classe régulière, c'était différent, parce que tu n'étais

pas encadré comme en classe d'accueil, parce qu'en classe d'accueil [...] on était seulement 17, tandis que dans les classes régulières, on était comme 34 ». Elle compare l'intensité des études en classe d'accueil versus en classe ordinaire : « C'est sûr qu'en classe d'accueil, c'était plus de fun [...]. On avait plus de cours comme, libres. Mais en classe régulière, il n'y a pas ça, c'est juste, c'est vraiment sérieux. On doit travailler tout le temps ». Lors de sa première année en classe ordinaire, elle raconte que ses notes ont baissé. Toutefois, dès sa deuxième année en classe ordinaire ses notes ont remonté : « quand je suis arrivée en secondaire 4, elles sont montées dans les 90, mais la première année, c'était vraiment dans les 70 ». En classe ordinaire, elle continue à se dédier beaucoup à ses études et à demander de l'aide au besoin : « je suis une personne qui va à chaque récup [récupération], alors tous les profs me connaissent. Genre, si j'ai besoin de n'importe quoi, je n'hésite pas à aller en récup ». Ces moments pour poser des questions en cas de doute se passent pendant l'heure du dîner ou avant ou après les classes : « Moi, à peu près toutes mes heures de dîner, je passe mes heures de dîner en récup, parce que j'ai beaucoup de questions ».

7.1.4 Récit de Ajah, née au Soudan

Ajah avait 15 ans quand elle est arrivée en classe d'accueil. Elle a passé une année scolaire en classe d'accueil. Au moment de l'entretien, elle réalisait ses études collégiales au Cégep.

Avant son séjour en classe d'accueil, Ajah ne parlait pas le français : « je savais seulement le mot bonjour, c'est tout ». Elle raconte qu'elle n'a pas fait de test de français, mais elle dit qu'elle a fait un test de mathématiques en français : « ils m'ont demandé si j'avais des connaissances de français. J'ai dit non, alors ils ne m'ont pas fait un examen de classement de français [...], mais ils m'ont fait un examen de mathématiques et c'était en français ». Elle parle de la classe d'accueil comme étant une période qui lui a causé du retard scolaire : « je ne savais pas qu'il va me retenir un an. Ils m'ont retardé un an, parce que les gens de mon âge, ils étaient en secondaire 4 déjà ». Elle a donc posé des questions pour savoir si elle étudierait avec des jeunes de son niveau âge en classe d'accueil : « quand ils ont dit que je vais faire la classe d'accueil, j'ai demandé : 'est-ce que je vais être dans ma classe d'âge?' et ils ont dit oui ». Au début, elle n'a pas compris qu'elle serait envoyée vers la classe d'accueil : « en premier, j'ai compris que je vais être dans une classe normale comme, avec les gens dans mon âge, mais après ce n'était pas comme ça ». Soulignons qu'elle parle de la classe ordinaire comme étant une classe « normale ». Ensuite, elle a compris

qu'il s'agissait plutôt d'une classe d'accueil : « C'était tous les gens ensemble, tous les gens qui ne parlaient pas le français, c'était concentré juste français et mathématiques ». Elle se sentait frustrée : « en premier, j'étais frustrée, j'ai dit 'ça ne vaut pas la peine de perdre un an de ma vie' ».

En classe d'accueil, Ajah a été d'abord classée dans une classe débutante et après quelques mois, dans une classe intermédiaire : « en premier, j'étais en classe d'accueil débutant. Après trois mois, j'étais intégrée en classe d'accueil intermédiaire ». À la fin de son séjour dans la classe débutante, elle rapporte que comme elle a eu de bonnes notes, son enseignante lui a annoncé qu'elle serait envoyée vers la classe intermédiaire : « j'ai eu de bonnes notes dans les examens et l'enseignante a dit que j'avais progressé beaucoup comparativement avec le reste de la classe ». Par la suite, elle a trouvé la classe intermédiaire plus difficile, mais elle aimait ce défi : « je n'aime pas quand les choses sont trop faciles ». Elle mentionne que les enseignants de la classe d'accueil préféraient que les élèves ne parlent que le français en classe : « ils disaient que c'est mieux de parler en français pour pratiquer. Ils n'aimaient pas quand on parlait en anglais. Ils préfèrent qu'on ne parle pas dans notre langue ». Elle dit que ses enseignants donnaient des « certificats » aux élèves pour les récompenser leur bon travail : « on avait des certificats en classe. Par exemple, si on avait de bonnes notes ». Elle aimait cette récompense : « J'attendais le moment pour l'avoir [Rires] ». Elle avait une bonne relation avec ses enseignants de la classe d'accueil et surtout avec l'enseignante de la classe intermédiaire avec qui elle est encore en contact : « pour la deuxième enseignante, j'étais vraiment proche d'elle et jusqu'à maintenant, on se parle encore. On était tellement proche, elle m'a aidé beaucoup, beaucoup, beaucoup. Elle était toujours disponible ». Elle parle de la classe d'accueil comme étant une « petite famille » en raison de la proximité existante entre enseignant et élèves, ce qui serait possible en raison du ratio élèves/enseignant, selon elle:

En classe d'accueil, parce qu'il y a moins de gens, je pense que la relation avec les gens et avec l'enseignant c'est plus comme, on est plus proche de l'enseignant, que dans une classe normale et je sentais qu'on était tous une famille, une petite famille [...] et c'était plus facile de faire des amis en classe d'accueil [...]. On ne fait pas des amis comme en classe normale [...]. C'était, c'était le fun.

Proche de la fin de l'année (lors de son séjour en classe d'accueil), elle a intégré la classe ordinaire partiellement, sous le modèle d'intégration partielle : « Pendant les deux derniers mois en classe d'accueil, j'étais intégrée pour le français normal. Je faisais, deux ou trois cours par semaine en

classe normale et le reste, je reste en classe d'accueil ». En comparaison avec la classe d'accueil, elle trouvait le français plus complexe en classe ordinaire : « ce n'était pas comme on faisait en accueil, c'était plus complexe ». Cette expérience lui a fait ressentir de la peur : « j'avais un peu peur », mais elle a trouvé l'expérience utile pour son intégration en classe ordinaire : « ça a aidé beaucoup, parce que j'étais préparée à avoir ça ». Elle pense que si elle avait intégré la classe ordinaire sans l'expérience préalable de l'intégration partielle, « ça aurait été difficile ».

Après le séjour en classe d'accueil, Ajah a été classée en classe ordinaire à un niveau scolaire ne correspondant pas à son âge, en raison des examens ministériels : « en dessous par un an, parce que les gens dans mon âge, c'était en secondaire 5, mais moi, ils m'ont placé en secondaire 4 pour faire l'examen du ministère ». En classe ordinaire, elle trouve que le français est plus difficile à apprendre : « le français était vraiment difficile, je faisais beaucoup de récupération ». Elle a eu accès au service de soutien linguistique : « ils m'ont dit qu'il y avait du soutien linguistique, si jamais j'ai besoin », mais elle a dit qu'elle a décidé d'attendre pour demander de l'aide : « moi, je suis allée le voir après décembre. [...] J'avais eu une mauvaise note, j'ai coulé l'examen ». Elle raconte avoir trouvé le soutien linguistique aidant : « le soutien m'a beaucoup aidé. [...] Les choses que je ne comprenais pas, on les faisait ensemble ». Après ses études secondaires, elle a continué ses études collégiales : « je suis maintenant au Cégep ».

7.2 Les récits des élèves qui sont passés par des chemins plus tortueux

Dans cette section, nous présentons les récits des élèves interviewés qui sont passés par des chemins que nous avons intitulés « plus tortueux » lors de leurs parcours scolaires au Québec, plus précisément, dans la région métropolitaine de Montréal. Nous prenons en considération les récits de Ianna, de Akissi et de Awaiza. Elles avaient entre 14 et 15 ans quand elles sont arrivées en classe d'accueil et elles ont passé entre moins d'une année à trois années scolaires en classe d'accueil. La plupart de ces élèves ont en commun le fait d'avoir rapporté avoir une connaissance approfondie de la langue française à leur arrivée. Elles ont aussi en commun le fait que leurs parents (mère et père) n'ont pas fait d'études universitaires (bien que l'une de ces élèves n'a pas souhaité divulguer le niveau de scolarité de ses parents). Ainsi, le capital scolaire de leurs parents est moins élevé que dans les cas d'élèves qui sont passés par des parcours moins tortueux, présentés dans la section précédente. Finalement, ces élèves ont en commun le fait d'avoir été classées vers

d'autres chemins que la classe ordinaire au moment de l'entretien (c'est-à-dire soit en intégration partielle ou dans les secteurs de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes). Toutefois, l'une de ces élèves a été classée en classe ordinaire un an en dessous de son niveau âge (nous détaillerons plus loin pourquoi nous l'avons classée dans les parcours plus tortueux).

7.2.1 Récit de Ianna, née au Bénin

Ianna avait 15 ans quand elle est arrivée en classe d'accueil. Elle a passé moins d'une année scolaire en classe d'accueil. Au moment de l'entretien, elle avait déjà fini ses études au Cégep.

Avant son séjour en classe d'accueil, Ianna ne comprenait pas le protocole d'accueil, notamment l'évaluation réalisée avant qu'elle soit envoyée en classe d'accueil : « Franchement, j'ai passé ce test étant dans une brume, parce que je ne connaissais pas du tout, c'était quoi le système, la manière de fonctionner. [...] On me dit que je passe un test, puis c'était un peu nébuleux ». Elle mentionne l'accent québécois comme étant un défi au moment de l'évaluation : « tu arrives dans un pays où, même si c'est français, la barrière de la langue qui est l'accent français est très, très, très problématique. Jusqu'à maintenant, il y a des expressions québécoises que je ne comprends pas du tout ». Elle dit aussi qu'elle n'a pas bien compris ce que l'on attendait d'elle dans le test : « Je ne sais pas en fait si j'ai réellement compris ce qu'on me demandait ». Elle a aussi senti qu'elle avait besoin de plus de temps et que le test n'était pas bien contextualisé : « il y a des enfants qui ont besoin d'un peu plus de temps [...] de, je ne sais pas, de mise en contexte ou quelque chose du genre, mais il n'y a rien eu de tout ça ». Après le test, elle a été informée qu'elle « avait » des « difficultés » : « en fonction de ce test, ils ont simplement décidé de me donner la connotation d'élève ayant une déficience ou une difficulté quelconque et tout ». Elle sent aussi qu'ils ont pris trop rapidement la décision relative au fait qu'elle aurait des « difficultés » : « Mais je me dis non, parce que je n'ai pas, ils n'ont pas pris le temps de discuter avec moi pour savoir vraiment ».

Par la suite, Ianna a passé moins d'une année scolaire en classe d'accueil. Elle raconte qu'à son arrivée à la classe d'accueil, son enseignante était surprise de voir qu'elle était capable de comprendre le français; en effet, cette enseignante avait été informée qu'elle « avait des difficultés » à comprendre le français :

Puis, j'arrive dans sa classe comme genre elle essayait de se faire comprendre en me parlant le français. J'ai dit : 'Bien bonjour, je comprends très bien ce que vous dites [Rires]'. Elle était surprise, elle a dit 'ok, je pense qu'on ne m'a pas envoyé le bon élève'. J'ai dit 'oui, c'est moi, Ianna'. Elle a dit 'ah oui?' J'ai dit 'oui, bien sûr, c'est moi'. Elle a dit 'non, je pense qu'il y a une erreur, parce que ce n'est pas ça qu'on m'a dit, en fait. On m'a dit que tu avais de la difficulté à comprendre le français, à parler français. J'ai dit 'ah, je ne sais pas, je parle très bien français. Oui, j'ai encore des choses à apprendre, mais je comprends très bien le français'.

Comme Ianna n'a pas passé beaucoup de temps en classe d'accueil, le reste de son récit se concentre davantage dans son expérience après le séjour en classe d'accueil. Envoyée vers la classe ordinaire, elle a échoué par la suite certaines matières : « Donc, en secondaire 3, à la fin de l'année, j'avais réussi certaines classes, certaines matières, d'autres matières non, donc je suis rentrée en secondaire 4, mais j'avais des cours en secondaire 3, des cours en secondaire 4 ». De plus, on ne lui a pas offert de soutien linguistique : « Je ne me rappelle pas du tout, de ça ». Elle dit qu'elle ne comprenait pas toujours son enseignante de français : « Quand je vais lire le texte, oui, je vais comprendre, il y a des choses, mais lorsqu'elle va parler pour me donner des explications, il y a des termes, il y a des choses que je ne comprenais pas ». Le contenu de la matière, le vocabulaire et l'accent de l'enseignante représentaient pour elle des défis de compréhension: « L'accent, la matière, les termes, parce qu'en même temps, c'était quelque chose que comme, il y a des choses que je ne comprenais pas. [...] C'était un duo un peu infernal, en fait ».

Elle mentionne avoir eu le sentiment de devoir rattraper une dizaine d'années d'études, surtout en histoire : « moi, j'arrive en secondaire 3, [...] j'étais supposée comprendre déjà de base, donc je dois rattraper en fait, comme disons 10 ans, 13 ans d'information d'un coup et là je dis comme 'ok, il y a trop en fait' ». Toutefois, selon elle, elle ne demandait pas d'aide, parce qu'elle était timide; elle rapporte aussi que l'enseignante de la classe ordinaire ne pouvait pas lui accorder l'attention nécessaire, parce qu'il y avait beaucoup d'élèves dans la classe : « Donc, étant timide, ne posant pas de questions, comme avec 30 élèves dans sa classe, elle ne peut pas s'occuper de tout le monde, si tu ne prends pas l'initiative d'aller vers elle, de poser des questions ». Elle interprète que ses échecs sont dûs au fait qu'elle n'a pas demandé d'aide : « Donc, je ne posais pas de question, alors je coulais, je coulais, je coulais. Je coulais comme, mes cours, je comprenais à peine ». De plus, même étant intégrée en classe ordinaire, elle demandait parfois de l'aide de son

ex-enseignante de la classe d'accueil qui « prenait le temps » de l'aider : « Parfois, j'allais vers madame [nom] pour demander, telle chose je n'ai pas compris, qu'est-ce qui se passe et tout, puis elle, elle prenait le temps de m'expliquer malgré que j'étais déjà en secondaire 3 en fait ».

Dans son récit, Ianna compare son expérience en classe d'accueil et en classe ordinaire. En classe d'accueil, elle indique qu'elle apprenait le français, mais aussi des informations concernant l'école et la culture québécoise : « la classe d'accueil, ça joue non seulement le rôle de oui, j'apprends, mais aussi c'est un peu comme le bienvenu en fait au Canada. [...] Donc l'accueil, on découvre un peu c'est quoi la culture canadienne, la culture québécoise ». Elle parle aussi d'assimilation : « en classe d'accueil, bien tu es supposé être assimilé, en fait. Tu es supposé comprendre le fonctionnement de la structure scolaire, donc tu es supposé te mettre dans la masse et avancer comme tout le monde ». Soulignons aussi son choix d'utiliser le terme « masse » dans son récit.

Elle fait une comparaison entre la classe d'accueil et une famille : « tu te sens un peu materné en classe d'accueil. [...] Les enseignants [...] jouent vraiment le rôle de papa et maman et aussi de l'enseignant. [...] En classe d'accueil, il y a beaucoup plus de chaleur ». Elle sent qu'en classe d'accueil, il n'y avait pas de surcharge et que l'enseignante était disponible pour les élèves : « Pour vrai, je ne voyais pas vraiment de surcharge. [...] Beaucoup de disponibilité, comme genre, elle a plus le temps d'étudier avec chaque élève pour pouvoir savoir, c'est quoi les difficultés, c'est quoi comme genre qu'est-ce qu'on peut améliorer ». Elle sentait même qu'elle n'avait pas besoin de demander de l'aide : « L'enseignante va même te chercher pour te demander de quoi tu as besoin. 'J'ai remarqué telle chose, j'ai remarqué telle chose, il faudra qu'on travaille telle chose' et tout ». Selon elle, l'enseignant de la classe d'accueil serait plus disponible que l'enseignant de la classe ordinaire : « Il y a plus de disponibilité, comparé en classe régulière, où l'enseignante a 30 élèves ou plus, qu'elle n'a pas le temps en fait de s'occuper de tout le monde ». Elle précise aussi qu'en classe ordinaire, le rythme serait plus intense et plus d'autonomie serait demandée : « dès que tu arrives au régulier, tu dois être autonome, tu dois faire tes choses tout seul. Mais en classe d'accueil, il y a beaucoup plus de soutien, il y a beaucoup plus de... on offre plus de temps ».

Après un an en classe ordinaire, en raison de son âge (18 ans), le système éducatif ne lui permet pas de continuer en classe ordinaire : « à la fin de l'année, j'avais des cours en secondaire 5, des cours en secondaire 4 ou 3 puis, mais je venais d'avoir, bien j'étais proche d'avoir aussi les 18 ans, donc l'année prochaine je n'allais pas pouvoir continuer ». On lui a proposé alors de suivre un

programme de formation professionnelle qui appartient au secteur de l'adaptation scolaire en raison de ses « difficultés » : « le monsieur de l'orientation m'a rencontré et il me disait 'ce que je te propose, vu tes difficultés, bien c'est de te rendre en [nom du programme], c'est comme formation professionnelle, je crois [...] avec des jeunes en difficulté ». Elle a dit que ni elle ni son père ne comprenait de quoi était composé ce programme, mais qu'ils ont tout de même accepté la proposition du conseiller en orientation : « Je ne comprenais pas en fait, c'était quoi le programme, alors j'en avais parlé avec mon père. Mon père non plus ne connaissait pas le programme. Il a dit 'ok, pas de problème' ». Toutefois, avant de partir de la classe ordinaire, elle a rencontré par hasard son ex-enseignante de la classe d'accueil; celle-ci lui a dit qu'elle n'était pas d'accord avec la proposition du conseiller en orientation : « j'avais rencontré madame [nom de l'enseignante] par hasard [...] dans un couloir de l'école, puis je lui ai parlé, puis elle m'a dit : 'Non, non, non, non, non, tu ne vas pas en [nom du programme]' ». Son ex-enseignante lui a suggéré plutôt la formation générale des adultes : « Il serait préférable que tu ailles aux adultes continuer tes études ». Encore une fois, ni elle ni son père ne comprenaient l'option suggérée, mais ils l'ont acceptée : « Là, j'ai dit 'ok'. Je ne comprenais pas, j'ai juste accepté, j'ai dit 'ok, d'accord'. Là, elle appelle mon père, elle explique à mon père, mon père dit 'ok, pas de problème' ».

Si son ex-enseignante de la classe d'accueil n'était pas intervenue dans son parcours scolaire, son parcours aurait été tout autre. En fait, Ianna sent qu'elle n'a pas été impliquée dans la décision prise par le conseiller en orientation : « l'orienteur en fait, qui ne me connaît pas, qui ne m'a jamais rencontrée, mais que pour la première fois en 3 ans, il dit : 'Ah, mais vu tes notes, bien tu devrais aller à telle place' ». Soulignons que, selon elle, la décision du conseiller en orientation a été prise uniquement selon ses notes. Elle trouve, a posteriori, que sa recommandation d'orientation était discriminatoire : « je ne pense pas que c'est fait de manière pour discriminer, mais c'est juste que lui, il se base sur les résultats qu'il a devant lui, puis il prend une décision ». Elle s'est dit déçue du fait que ses parents n'aient pas été invités à cette rencontre au cours de laquelle elle avait du mal à comprendre les informations : « Je n'étais même pas accompagnée par mes parents, j'étais seule, comme genre, durant cette rencontre. Il y a la moitié des choses que je ne comprenais pas ». Elle croit que le conseiller d'orientation aurait pu lui offrir d'autres options : « juste offrir un seul choix, c'est quelque chose de, non, ce n'est pas adéquat. [...] La preuve : ce n'est pas ça que je fais actuellement ». De plus, elle raconte qu'elle a beaucoup aimé la formation générale des adultes, parce qu'il s'agissait d'un format entre la classe d'accueil et la classe ordinaire : « J'ai

plus adoré aller aux adultes qu'au secondaire régulier [...]. L'école d'adultes dans laquelle j'ai été, c'est un peu du style classe d'accueil, mais aussi tu es autonome de faire des choses ». Soulignons que le programme qu'elle a suivi était pour des jeunes adultes : « il y avait des gens qui étaient tous jeunes comme moi. Il y avait des personnes de 25 ans et tout. Il y avait des personnes de 24, 25, 26 ». Ensuite, elle a fini ses cours en formation générale des adultes et après elle est partie aux études collégiales. Au moment de l'entretien, elle avait déjà terminé ses études collégiales : « J'ai continué à l'école des adultes, puis j'ai fini mon secondaire 5 avec les autres cours que j'avais du retard. Je pense que ça m'a pris un an et demi pour finir, [...] pour ensuite être inscrite au Cégep ».

7.2.2 Récit de Akissi, née en Côte d'Ivoire

Akissi avait 15 ans quand elle est arrivée en classe d'accueil. Elle a passé une année et demie en classe d'accueil. Au moment de l'entretien, elle était en classe ordinaire, en secondaire 5.

Avant son séjour en classe d'accueil, Akissi a dû passer un test écrit de français et après elle a été envoyée vers la classe d'accueil : « ils m'ont donné un test de français. [...] Ils ont dit que non, je dois aller en classe d'accueil, parce que le test que j'avais fait, je pense qu'il y avait plein d'erreurs ». Elle pensait qu'elle allait avoir une bonne note dans le test, mais ce n'était pas le cas : « moi, quand j'ai fait le test, je pensais que j'allais avoir une bonne note, parce que j'ai fait à ma manière, mais la réponse qu'eux, ils voulaient, ce n'est pas comme ça que j'ai rédigé mon test ». Par la suite, on l'informe qu'elle doit passer un séjour en classe d'accueil pour son intégration : « Pour aller mieux m'intégrer ». Selon elle, la classe d'accueil lui a été présentée comme étant une « classe de réadaptation » pour les personnes qui arrivent au Canada pour pouvoir être intégrées dans la classe ordinaire : « ils ont dit que c'est une classe de réadaptation, vu que je viens d'arriver au Canada. [...] Vous faites des cours de base pour pouvoir être intégré au régulier ». Elle parle du séjour en classe d'accueil comme étant une obligation : « J'ai été obligée d'aller en classe d'accueil ». Au début, elle n'est pas d'accord avec le fait d'être envoyée vers la classe d'accueil : « Moi, je n'étais vraiment pas d'accord pour rester en classe d'accueil quand j'étais arrivée nouvellement, je voulais intégrer une classe au régulier pour vite finir ». On l'informe que si elle « améliore » ses notes, elle pourrait intégrer la classe ordinaire rapidement : « ils m'ont dit : 'quand tu es en classe d'accueil, dès que tu améliores tes notes, ils vont te faire envoyer dans un secondaire régulier très vite' ».

Malgré le fait qu'il s'agit d'une élève francophone, Akissi a passé presque deux années scolaires en classe d'accueil : « J'ai fait une année et demie, comme deux ans à peu près ». Après un an en classe d'accueil, elle croyait qu'elle devrait y passer une année de plus : « j'ai réalisé l'année passée qu'il fallait vraiment que je retourne en classe d'accueil ». Après presque deux ans en classe d'accueil, son discours ressemble à ceux des intervenants scolaires sur le but de la classe d'accueil : « Selon moi, une classe d'accueil fait bien, fait vraiment bien [...], c'est comme si tu viens dans une famille d'accueil. Tu as une famille d'accueil qui va te permettre de t'intégrer bien dans la société ». Elle sent que son français (oral et écrit) s'est amélioré après le temps passé en classe d'accueil : « on fait des choses que moi, je n'avais pas encore vu, comme quand je faisais un texte, j'avais plein d'erreurs et maintenant je fais rarement des erreurs. Puis, ça m'a permis de parler bien le français ». Toutefois, comme elle devait travailler, elle raconte qu'elle n'avait pas toujours le temps d'étudier suffisamment : « je travaillais aussi, donc ça faisait que des fois je ne révisais pas mes leçons du tout, même si j'avais un examen, parce que je n'avais pas le temps. Je rentrais tard le soir et puis je m'endormais ». Selon elle, elle a eu de la difficulté en mathématiques, parce qu'elle ne comprenait pas la façon d'expliquer de l'enseignante : « j'avais vraiment de la difficulté en maths aussi, parce que ça dépend aussi comment l'enseignant elle expliquait le cours. J'avais beaucoup de la difficulté avec elle ». À la suite de cette situation, elle a demandé du tutorat en mathématiques, ce qu'elle a trouvé aidant : « j'ai demandé un tuteur. Ils m'ont donné un tutorat en maths, c'est ça qui m'a beaucoup aidée pour que je puisse réussir mes maths ». Quant au monolinguisme en classe, selon elle, les élèves ont été informés qu'ils ne pouvaient pas parler leurs langues maternelles : « tous les profs disent d'abord ce que les élèves n'ont pas le droit de faire en classe, donc elle a averti tout le monde, mais des fois ça échappe que les gens parlent leur langue maternelle en classe ». Il est intéressant de voir que les élèves eux-mêmes se surveillaient et que l'enseignant ne semblait pas avoir besoin de les réprimer à ce sujet :

Si la personne parle dans sa langue maternelle, c'est nous les élèves qui sont dans la classe, on dit : 'Non, il faut parler le français, parce que la prof, elle nous a dit dès le début de l'année qu'il faut parler le français vu qu'on est en classe d'accueil pour apprendre le français'.

Akissi n'a pas reçu de service d'intégration partielle : « Bien, j'ai été envoyée de la classe d'accueil au régulier ». En classe ordinaire, elle a été classée en dessous de son niveau âge : « Bien, mon âge était quand même plus élevé ». Elle a choisi de ne pas recevoir de service de soutien

linguistique, parce qu'elle sentait qu'elle n'en avait pas besoin : « la dame, elle m'a parlé de ça, mais moi, ça ne m'a pas intéressée, je n'étais pas beaucoup intéressée à ça. [...] Mais moi, je n'ai pas de problème en français, donc ça ne m'a pas beaucoup intéressée ». Toutefois, elle remarque des différences entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. Elle les compare surtout en termes de « gentillesse » : « Vous êtes en bulle dans votre salle, puis tu fais plein d'amis là-bas, tout le monde est gentil, par rapport aux classes régulières, et les profs aussi sont super gentils ». Elle croit que les enseignantes en classe d'accueil « sont ouvertes, elles sont vraiment patientes, attentives, parce qu'elles écoutent les élèves ». Elle reste en contact avec sa dernière enseignante de la classe d'accueil, parce qu'elle est « gentille » : « Je suis toujours en contact avec mon ancienne prof, parce qu'elle était vraiment douce et jusqu'à présent, elle est encore gentille ».

7.2.3 Récit de Awaiza, née au Pakistan

Awaiza avait 14 ans quand elle est arrivée en classe d'accueil. Elle a passé trois années scolaires en classe d'accueil. Au moment de l'entretien, elle était dans un modèle d'intégration partielle.

Avant son séjour en classe d'accueil, Awaiza n'a pas fait d'examen de français : « Non, parce que quand je suis arrivée ici, j'étais nouvelle, comme je ne savais rien du tout ». Cependant, elle a dû faire un examen de mathématiques : « il y avait un jour qu'ils nous appelaient, puis on allait là-bas pour faire comme l'examen de maths, pour mettre le classement de maths puis oui, c'est ça, c'était juste ça ». Selon elle, la classe d'accueil existe pour accueillir les élèves nouveaux arrivants qui ne parlent pas le français : « il y avait des classes d'accueil pour les élèves qui viennent d'arriver au Canada et ne parlent pas français, puis ils m'ont inscrit là-bas ». Elle a accepté ce classement, parce qu'il n'y avait pas d'autres choix : « j'étais d'accord, parce qu'il n'y avait pas de choix aussi ». Elle était informée qu'elle devait « travailler fort » pour être envoyée vers la classe ordinaire.

Awaiza a passé trois années scolaires en classe d'accueil : « Si je compte 2020, que c'était Covid, puis l'école était fermée, c'était 3 ans ». Au début, elle a passé six mois dans une classe d'accueil pour des élèves jugés comme en retard scolaire :

Il y a une classe qui s'appelle [nom], c'est-à-dire que si tu as manqué des années dans ton pays, tu vas venir ici. Puis, moi j'avais manqué 3 ans, puis ils m'ont amené ici, puis j'étais là pour comme 4 mois ou 6 mois, puis après je suis allée comme au débutant, puis avancé.

Elle précise qu'il s'agit d'une classe d'accueil pour les élèves en retard scolaire : « c'est une classe d'accueil, c'est juste que c'est pour les élèves qui viennent d'arriver au Canada, puis ils manquent des années, sinon c'est la même chose ». Ensuite, après avoir fréquenté une classe d'accueil pour les élèves en retard scolaire, elle a passé six mois dans une classe d'accueil pour les débutants : « j'étais dans une classe de débutants pour comme 6 mois ». Elle mentionne que les enseignants n'aimaient pas quand les élèves parlaient d'autres langues en classe : « Le prof, il disait non ». Certains enseignants leur demandaient d'arrêter de parler dans leurs langues maternelles : « Ils disaient juste : 'arrêtez de parler dans votre langue' ». Elle mentionne aussi la punition donnée par une enseignante : « J'avais une prof, comme en débutant, qu'elle avait mis comme 'vous devez mettre 25 sous dans un verre chaque fois que vous ne parlez pas français', c'était comme une punition ». Cependant, elle ne voyait pas cela comme un problème : « Il faudrait mettre 25 sous, oui, puis si c'était beaucoup, on achetait quelque chose, puis on mangeait ensemble ». Au contraire, elle trouve un côté bénéfique à cette punition : « c'était bien, parce qu'on avait une période libre à la fin qu'on a mangé quelque chose ». Il y avait aussi des enseignants qui donnaient des points pour les élèves qui participaient en classe et faisaient leurs devoirs : « elle fait juste donner comme 2 points de plus ». Elle pense que les récompenses fonctionnent seulement pour les élèves « calmes », ce qu'elle ne considère pas être son cas : « les récompenses, c'est bien pour les élèves qui étaient bien et les calmes. Pour moi, je ne pense pas, parce que comme moi, je ne suis pas calme, [...] je ne travaille pas dans la classe vraiment ».

Awaiza vit désormais sa scolarisation dans un modèle d'intégration partielle. Elle suit son apprentissage du français dans une classe d'accueil avancée : « je suis allée en avancé, j'ai fait le programme de secondaire 1 et secondaire 2 ». Elle ajoute : « C'est plus d'informations, il y a plus des responsabilités, il y a plus d'examens ». Elle précise qu'elle suit tous ses cours en classe ordinaire, exception dans le cas des cours de français : « j'ai déjà intégré en régulier, c'est juste le français ». Ainsi, les autres matières sont suivies en classe ordinaire : « c'est juste français que je vais comme faire le 2 et 3, secondaires 2 et 3 de français, mais les autres, je fais une matière comme maths, histoire, science, en régulier ». En classe ordinaire, au début, elle avait des difficultés : « Au début oui, parce que je ne savais pas comme, de quoi ils parlaient mes profs, mais maintenant je suis habituée, puis je comprends tout ». Elle dit qu'elle travaille fort, mais en termes de comportement elle « fâche vite » : « je quand même travaille fort, mais j'ai de bonnes habitudes et de mauvaises habitudes, comme je fâche vite, mais je peux comme me contrôler, puis je sais

comment parler avec des profs ». Lors de son classement plus récent, elle mentionne s'être fâchée contre son enseignante, parce qu'elle s'attendait à être finalement intégrée en classe ordinaire dans toutes les matières : « c'est à cause de mon classement, l'année passée comme, elle ne m'a pas mis comme dans une classe et je suis comme, je pensais que je vais aller, puis j'ai juste, j'avais une petite chicane avec la prof ». Elle dit qu'elle avait compris qu'elle serait envoyée vers la classe ordinaire dans toutes les matières, mais que son enseignante a changé d'idée à cause de ses notes et qu'elle a dû se résigner et accepter sa décision :

Au début de l'année, elle [l'enseignante] a dit que 'vous allez au régulier', mais en fin d'année, mes notes étaient bonnes quand même, puis en fin d'année comme l'école était finie, puis le bulletin est arrivé [...]. Puis j'avais dit à la prof 'pourquoi tu as fait ça?' Puis elle a dit que 'tes notes en lecture, ce n'est pas bon, comme, ce n'est pas comme suffisant', des choses comme ça. Puis, c'était juste ça et j'ai accepté, je n'avais pas le choix aussi.

Au moment de l'entretien, elle s'attendait à intégrer complètement la classe ordinaire pour la suite de son parcours : « Ils vont décider de me mettre en quel secondaire. [...] Selon le pré classement, ils m'ont mis que je vais aller au secondaire 4 et 5 ». En considérant tous les changements par lesquels elle est passée, elle a déjà eu 5 enseignants de français en classe d'accueil : « En français, j'avais 1-2-3, jusqu'à maintenant 4, 5 [enseignants] ». Elle dit aussi qu'elle aime les interactions avec les différentes personnes qui travaillent dans « son école de classe d'accueil » :

Je trouve que les directeurs et les directrices sont tellement gentils. Moi, comme ça fait 4 ans que, ça fait comme 4 ans que je suis dans l'école, [...] puis je connais tous les profs presque, puis même les directeurs, puis j'aime vraiment les directeurs et secrétaires de mon école de classe d'accueil, parce qu'ils sont très gentils, puis oui.

Finalement, elle dit qu'elle travaille pour garder de l'argent pour ses études collégiales : « maintenant je travaille. [...] Je veux comme garder de l'argent pour mon collègue ». Soulignons qu'au moment de l'entretien, elle avait déjà 18 ans : « Je viens d'avoir 18 ans ». Toutefois, elle ne mentionne pas un possible classement en formation générale des adultes en raison de son âge.

7.3 La synthèse analytique des résultats

Dans cette section, nous réalisons la synthèse analytique des récits des élèves interviewés.

En ce qui a trait aux procédures de classement avant le séjour en classe d'accueil, nous avons appris que les élèves n'étaient pas toujours conscients qu'ils allaient devoir apprendre le français au moment de leur arrivée au Québec. En fait, dans leurs récits, ils font référence à leur intégration comme étant une intégration au Canada et non au Québec. De plus, arrivant dans le milieu scolaire québécois, certains croient qu'ils n'ont pas été évalués par rapport à leur niveau de connaissances du français, parce qu'ils n'ont pas réalisé un test écrit; ils racontent avoir seulement été évalués à partir d'une conversation courte avec un membre du personnel scolaire. Pour ceux qui avaient des connaissances en langue française, en plus d'une conversation, ils ont passé un test écrit. De plus, certains d'entre eux ont dû passer un test de mathématiques. Ils racontent ne pas avoir bien compris les tests et avoir senti que leurs façons de comprendre et de répondre aux tests n'étaient pas jugées conformes aux yeux des évaluateurs. Ils mentionnent aussi leur manque de compréhension de l'accent québécois comme étant une difficulté supplémentaire lors de leur évaluation initiale. En fait, tous les élèves interviewés ne semblent pas comprendre pleinement les procédures de classement avant le séjour en classe d'accueil, ni le but et le fonctionnement de la classe d'accueil. De plus, certains parlent de la classe d'accueil comme étant un espace d'assimilation. Lors des évaluations initiales, certains élèves ont été informés qu'ils « avaient » des « difficultés » ou qu'ils étaient en retard scolaire par rapport à la norme québécoise. En ce sens, les élèves francophones que nous avons interrogés (Ianna et Akissi) n'ont pas bien accepté au départ le soi-disant « besoin » d'être envoyés en classe d'accueil. Toutefois, avec le temps, en général, tous les élèves tendent à accepter le séjour en classe d'accueil et certains croient même qu'il serait bénéfique.

Une fois en classe d'accueil, ils racontent avoir appris que passer par la classe d'accueil était une « obligation » pour pouvoir étudier par la suite en classe ordinaire. Certains élèves mentionnent que leurs enseignants de français et de mathématiques leur ne permettaient pas de parler dans leurs langues maternelles ou en anglais en classe; ils racontent que les enseignants interagissaient avec eux seulement en français, même avec les élèves débutants, ce qu'ils ont trouvé difficile à gérer. Certains élèves disent accepter l'approche monolingue, incluant l'interdiction de parler d'autres langues en classe, mais d'autres élèves trouvent cette approche injuste. Cependant, les élèves mentionnent que certains enseignants étaient plus ouverts à communiquer dans d'autres langues surtout quand ils s'avéraient ne pas être capables de s'exprimer en français. Les élèves soulignent aussi le défi de comprendre l'accent québécois lors des cours en classe d'accueil.

En termes d'exigences de comportements, selon les élèves, les enseignants tendaient à utiliser un système de récompenses et de punitions. Par exemple, recevoir des bonbons ou recevoir des points quand ils faisaient ce qui était attendu (ex. participer en classe, faire les devoirs, etc.) ou, par exemple, se faire crier après ou devoir payer des « sous » quand ils faisaient ce qui n'était pas attendu (ex. parler leur langue maternelle en salle de classe, etc.). Ainsi, selon les récits des élèves, certains comportements (ex. être jugé comme étant calme, faire les tâches telles qu'exigées) étaient valorisés par les enseignants. Les récompenses fonctionnaient pour la plupart des élèves, mais des mots comme « loi » sont utilisés pour faire référence à ces règles qui sont appliquées par les enseignants pour diriger leur comportement. Soulignons aussi que les enseignants n'avaient pas toujours besoin de réprimer les élèves, parce que les élèves se surveillaient entre eux.

De plus, comme un élève peut avoir plus d'un enseignant de français (changement avec le temps en raison d'une augmentation du niveau de français et, par conséquent, un changement de groupe), les élèves interviewés ont mentionné une différence d'attitude entre l'enseignant du début de séjour en classe d'accueil et l'enseignant à la fin du séjour en classe d'accueil. Les élèves tendaient, dans leurs récits, préférer l'enseignant de la fin du séjour à l'enseignant du début du séjour en classe d'accueil. En fait, ces élèves ont continué à être en contact avec les enseignants qu'ils préféraient même après leur séjour en classe d'accueil. Selon leurs expériences, le premier enseignant en classe d'accueil serait plus strict; il interdirait, par exemple, de parler une autre langue en salle de classe (langue d'origine ou l'anglais) ou il leur criait après s'ils ne se comportaient pas comme exigé (ex. arriver en retard, ne pas faire les devoirs, etc.). Ainsi, au fil du temps le comportement des élèves serait façonné lors du séjour en classe d'accueil, ce qui pourrait expliquer pourquoi ils indiquent préférer l'enseignant qu'ils ont eu à la fin de leur séjour en classe d'accueil.

Toujours en lien avec la classe d'accueil, les « efforts » des élèves étaient évalués pour savoir qui était « prêt » à être envoyé vers la classe ordinaire. En fait, certains élèves mentionnaient ressentir de la peur et semblaient partager et intérioriser l'opinion de leurs enseignants lorsque ceux-ci statuaient qu'ils n'étaient pas encore prêts à intégrer la classe ordinaire. Avec le temps, certains élèves tendent à reproduire le discours des intervenants scolaires par rapport aux bénéficiaires du séjour en classe d'accueil au point où ils ont peur d'en sortir. Certains élèves ont même été envoyés vers des services supplémentaires (ex. psychologie, orthophonie) pour gérer leur anxiété et leurs « défis » langagiers. Certains élèves ont aussi perçu le séjour en classe d'accueil comme une perte de temps ou représentant un séjour leur causant un retard scolaire. De plus, la plupart des élèves

interrogés n'ont pas bénéficié du modèle de l'intégration partielle parce que celui-ci n'avait pas été offert par le milieu scolaire, parfois en raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19.

En comparant la classe d'accueil et la classe ordinaire, les élèves tendent à rapporter que les enseignants et les élèves en classe d'accueil sont plus « gentils » que ceux en classe ordinaire. En fait, la classe d'accueil serait comme une « petite famille », selon leurs dires. Au contraire, en classe ordinaire, ils ressentent plus de pression externe pour bien parler la langue. Ils sentent aussi le besoin de rappeler parfois aux enseignants et aux pairs en classe ordinaire qu'ils sont des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation. En fait, certains élèves rapportent se sentir exclus par des élèves en classe ordinaire; ils sentent que les élèves nés au Québec (même de parents immigrants) les évitent en raison de leur manque de maîtrise du français. De plus, même s'ils aiment le fait d'avoir plus de matières en classe ordinaire qu'en classe d'accueil, ils trouvent la classe ordinaire plus difficile que la classe d'accueil. En outre, ils rapportent se sentir moins soutenus en classe ordinaire qu'en classe d'accueil et certains d'entre eux n'ont pas reçu de service de soutien linguistique (ou n'ont pas voulu en recevoir quand cela leur a été offert).

Après une année ou plus en classe d'accueil, certains élèves ont été classés en classe ordinaire (généralement en dessous de leur niveau âge), mais d'autres élèves ont pris des chemins autres que la classe ordinaire. Par exemple, après trois années scolaires en classe d'accueil, Awaiza était encore en intégration partielle au moment de l'entretien; et Ianna est passée par la classe ordinaire et la formation générale des adultes (et a même d'abord été classée en adaptation scolaire) en raison de son âge (18 ans) et de ses « difficultés » d'apprentissage. Selon les récits des élèves, ni eux ni leurs parents semblent bien comprendre les options existantes, mais ils tendent à accepter les recommandations des intervenants scolaires. En raison de ce « manque » de compréhension concernant le fonctionnement de l'école au Québec, certains intervenants scolaires et même des organismes communautaires se sont avérés présents pour les « soutenir ». Toutefois, ce soutien ne semble pas être suffisant parce que, selon les discours des certains élèves interrogés, ni eux ni leurs parents ne comprennent totalement les détails des classements décidés par les intervenants scolaires par rapport à leur parcours scolaire avant et après le séjour en classe d'accueil. Ianna mentionne aussi que ne pas avoir le droit de faire partie des décisions prises serait une forme de discrimination. En fait, les élèves tendent à ne pas bien comprendre les procédures de classement auxquels ils sont soumis et ne pas être toujours en accord avec les décisions prises. Toutefois,

plusieurs d'entre eux nous ont rapporté faire confiance aux intervenants scolaires, notamment à leurs enseignants de la classe d'accueil.

Les données mettent également en exergue l'importance du capital scolaire des parents dans l'expérience scolaire des élèves interrogés et, par conséquent, dans leurs classements, puisque ceux dont les parents possèdent un capital scolaire plus élevé (études universitaires) racontent avoir eu un parcours moins difficile et ceux dont les parents possèdent un capital scolaire moins élevé (études collégiales et moins) racontent avoir eu un parcours plus difficile. Selon notre analyse, les élèves qui sont passés par des chemins moins difficiles ont été jugés comme ayant fait ce qui avait été demandé par les enseignants. Au contraire, les élèves qui sont passés par des chemins plus difficiles ont été jugés comme n'ayant pas fait ce qui avait été demandé par les enseignants. En fait, certains élèves seraient jugés par les intervenants scolaires comme étant capables de répondre aux exigences du système scolaire local, ce qui aurait rendu leur scolarisation en classe d'accueil et en classe ordinaire moins difficile (ex. comprendre des inférences au lieu d'apprendre « par cœur »; demander de l'aide au besoin – notamment en récupération – au lieu d'attendre de recevoir de l'aide, etc.). Ainsi, les élèves qui sont passés par des chemins moins difficiles se seraient conformés aux préalables de la réussite (ex. avoir des stratégies d'apprentissage, être autonome, etc.) exigés par le milieu scolaire québécois pour pouvoir intégrer la classe ordinaire. Quant aux élèves qui sont passés par des chemins plus difficiles, dès leur arrivée dans le système scolaire québécois, il semble qu'ils n'auraient pas répondu aux exigences du milieu d'accueil.

L'analyse des récits des élèves indique que, selon les jugements des intervenants scolaires, si l'élève possède ce qu'il faut, il aura un parcours moins difficile (de la classe d'accueil à classe ordinaire), mais si l'élève ne le possède pas, il aura un parcours plus difficile (de la classe d'accueil vers les secteurs de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes). Posséder ce qu'il faut veut dire répondre aux exigences de l'école. Dans ce cas, il s'agit de répondre aux préalables de la réussite exigés par le milieu d'accueil. Ceux qui possèdent déjà une « bonne » scolarisation (ce qui peut être associé au capital scolaire de leurs parents), semblent répondre rapidement aux attentes scolaires du Québec. Cela peut donc être transférable pour certains élèves (c'est-à-dire, même s'il s'agit d'élèves immigrants), parce qu'il s'agit des valeurs en commun (ex. faire les devoirs comme exigé, etc.). Pour ces élèves, le fait que l'habitus serait *transnational* les aide (Kelly et Lusic, 2006). Toutefois, ceux qui sont jugés comme n'étant pas capables de répondre aux exigences de l'école sont davantage *altérisés* (Ahmed, 2013), parce que leurs façons d'apprendre

ne seraient pas jugées comme étant acceptables par la société d'accueil (ex. apprendre par cœur). Ainsi, ceux qui possèdent déjà ce qui est exigé par l'école, réussissent à l'école et ceux qui ne le possèdent pas, ne réussissent pas (Bourdieu et Passeron, 1970).

Toutefois, même si le séjour en classe d'accueil ne suffit pas pour achever la réussite (pour ceux qui ne répondent pas aux attentes scolaires), il sert à enseigner les exigences de la société d'accueil en matière de comportements. En fait, l'enseignement des comportements exigés à l'école sert ultimement à enseigner les comportements exigés en société (ex. lever la main avant de parler, apprendre à faire la file, ne parler que dans la langue requise, etc.). Ces comportements sont enseignés principalement par un *système de récompenses et de punitions*; en ce sens, leurs récits indiquent même l'autosurveillance et la *surveillance* des uns et des autres (Foucault, 1975). De ce fait, l'analyse des récits des élèves interrogés indique que la classe d'accueil s'avère être un espace de *disciplinarisation* (Foucault, 1975) des élèves immigrants nouvellement arrivés, ce que nous avons aussi remarqué dans les chapitres d'analyse précédents, dans les discours à la fois des intervenants scolaires et des élèves (dans les documents, les interactions sociales et les entretiens).

En fait, ces élèves seraient compris par l'école comme étant des sujets ayant des « manques » : manque de maîtrise de la langue de scolarisation de la société d'accueil, manque de compréhension du fonctionnement de l'école et de la culture locale, manque de savoir comment étudier selon les paramètres exigés par la société d'accueil. Ces éléments justifieraient leur « besoin » d'« intégration linguistique, scolaire et sociale », selon le discours identifié dans les documents gouvernementaux. Il s'agit donc d'un discours à la fois *déficitaire* (L. P. Davis et Museus, 2019) et *suprémaciste* (Dhamoon, 2009) de la part de la société d'accueil et de ses acteurs scolaires.

7.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de notre recherche ressortant des entretiens réalisés avec des élèves qui ont été soumis à des classements avant et après le séjour en classe d'accueil. Ainsi, nous avons présenté les récits des élèves du secondaire interrogés concernant leurs classements et leur expérience en classe d'accueil, soit des récits illustrant des chemins plus tortueux ou des chemins moins tortueux, dès leur arrivée dans le système scolaire québécois. Nous avons aussi réalisé la synthèse analytique des résultats.

Les élèves interrogés indiquent avoir été confrontés à des défis à géométrie variable tout au long de leur parcours dans le système scolaire d'accueil. En fait, nous avons constaté l'importance de répondre aux exigences scolaires pour pouvoir réussir. Nous avons pu observer que la classe ordinaire n'est pas un chemin garanti pour tous les élèves et nous avons appris que les élèves tendent à reproduire les discours entendus des intervenants scolaires, notamment sur le passage obligé en classe d'accueil. Plus précisément, nous avons appris que les élèves interviewés ne se sentaient pas bien informés au sujet des procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil ni sur le séjour en classe d'accueil lui-même et qu'ils n'étaient pas toujours d'accord avec les décisions prises. Nous avons aussi appris que lors des procédures de classement avant le séjour en classe d'accueil, le test de mathématiques a été appliqué seulement pour certains élèves. Quant au séjour en classe d'accueil, selon leurs récits, il était vu par eux comme étant une obligation. Les élèves mentionnent aussi l'existence d'un système de récompenses et de punitions en salle de classe. De plus, les élèves comparent la classe d'accueil et la classe ordinaire en disant que la première serait plus comme une famille et la dernière représenterait davantage un défi. Depuis leur arrivée dans le système scolaire québécois, certains d'entre eux ont eu un parcours moins difficile et d'autres ont eu un parcours plus difficile. Selon notre analyse, le capital scolaire des parents semble jouer un rôle important, puisqu'avoir reçu une « bonne » scolarisation auparavant influence leur expérience dans le milieu scolaire d'accueil. Par conséquent, cela influence l'évaluation des élèves concernant leur « capacité » à répondre aux attentes du système scolaire québécois. Nous remarquons donc que l'habitus de certains élèves répond plus aux exigences locales, tandis que d'autres se trouvent davantage altérés. De plus, le séjour en classe d'accueil reste un espace de disciplinarisation. En fait, un discours déficitaire et suprémaciste de la société d'accueil et de ses acteurs scolaires se dégage de notre analyse. Dans le prochain chapitre, nous présentons l'interprétation et la discussion des résultats de l'ensemble des chapitres d'analyse présentés jusqu'à présent.

Chapitre 8 : L'interprétation et la discussion des résultats de la recherche

Ce chapitre porte sur l'interprétation et la discussion des résultats de notre recherche. Le chapitre est divisé en quatre sections en plus de la présente introduction et de la conclusion : 1) la comparaison des discours sur les classements et la classe d'accueil; 2) une posture suprémaciste d'altérisation derrière le discours du « besoin » d'intégration; 3) les préalables de la réussite et la pensée déficitaire; et 4) le séjour en classe d'accueil comme forme de disciplinarisation. Premièrement, nous comparons les discours des acteurs sociaux (intervenants scolaires et élèves) à partir de différentes sources (documents, interactions sociales et entretiens) afin d'identifier des convergences et divergences. Ensuite, nous approfondissons la comparaison réalisée selon les trois points d'analyse suivants qui en sont ressortis (en liant les résultats de notre recherche et les concepts théoriques choisis) : l'intégration comme résultante de l'altérisation, la réussite conçue à travers une pensée déficitaire et le séjour en classe d'accueil comme forme de disciplinarisation.

Avant de présenter l'interprétation et la discussion de nos résultats, il est important de réfléchir sur l'utilité de la sociologie et de la critique en lien avec les enjeux mentionnés. En fait, nous pouvons nous servir de la réflexion de Foucault sur le travail d'un intellectuel et sur le lien entre la critique et la pratique pour penser l'utilité de la sociologie et des recherches critiques en éducation de façon plus large et, plus spécifiquement, pour notre recherche. Pour Foucault, le but du travail d'un intellectuel est de réexaminer les évidences et les hypothèses, questionner le familier, réévaluer les règles et les institutions et ce, afin de modifier les façons de travailler et de penser. Il est intéressant de souligner qu'en réfléchissant sur le lien entre la critique et la pratique, il répète son discours à propos du travail d'un intellectuel, puisque pour lui, la critique traite d'analyser les hypothèses, les notions familières, les façons de pensée établies et non examinées qui forment les pratiques que nous acceptons : « Une critique [...] consiste à voir sur quels types d'évidences, de familiarités, de modes de pensée acquis et non réfléchis reposent les pratiques que l'on accepte » (Foucault, 2001, p. 999). En ce sens, il continue : « Faire la critique, c'est rendre difficile les gestes trop faciles » (Foucault, 2001, p. 999). Il précise aussi l'importance de critiquer les institutions qui semblent être neutres et indépendantes. En fait, selon lui, il faut les « attaquer » pour rendre visible ce qui est invisible, pour que nous puissions par la suite lutter contre sa violence :

Il me semble que, dans une société comme la nôtre, la vraie tâche politique est de critiquer le jeu des institutions apparemment neutres et indépendantes; de les critiquer et de les

attaquer de telle manière que la violence politique qui s'exerçait obscurément en elles soit démasquée et qu'on puisse lutter contre elles (Foucault, 2001, p. 1364).

Comme Foucault, Freire propose que l'éducation puisse être non pas un instrument de domination, mais de libération, puisque les individus seraient capables de transformer leur environnement. À cette fin, il serait nécessaire que les acteurs scolaires développent un esprit critique par rapport au fonctionnement du système scolaire (ex. curriculum) et d'eux-mêmes (ex. valeurs) (Freire, 1970). En considérant que la pratique est amplement valorisée dans le domaine de l'éducation, nous soulignons que Freire (1970) nous invite à la pratique de réfléchir sur la pratique en éducation. Ainsi, le but des disciplines telles que la sociologie et le but des recherches critiques est de rendre visible ce qui est invisible en contestant ce qui est tenu pour acquis et accepté sans questionnement. En fait, il faut contester l'institution dans son ensemble, dans sa conception au-delà des murs physiques. Le but est donc de réfléchir avant de proposer des améliorations aux pratiques. Cela dit, il convient de noter que selon les sociologues (interprétatifs), le rôle de la sociologie ne serait pas de formuler des recommandations pratiques. Par exemple, en termes de son utilité, Goffman (1983) affirme que la sociologie étudie la société et cela simplement parce qu'elle existe. Nous nous inspirons donc de ces réflexions lors de notre recherche; notre but est donc de comprendre l'objet. En ce sens, le premier pas est d'étudier judicieusement le phénomène social choisi (dans notre cas : lire des documents, observer des interactions sociales et parler avec des intervenants scolaires et des élèves concernés – dans cet ordre –) pour ensuite analyser, voire proposer des changements.

Ainsi, en pensant à des réflexions sociologiques critiques, nous pouvons revenir à la réflexion de certains auteurs mentionnés tout au long de la thèse dans le but non seulement d'améliorer des pratiques, mais surtout de contester les structures sociales existantes. Par exemple, comme nous avons appris, nous pouvons nous servir de la réflexion de Foucault sur la prison et la discipline pour penser l'école. Quand Foucault décrit la prison, il parle des chronologies établies, du travail forcé, des autorités de surveillance et de registre, des experts en normalité et de la fonction du juge et ce, pour expliquer que la prison est devenue l'instrument moderne de la peine. Par la suite, il dit : « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ? » (Foucault, 1975, p. 227). Nous remarquons qu'il commence avec une description pour ensuite proposer une question. De la même façon, nous proposons cette réflexion pour notre recherche. Ainsi, pour nous inspirer, nous finissons l'introduction de ce

chapitre sur l'interprétation et la discussion des résultats de notre recherche avec la définition que Foucault donne à la discipline. Quand Foucault définit la discipline, encore une fois, il réalise une description minutieuse de procédures qui se répètent dans différents types d'institutions :

tout un ensemble de procédures pour quadriller, contrôler, mesurer, dresser les individus, les rendre à la fois 'dociles et utiles'. Surveillance, exercices, manœuvres, notations, rangs et places, classements, examens, enregistrements, toute une manière d'assujettir les corps, de maîtriser les multiplicités humaines et de manipuler leurs forces, s'est développée au cours des siècles classiques, dans les hôpitaux, à l'armée, dans les écoles, les collèges ou les ateliers : la discipline (Foucault, 1975, p. 318).

8.1 La comparaison des discours sur les classements et la classe d'accueil

Comme notre recherche vise à comprendre comment les décisions sont prises par les intervenants scolaires lors des procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil et comment les élèves eux-mêmes racontent leur expérience de ces classements, nous avons analysé : 1) les discours officiel et non officiel de documents liés au sujet; 2) les interactions sociales entre des acteurs sociaux impliqués dans ces procédures (intervenants scolaires) et soumis à ces procédures (élèves); 3) les discours des intervenants scolaires concernant leurs décisions de classement; et 4) les récits des élèves à propos de leur expérience de ces procédures. Afin de comparer ces discours, il est important d'identifier non seulement qui sont les acteurs sociaux impliqués, mais aussi les sources des discours, puisque le caractère formel ou informel lié, par exemple, à un lieu ou à un poste de travail influence la production des discours. Rappelons que pour analyser les discours, il est important de considérer qui parle, à qui parle-t-on, pourquoi parle-t-on et pour qui parle-t-on ainsi que de considérer les discours légitimés et non légitimés (Foucault, 1969).

Jusqu'à un certain point, les résultats se répètent d'un acteur social à l'autre et d'une source à l'autre, bien que des différences discursives plus ou moins subtiles ressortent. Les documents gouvernementaux affirment l'importance du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale pour l'intégration des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. En fait, le programme est décrit comme existant pour répondre au « besoin » des élèves vis-à-vis de leur intégration, une intégration qui comprend l'apprentissage du français, du

fonctionnement de l'école québécoise et de la culture de la société d'accueil. Le séjour en classe d'accueil est décrit comme une préparation à la classe ordinaire. En fait, ces documents servent comme des prémisses pour les décisions de classement avant et après le séjour en classe d'accueil. Toutefois, ces documents ne soulignent pas d'autres possibilités de classement (ex. longs séjours en classe d'accueil, classement en classe ordinaire en dessous du niveau âge de l'élève, classement dans le secteur de l'adaptation scolaire ou dans le secteur de la formation générale des adultes) pour les élèves jugés comme n'étant pas « capables » de répondre aux exigences locales en termes d'intégration (ex. les élèves jugés comme ayant des difficultés d'apprentissage ou comme étant en retard scolaire, etc.). Quant aux documents des centres de services scolaires, ils tendent à répéter les informations des documents gouvernementaux et à les compléter avec des informations pratiques pour soutenir les décisions de classement en fournissant, par exemple, des outils pour l'évaluation d'élèves. Quant aux publications du groupe Facebook, elles permettent de relever que les enseignants se demandent comment classer les élèves, surtout ceux jugés comme étant « difficiles à classer », c'est-à-dire ceux qui ne répondraient pas aux exigences du milieu d'accueil.

En ce qui concerne les interactions sociales observées lors de l'accueil de parents d'élèves du secondaire classés en classe d'accueil, nous avons observé que la classe d'accueil est présentée aux parents de manière très positive. Le séjour en classe d'accueil y est même décrit comme étant un privilège dont les parents devraient profiter. Ce séjour serait un passage obligatoire avant d'accéder à la classe ordinaire, un passage pour rendre l'intégration en classe ordinaire plus facile par la suite. Toute comme dans le cas des documents gouvernementaux, on ne souligne pas aux parents la possibilité que leurs enfants puissent passer de longs séjours en classe d'accueil, ni que leurs enfants pourraient être classés dans des secteurs autres que la classe ordinaire après leur séjour en classe d'accueil, soit les secteurs de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes. Quant aux cours en classe d'accueil que nous avons observés, il était marquant de noter la mise en pratique de l'intégration linguistique, scolaire et sociale, par exemple, par l'utilisation de repères culturels pour enseigner le français (ex. faire écouter aux élèves une chanson québécoise) ainsi que par des règles à suivre par les élèves et des punitions quand ils ne les suivaient pas (ex. devoir rester après la cloche – une punition de groupe – après être entré en classe en retard; devoir laisser son cellulaire dans une boîte pour le prendre à la fin de la journée après avoir utilisé le cellulaire lors du cours). Quant aux rencontres de prévision de classement, nous avons remarqué que bien que les décisions semblent être prises collectivement, il reste qu'une hiérarchie s'observe

lors des prises de décisions, notamment dans les cas où il y a des désaccords entre les différents intervenants scolaires (recommandations des enseignants, conseils des conseillers pédagogiques et prises de décisions administratives et finales par la direction d'école). Les enseignants semblaient être reconnus comme étant des protecteurs des élèves par les conseillers pédagogiques et la direction d'école. Dans ces rencontres, l'intégration linguistique semblait être jugée plus importante que l'intégration scolaire et sociale (encore plus que dans les documents gouvernementaux et dans les documents des centres de services scolaires). Toutefois, les compétences en français (et en mathématiques) ne semblaient pas être les seuls éléments menant aux décisions. Les préalables de la réussite (mentionnés aussi dans les documents) semblaient aussi jouer un rôle essentiel dans les décisions (ex. langue d'origine proche du français, absence de difficultés d'apprentissage, absence de retard scolaire, etc.). En fait, le jugement de la « capacité » des élèves à se « débrouiller » (ex. avoir des stratégies d'apprentissage, être autonome, être motivé, etc.) influençait les décisions de classements des élèves après le séjour en classe d'accueil. Contrairement aux documents, lors des rencontres, nous avons observé l'existence de longs séjours en classe d'accueil, de classements en classe ordinaire en dessous du niveau âge de l'élève, de classements dans le secteur de l'adaptation scolaire et de classements dans le secteur de la formation générale des adultes. Les documents analysés ne soulignent pas non plus que l'option de l'intégration partielle n'est pas répandue. En fait, lors de l'analyse, les décisions de classement nous ont semblé être un casse-tête administratif pour les intervenants scolaires, puisque certains élèves ne semblaient pas rentrer dans aucune boîte disponible dans le milieu d'accueil.

En ce qui concerne les entretiens avec les intervenants scolaires, nous avons remarqué que ces derniers répètent les discours gouvernementaux jusqu'à un certain point, mais de façon plus informelle. Par exemple, le « besoin » des élèves d'intégration linguistique, scolaire et sociale est mentionné, mais ils décrivent aussi le séjour en classe d'accueil comme étant un « cocon », une famille (un discours qui était aussi présenté aux parents lors de la rencontre d'accueil de parents). En fait, selon notre analyse, lors des rencontres de prévision de classement, les enseignants sont vus comme des protecteurs (et même des contrôleurs), puisque les enseignants décideraient de « laisser partir » seulement les élèves qu'ils jugeraient « prêts ». Dans ce contexte, les conseillers pédagogiques et les directions (adjointes) d'écoles auraient le rôle de questionner leurs recommandations. Dans les entretiens, nous avons aussi appris que, selon les intervenants scolaires interrogés, les élèves en classe d'accueil (et leurs parents) tendent à ne pas bien comprendre le

système scolaire québécois et, par conséquent, à ne pas se plaindre des décisions de classements (avant et après le séjour en classe d'accueil), quel que soit le chemin priorisé par les intervenants scolaires, à savoir même les options limitant les parcours des élèves.

À l'instar de ce que nous avons observé dans les rencontres de prévision de classement, lors des entretiens avec les intervenants scolaires, nous avons appris que les préalables de la réussite influencent les possibilités de classement des élèves. Par exemple, il semble exister une façon jugée correcte d'apprendre, celle du milieu d'accueil (ex. apprendre par cœur n'est pas accepté). Dans les entretiens, ces préalables de la réussite étaient encore plus explicites que dans les rencontres de prévision de classement. En somme, dans les entretiens, nous avons appris que : 1) le séjour en classe d'accueil peut être parfois beaucoup plus long qu'annoncé dans les discours gouvernementaux; 2) le séjour en classe d'accueil peut représenter de la ségrégation; 3) le classement en classe ordinaire en dessous du niveau âge de l'élève est une pratique plus fréquente qu'annoncée dans les discours gouvernementaux; 4) l'intégration partielle est moins disponible et utilisée qu'annoncée dans les discours gouvernementaux; 5) les services complémentaires, comme le soutien linguistique et le service d'orthophonie, ne sont pas toujours disponibles; et 6) les classements vers les secteurs de l'adaptation scolaire et de la formation générale des adultes sont plus fréquents qu'annoncés dans les discours gouvernementaux. De plus, lors des entretiens, certains intervenants scolaires ont critiqué la classe d'accueil, mais la plupart l'ont défendue comme étant la (seule) façon d'apprendre le français et comme étant une nécessité non négociable d'intégration non seulement linguistique, mais aussi scolaire et sociale. Nous avons aussi remarqué de la discrimination, voire du racisme systémique, lors des procédures de classement (ex. exiger le test de mathématiques seulement pour des élèves issus de certains pays en particulier, etc.).

En ce qui concerne les entretiens avec les élèves, nous avons observé que, selon les récits d'élèves interrogés, ni les élèves ni leurs parents ne semblent bien informés au sujet du fonctionnement du système scolaire québécois et que, par conséquent, ils tendent à ne pas questionner les décisions de classement (avant et après le séjour en classe d'accueil). Nous avons aussi remarqué que les élèves semblent avoir intériorisé le discours concernant le « besoin » du séjour en classe d'accueil pour leur « intégration ». Les élèves ont aussi confirmé l'ambiance familiale ressentie en classe d'accueil, de même que l'existence d'un système de récompenses et de punitions en classe. De même, après avoir débuté leur séjour en classe d'accueil, certains élèves ont indiqué avoir ressenti de l'anxiété langagière, c'est-à-dire une réaction émotionnelle négative lors de l'apprentissage ou

de l'utilisation d'une langue seconde. De plus, les récits des élèves au sujet des chemins empruntés après le séjour en classe d'accueil font ressortir l'impact des préalables de la réussite sur leurs possibilités de classement. En effet, notamment pour les élèves qui ont vécu des chemins plus tortueux, être intégré et réussir en classe ordinaire peut ne pas être une option et ce, en conséquence d'être jugés par les intervenants scolaires comme étant incapables de s'adapter aux exigences du milieu d'accueil. En fait, selon notre analyse, les intervenants scolaires tendent à défendre que s'il existe des enjeux liés aux parcours scolaires, ceux-ci appartiennent notamment à l'élève (et à ses parents) ou sont dus à leur milieu d'origine. L'impact des enjeux structurels du milieu d'accueil sur les parcours scolaires des élèves n'était communément souligné lors de notre collecte de données (dans les entretiens menés, les documents analysés et les observations réalisées).

Ainsi, de manière transversale, nous avons remarqué les éléments suivants qui se répètent dans les discours des intervenants scolaires et des élèves (dans les documents, interactions sociales et entretiens) : 1) un discours autour du « besoin » d'intégration (linguistique, scolaire et sociale) des élèves : ce discours sert à défendre le classement en classe d'accueil; toutefois, selon notre analyse, ce besoin serait plutôt un besoin de la société d'accueil, ce qui indiquerait une posture *suprémaciste* de la société d'accueil (Dhamoon, 2009); 2) un discours qui indique que les préalables de la réussite influencent les chances d'intégration en classe ordinaire; ce discours diviserait les élèves entre ceux qui possèdent ce qui est exigé par l'école et ceux qui ne le possèdent pas; il traite donc du poids de pouvoir ou non répondre aux attentes scolaires sur les possibilités de classements; en fait, ceux qui ne répondent pas à ce qui est exigé par l'école seraient jugés comme ayant des difficultés (individuelles ou culturelles, liées au pays d'origine), ce qui laisserait transparaître une *pensée déficitaire* sur les élèves (L. P. Davis et Museus, 2019) : ce discours servirait à justifier le classement vers d'autres secteurs que la classe ordinaire (adaptation scolaire et formation générale des adultes), en plus de justifier les longs séjours en classe d'accueil ou les classements en classe ordinaire en dessous du niveau âge de l'élève; et 3) un discours qui indique que le séjour en classe d'accueil servirait notamment à *discipliner* (Foucault, 1975) les élèves, une disciplinarisation du corps (et de l'esprit), c'est-à-dire du comportement en termes linguistiques, scolaires et sociaux.

En fait, les discours explicités ci-dessus s'avèrent liés. Un élève en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil aurait besoin d'intégration, dont le besoin d'être classé en classe d'accueil, mais il existerait des préalables pour réussir, pour s'intégrer en classe ordinaire. L'élève serait évalué en conséquence de ces exigences; s'il est jugé comme n'étant pas capable de

répondre à ces exigences, il serait catégorisé comme ayant des difficultés et, pour cette raison, il devrait soit passer plus de temps en classe d'accueil, être classé en classe ordinaire en dessous de son niveau âge ou être envoyé vers d'autres secteurs que la classe ordinaire (adaptation scolaire ou formation générale des adultes). Dans la classe d'accueil, le corps (et l'esprit) de l'élève serait *discipliné* (Foucault, 1975) en termes d'exigences linguistiques, scolaires et sociales. Cette disciplinarisation se poursuivrait en classe ordinaire ou dans les autres secteurs, dépendamment du classement de l'élève après le séjour en classe d'accueil. Ainsi, dans l'ensemble, il ressort de l'analyse des données un discours *suprémaciste d'altérisation* (Ahmed, 2013; Dhamoon, 2009) fondé sur un besoin créé par la société d'accueil à partir d'une *pensée déficitaire* (L. P. Davis et Museus, 2019). En effet, seule la norme locale serait valorisée; en ce sens, les injustices sociales perpétrées en milieu d'accueil, dans les décisions et les pratiques des intervenants scolaires, ne seraient pas soulignées par les intervenants scolaires. En fait, l'analyse de nos données illustre qu'il faut répondre aux exigences du milieu d'accueil pour réussir à l'école (et, spécifiquement, en classe ordinaire); toutefois, peu importe que l'on soit un élève jugé en réussite ou non, ces corps *étrangers* (Ahmed, 2013) seraient minimalement *disciplinés* (Foucault, 1975) selon des exigences linguistiques, scolaires et sociales du milieu d'accueil, même s'ils n'intègrent pas la classe ordinaire par la suite. Nous soulignons donc dans notre analyse, la centralité accordée au corps, surtout au corps jugé comme « trop » différent. En effet, un élément qui traverse les concepts que nous avons choisis est celui de la différence. La différence doit être corrigée en réparant le corps, puisque le corps montre la différence. Le but n'est pas d'accueillir les individus différents, mais de les exclure, parce qu'ils sont différents. En fait, la différence sert à renforcer la « normalité » et, par conséquent, les privilèges des « normaux » (Ahmed, 2013; Foucault, 1975; Goffman, 1986). Dans les données analysées, nous avons observé que le corps est corrigé par son disciplinarisation, par le moyen des mesures appliquées pour garantir l'intégration linguistique, scolaire et sociale.

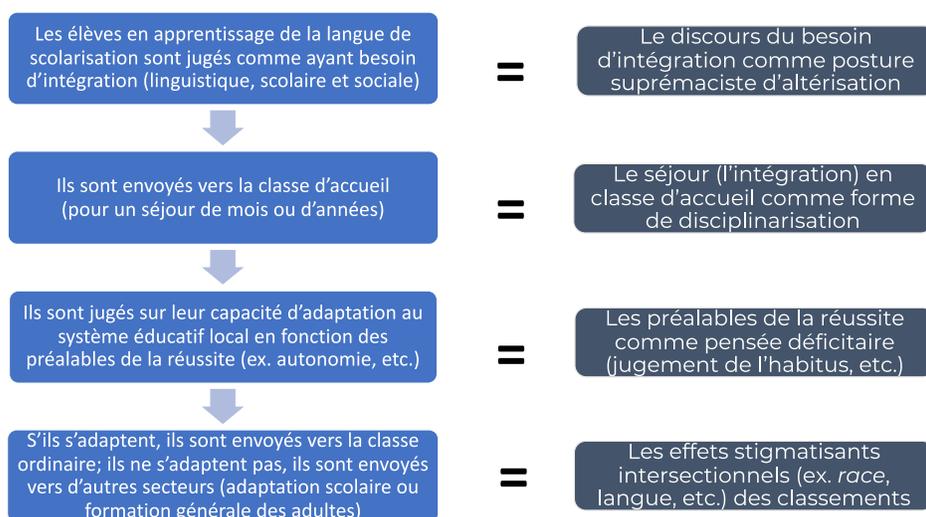
Qui plus est, nous avons remarqué dans l'analyse de nos données deux façons de penser la culture: 1) la culture locale, dans ce cas-ci la culture québécoise, versus d'autres cultures portées par les différents élèves immigrants, ce qui conduit à une hiérarchisation des cultures et, ultimement, à l'*altérisation* des élèves immigrants (Ahmed, 2013; Dervin, 2015); 2) la culture des groupes dominants détenant un capital culturel et économique élevé versus la culture des groupes dominés qui ne détiennent pas un capital culturel et économique élevé, ce qui conduit à la *reproduction sociale* des positions sociales (Bourdieu et Passeron, 1970). De ce fait, certains élèves en classe

d'accueil, même s'ils sont immigrants, répondent au deuxième type de culture (capital culturel et économique élevé), tandis qu'en tant qu'élèves minorisés, ils ne répondent pas au premier type et peuvent seulement tenter de « s'adapter ». D'autres élèves ne répondent à aucun des deux types.

En résumé, nos données montrent que pour justifier les décisions de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil, la plupart des intervenants scolaires ont tendance à défendre la classe d'accueil, bien que certains d'entre eux la critiquent sur un ou plusieurs éléments lors des entretiens. Certains intervenants scolaires considèrent que les décisions prises avant et après le séjour en classe d'accueil sont les meilleures possibles et ils s'en contentent, tandis que d'autres mettent plutôt en exergue des injustices dans ces classements, c'est-à-dire des discriminations dues à un manque de ressources qui serait évitable ou à une non-acceptation de différentes manières d'apprendre et d'être. Ces injustices se traduiraient, selon eux, par : 1) de longs séjours en classe d'accueil; 2) des classements en classe ordinaire en dessous du niveau âge des élèves; 3) des classements dans le secteur de la formation générale des adultes; et 4) des classements dans le secteur de l'adaptation scolaire. Ces décisions, selon eux, limiteraient les chances des élèves de terminer leurs études secondaires et de poursuivre par la suite des études postsecondaires (s'ils le désirent), et pourraient donc mener à des classements discriminatoires.

Avant de continuer la discussion dans les sections suivantes, nous présentons visuellement les liens entre nos résultats de recherche et les concepts du cadre théorique (voir figure 7 ci-dessous).

Figure 7 : Liens entre les résultats de la recherche et les concepts du cadre théorique



8.2 Une posture suprémaciste d'altérisation derrière le discours du « besoin » d'intégration

Dans les documents du gouvernement, les modèles d'intégration (notamment la classe d'accueil) sont présentés comme étant des formules permettant d'assurer la réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. De plus, la diversification des modèles est mentionnée comme étant une possibilité, mais la classe d'accueil y est reconnue pour son « efficacité ». Dans les documents des centres de services scolaires et dans les entretiens menés avec les intervenants scolaires, la classe d'accueil tend aussi à être louangée, surtout quand les intervenants scolaires s'entretiennent avec les parents des élèves envoyés vers la classe d'accueil.

Selon les acteurs scolaires interviewés, les parents des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil sont informés que leurs enfants ont « besoin » d'apprendre la langue de scolarisation et que, pour cette raison, ils ont « besoin » d'un séjour en classe d'accueil. En fait, l'apprentissage de la langue de scolarisation à travers le séjour en classe d'accueil est présenté aux parents comme étant nécessaire à la réussite de leurs enfants. Aux dires des intervenants scolaires interrogés, la plupart des parents tendent donc à accepter sans questionnement les recommandations des acteurs scolaires concernant le parcours de leurs enfants. Nos données corroborent les constats de la recherche de Cuko (2016) qui affirme que les parents des élèves en classe d'accueil ne seraient pas suffisamment informés sur le système scolaire québécois en général et, spécifiquement, sur la classe d'accueil. Leur incompréhension du fonctionnement de la classe d'accueil concernerait différents aspects : son organisation, la durée du séjour, le programme et les matières enseignées, l'évaluation des apprentissages (Cuko, 2016).

Comme nous l'avons souligné dans notre problématique, la classe d'accueil est un des modèles possibles d'intégration linguistique et ses limites, de même que les limites des autres modèles d'intégration linguistique, sont soulignées dans la littérature scientifique (Armand, 2021; Coelho, 2012; De Koninck et Armand, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010; Mc Andrew et al., 2021; McKay et Freedman, 1990). Les intervenants scolaires que nous avons interrogés soulignent eux aussi les limites de chaque modèle d'intégration linguistique; toutefois, ils tendent à défendre la classe d'accueil plutôt que considérer ses limites. En fait, la classe d'accueil est présentée par plusieurs participants de la recherche comme étant la (seule) façon d'apprendre la langue de scolarisation.

L'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil est présenté dans les documents du gouvernement, dans les documents des centres de services scolaires et dans les discours des intervenants scolaires lors des entretiens comme étant un « besoin » des élèves, plutôt qu'un besoin de la société d'accueil d'avoir des élèves qui apprennent la langue de scolarisation de la société d'accueil et qui s'adaptent à leur milieu d'accueil. Ce discours de réponse aux besoins des élèves conviendrait au milieu d'accueil; en ce sens, ce discours permet aux intervenants scolaires de penser à leur travail comment étant de « soutenir » les élèves qui auraient les « déficits » suivants : une méconnaissance de la langue de scolarisation de la société d'accueil et de la façon « correcte » d'apprendre. Ainsi, ce discours ne les conduirait pas à remettre en question leurs pratiques de (re)production des inégalités scolaires et sociales. De plus, le « soutien » offert en classe d'accueil serait linguistique, mais aussi scolaire et social, puisque la classe d'accueil serait présentée comme étant une façon de soutenir les élèves immigrants nouvellement arrivés dans leur « choc culturel ». De ce fait, cette vision de ces élèves implique une conception de l'Autre comme étant « en déficit » et comme « ayant besoin d'aide » (Dervin, 2016; Dhamoon, 2009).

En parallèle, les documents gouvernementaux soulignent l'importance de promouvoir le « vivre-ensemble » et de valoriser la « diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse ». Or, le discours d'acceptation de la diversité peut être interprété comme étant un moyen d'éviter d'agir par rapport à la suprématie Blanche (racisme et colonialisme) (Ahmed, 2007; Dhamoon, 2009), puisque l'attente de conformité aux valeurs et aux normes est sous-jacente au discours de la valorisation de la diversité (Dhamoon, 2009). Ainsi, derrière le discours d'ouverture à la diversité, comme celui du multiculturalisme (ou, dans le cas du Québec, celui de l'interculturalisme), peut se cacher une violence plus subtile et dissimulée qui serait, par conséquent, plus difficile de nommer et plus difficile à remettre en question dans une optique de résistance (Dhamoon, 2009).

Les documents du gouvernement mentionnent aussi un souci de créer un sentiment d'appartenance chez les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. En fait, le terme « intégration » est utilisé fréquemment par opposition au terme « assimilation ». Nous avons également remarqué un changement de discours dans les documents que nous avons analysés : le passage d'une conception de l'intégration comme étant une adaptation de l'élève à l'école à la mention d'un processus bidirectionnel d'intégration. Toutefois, le terme « inclusion » n'est pas présent dans les documents, alors que selon certaines recherches, l'intégration ne serait pas suffisante, puisque dans l'intégration le poids d'adaptation reposerait principalement sur les

épaules des élèves, tandis que dans l'inclusion ce poids reposerait principalement sur le milieu scolaire (Allen, 2006). De ce fait, l'inclusion des élèves serait nécessaire, pour permettre notamment la construction d'un sentiment d'appartenance (Allen, 2006, 2007). Cependant, en poussant la réflexion encore plus loin, selon certains auteurs, la défense de l'inclusion serait aussi problématique, parce qu'il s'agirait d'un discours d'ouverture aux Autres marginalisés à un centre hégémonique, celui du groupe dominant (Ahmed, 2007; Dhamoon, 2009). En fait, les termes « intégration », « diversité » et « inclusion » serviraient à maintenir les privilèges du groupe majoritaire au lieu de réaliser des transformations systémiques (Ahmed, 2007; Dhamoon, 2009).

De même, selon les documents du gouvernement, des biais peuvent être présents dans les jugements professionnels lors des procédures de classement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation. Les documents abordent donc la question des biais « culturels » lors des évaluations des élèves et parlent du « jugement professionnel » des intervenants scolaires. Dans la même lignée, les résultats que nous avons recueillis à travers les observations et les entretiens corroborent les résultats d'autres recherches qui affirment que les jugements scolaires sont teintés de biais et des rapports de pouvoir (incluant dans les décisions de classement), ce qui peut affecter la trajectoire scolaire des élèves (Bressoux, 2003, 2018).

Différents chemins sont possibles après le séjour en classe d'accueil, mais selon les documents gouvernementaux, le but du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale est de préparer les élèves à poursuivre leurs études en classe ordinaire. Cette affirmation est reprise dans les documents des centres de services scolaires. Cela donne l'impression que le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire est garanti pour tous les élèves. Ainsi, les documents ne soulignent pas les autres chemins possibles pour les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation (secteurs de l'adaptation scolaire et de la formation générale des adultes). En fait, selon nos données empiriques (observations des interactions sociales et entretiens), les parents et les élèves ne sont pas non plus informés de ces autres options en avance; ils le sont seulement au moment du classement, le cas échéant. Par exemple, en raison de difficultés d'apprentissage, les élèves peuvent être envoyés vers le secteur de l'adaptation scolaire dans lequel plusieurs options sont possibles, incluant des choix professionnels. L'envoi en classe ordinaire après avoir été classé en adaptation scolaire serait possible, mais peu fréquent selon les données que nous avons recueillies. Pour les élèves du secondaire issus de la classe d'accueil envoyés vers l'adaptation scolaire, les intervenants scolaires mentionnent que les élèves sont fréquemment envoyés dans des filières

professionnelles. En conséquence, selon les intervenants scolaires que nous avons interrogés, la plupart de ceux qui empruntent ce chemin ne continueraient pas leurs études postsecondaires par la suite, ce qui influencerait par la suite leur trajectoire scolaire. Le marché du travail québécois peut aussi profiter de ces options professionnelles, puisque les élèves les fréquentant pourraient accéder au marché du travail rapidement et combler des besoins de main d'œuvre dans des secteurs moins bien rémunérés où il y aurait pénurie de personnel. Ce résultat a aussi été corroboré par d'autres recherches qui affirment que l'enseignement des langues pourrait être délibérément inefficace pour que cette population puisse répondre aux besoins du marché de travail en ce qui a trait aux emplois moins gratifiants (Tollefson, 1991). Nous observons donc de l'*altérisation* (Ahmed, 2013; Dervin, 2015, 2016) et ce, malgré le discours d'intégration du milieu d'accueil – un discours pouvant cacher une marchandisation des individus altérisés afin de les instrumentaliser dans le marché du travail dans une logique capitaliste et néolibérale (Dhamoon, 2009).

Finalement, nous mettons en exergue de la *stigmatisation* de ces élèves (Goffman, 1986) concernant à la fois le séjour en classe d'accueil et les interactions sociales en classe ordinaire. Les intervenants scolaires que nous avons interrogés tendent à ne pas considérer que le soutien linguistique reçu en classe ordinaire ou en dehors de celle-ci comme générateur de stigmatisation. En effet, selon eux, à la fois les intervenants scolaires et les élèves sont habitués à la diversité (de cultures, de langues, etc.). Toutefois, en comparant la classe d'accueil et la classe ordinaire, les élèves participants de notre recherche tendent à se référer aux enseignants et aux élèves en classe ordinaire comme étant « moins gentils » que les enseignants et les élèves en classe d'accueil. Quant au séjour en classe d'accueil, dans la littérature scientifique, certains chercheurs considèrent que la simple existence de la classe d'accueil et d'autres modèles similaires serait considérée comme une mesure de ségrégation (Coelho, 2012; McKay et Freedman, 1990). Plus précisément, ces élèves se sentiraient exclus surtout en raison de trois types de séparation : au niveau spatial (physique) (Hilt, 2017; Moya et Butler-Kisber, 2019; Terhart et Dewitz, 2018), au niveau linguistique (Allen, 2006, 2007) et au niveau ethnoculturel (manque de contacts avec des élèves de la classe ordinaire) (Steinbach, 2010a, 2010b, 2015). De plus, les élèves en classe d'accueil ou dans d'autres modèles similaires comme la classe d'anglais langue seconde mentionnent se sentir infériorisés en raison de leur classement dans cette classe plutôt qu'en classe ordinaire; un sentiment qui persiste en attendant d'être classé en classe ordinaire (Dabach, 2014). Notre

recherche corrobore les résultats de ces recherches, puisque les intervenants scolaires participants à notre recherche réitèrent que le séjour en classe d'accueil produit de la ségrégation.

8.3 Les préalables de la réussite et la pensée déficitaire

Nos données empiriques ont illustré que certains élèves classés en classe d'accueil possèdent l'*habitus* et le *capital culturel* valorisés dans la culture locale des dominants (Bourdieu et Passeron, 1970), tandis que d'autres élèves ne les possèdent pas. En ce sens, nos données corroborent les constats des recherches qui soulignent que les élèves qui seraient déjà socialisés aux valeurs transmises par l'école tendraient à s'y adapter facilement, tandis que ceux qui n'y auraient pas été socialisés tenteraient de s'y adapter, parfois en vain lorsque cela aboutirait à l'auto-exclusion ou à l'exclusion par l'école (Nowicka, 2015). Du point de vue de l'immigration, nos données corroborent les constats des recherches qui affirment que ceux qui viennent d'arriver d'un autre pays (avec une autre culture et une autre langue) tendent à ne pas posséder l'*habitus* attendu par la société d'accueil; ce qui être perçu comme une contestation vis-à-vis des normes de la société d'accueil. Les immigrants peuvent ne pas comprendre ou ne pas décoder les normes locales; leurs façons d'agir peuvent alors être comprises et jugées comme étant inadéquates (Nowicka, 2015).

Plus précisément, nos résultats soulignent l'importance pour les élèves de répondre aux préalables de la réussite imposées par l'école. Différentes valeurs sont présentées dans les documents gouvernementaux, dans les documents des centres de services scolaires et dans les discours des intervenants scolaires lors des entretiens; il s'agit de valeurs étant jugées essentielles à la réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. Nous soulignons les deux valeurs les plus fréquemment mentionnées par les intervenants scolaires que nous avons interrogés, qui semblent influencer les chances de réussite des élèves et, par conséquent, les décisions de classement : l'autonomie et l'utilisation des stratégies d'apprentissage prônées par l'école québécoise. Quand les intervenants scolaires discutent des stratégies d'apprentissage comme étant des « stratégies personnelles » (ex. « savoir » comment et à qui demander de l'aide, etc.) et quand ils défendent des valeurs comme l'autonomie, leurs propos induisent un jugement des élèves qui ne les possèdent pas, des élèves qu'ils qualifient d'« immatures ». Les lacunes des élèves identifiées par les intervenants scolaires quant aux éléments valorisés (ex. autonomie) sont

aussi mentionnées dans des recherches empiriques qui ont porté sur le classement d'autres types d'élèves minorisés dans différents types de filières à l'école (Boone et Houtte, 2013).

Ainsi, ces résultats mettent en exergue une *pensée déficitaire* des élèves qui ne répondent pas aux normes de l'école; il s'agirait des élèves qui seraient perçus comme ayant des « manques » (L. P. Davis et Museus, 2019). Cette pensée déficitaire est exprimée lors des classements des élèves. Selon nos données empiriques, les intervenants scolaires reprochent à plusieurs de ces élèves de ne pas réussir en raison de leur façon d'apprendre qui serait différente et jugée inadéquate par le milieu d'accueil; cette pensée déficitaire influencerait par la suite leurs décisions de classement avant et après le séjour en classe d'accueil. Par exemple, les intervenants scolaires indiquent que plusieurs élèves sont habitués à apprendre « par cœur », ce qui n'est pas acceptable par le système scolaire québécois. Cependant, si l'on se place dans une perspective anticoloniale, les postulats de cette perspective suggèrent qu'il existe plusieurs manières d'apprendre. Ainsi, la défense de ce qui est légitime comme étant ce qui est valorisé par le groupe dominant s'avère, selon cette perspective, une pratique coloniale et, donc, oppressive lors de la construction des savoirs (via curriculum formel et caché), ce qui génère la (re)production des inégalités sociales (Shahjahan, 2008). Plutôt que de reconnaître les systèmes d'oppression (re)produits par l'école, le système scolaire et ses acteurs scolaires tendent à culpabiliser les élèves minorisés et leurs parents en attribuant leur échec à des traits individuels et culturels (L. P. Davis et Museus, 2019). Cette pensée déficitaire invisibilise l'effet des structures, des politiques et des pratiques oppressives. Plus précisément, elle défend la méritocratie et elle ignore les oppressions structurelles (ex. racisme) et les valeurs culturelles qui construisent le discours éducatif (L. P. Davis et Museus, 2019). Plus précisément dans le cas des immigrants, ne pas avoir de « succès » dans le pays d'accueil peut être jugé comme étant dû à la « culture », c'est-à-dire que leurs comportements, habitudes et « manque » d'éducation seraient compris comme étant des problèmes (Grosfoguel et al., 2015). Les élèves immigrants minorisés auraient donc des « problèmes » qui les empêcheraient de poursuivre leur apprentissage dans le pays d'accueil (ex. problèmes cognitifs, scolarité inadéquate, manque de motivation, manque de soutien de la famille, etc.) (Valencia, 1997). Ce résultat est corroboré par d'autres recherches qui soulignent que les acteurs scolaires peuvent expliquer ce qui serait un enjeu du système éducatif comme étant plutôt un enjeu individuel (Cummins, 2000).

Selon les documents du gouvernement, des obstacles sont présents à la réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, selon la norme québécoise; on

y mentionne des obstacles individuels (ex. rythme d'apprentissage) ou liés à des enjeux relatifs au pays d'origine (ex. être jugé comme étant en retard scolaire par rapport à la norme locale). Toutefois, le document récent « Soutien au milieu scolaire 2023-2024 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle » cite des enjeux structurels appartenant au milieu d'accueil (ex. manque d'adaptation du système scolaire aux besoins des élèves, racisme, discrimination, etc.) (Ministère de l'Éducation, 2023). Or, lors des entretiens et des rencontres de prévision de classement, de manière générale, les intervenants scolaires n'ont pas souligné l'existence de facteurs systémiques qui pourraient influencer la réussite des élèves, mais surtout des facteurs liés aux élèves et à leur famille (ex. motivation de l'élève, pays d'origine – incluant leur langue et leur culture d'origine, etc.). En fait, les seuls éléments externes soulignés par les intervenants scolaires ont été le manque de ressources et les préjugés de certains de leurs collègues. Nous pouvons aussi faire un lien entre la liste des « facteurs de vulnérabilité » dans les documents du gouvernement et des centres de services scolaires et l'intersectionnalité (P. H. Collins et Bilge, 2016; Crenshaw, 1991) et, plus spécifiquement, la stigmatisation intersectionnelle qui montre comment les multiples identités stigmatisées convergent (Remedios et Snyder, 2018; Turan et al., 2019). Pour rappel, l'intersectionnalité prend en considération les privilèges et les oppressions croisés en termes de catégories sociales (ex. *race*, genre et classe sociale) (P. H. Collins et Bilge, 2016; Crenshaw, 1991). Dans le cas des élèves participants à notre recherche, le fait de suivre un séjour en classe d'accueil au secondaire peut représenter une accumulation d'oppressions : statut migratoire, âge, retard scolaire perçu, appartenance à un groupe minorisé en termes de *race*, etc. Il y aurait donc des élèves qui accumulerait plusieurs « facteurs de vulnérabilité ».

Les recherches empiriques démontrent que les élèves minorisés tendent à être jugés par des attributs liés à des catégories sociales (ex. *race*, genre, classe sociale) lors des procédures de classement, ce qui peut influencer les décisions de classements de façon négative. En fait, ces élèves seraient surreprésentés en classe d'adaptation scolaire (Bélangier et Taleb, 2006; Carothers et Parfitt, 2017; Hibel et al., 2010; Hibel et Jasper, 2012; Klingner et Harry, 2006; Rogers, 2002) et dans d'autres filières moins prestigieuses ainsi que sous-représentés dans des filières plus prestigieuses (Bianco, 2005; Bianco et Leech, 2010; Bonizzoni et al., 2016; Riley, 2019; Wood et al., 2009). Spécifiquement, les élèves immigrants (ayant des langues minoritaires comme langue maternelle) seraient aussi surreprésentés dans des espaces comme celui de l'adaptation scolaire (Cummins, 2000). Des recherches empiriques indiquent aussi l'existence d'inégalités scolaires lors

des classements des élèves minorisés en raison de l'origine sociale (Boone et Houtte, 2013; Domina et al., 2019; Dumont et al., 2019). Notre recherche corrobore les constats de ces recherches, puisque les élèves participants à notre recherche tendent à être jugés, lors du séjour en classe d'accueil et des rencontres de classement, sur la base de leurs attributs et ce, de façon *intersectionnelle* (P. H. Collins et Bilge, 2016; Crenshaw, 1991). En fait, certains éléments (ex. langue, pays d'origine, âge, etc.) influencent comment les élèves sont vus par les intervenants scolaires et, par conséquent, comment ils sont classés avant et après le séjour en classe d'accueil.

Signalons spécifiquement l'existence de la *discrimination linguistique* (Blanchet, 2013) pour les élèves en classe d'accueil. En fait, certains élèves interrogés mentionnent ressentir de l'anxiété langagière par rapport à d'autres élèves qui seraient plus performants en français (surtout à l'oral) en classe d'accueil et en classe ordinaire. Ils indiquent aussi sentir de la discrimination de la part des pairs en classe ordinaire (incluant des élèves ayant des parents immigrants). Les élèves issus de la classe d'accueil seraient évités par leurs pairs à cause de leur manque de maîtrise du français.

Soulignons que malgré ces limites, les élèves mettent en pratique des stratégies dans l'*espace des possibles* (Bourdieu, 1992; Zschachlitz, 2007). Les individus, dont l'habitus et les formes de capital ne sont pas valorisés et sont jugés inadéquats par les structures dominantes, peuvent résister et mettre en pratique des stratégies (Woodward, 2018). Par exemple, le fait de « travailler fort » pour surmonter les défis imposés par l'école de la société d'accueil. En fait, les élèves se révèlent stratégiques de différentes façons. Par exemple, selon d'autres recherches empiriques, les élèves portent un regard envers le milieu d'accueil comme étant une opportunité (Michael et al., 2007). Ainsi, ils tentent de tirer le meilleur parti de ce qui est offert à l'école en termes de ressources et d'établir une relation positive avec les intervenants scolaires et les pairs (McCloud, 2015). Notre recherche corrobore ces résultats, puisque les élèves participants à notre recherche tentent de s'adapter à ce qui est attendu d'eux à l'école (par leurs parents et par les intervenants scolaires).

8.4 Le séjour en classe d'accueil comme forme de disciplinarisation

Les documents du gouvernement mentionnent des « conventions de la communication », des « codes de politesse » et des « rituels d'interaction », c'est-à-dire des règles à respecter par les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, ainsi que des « conduites » et des « attitudes » qui seraient « appropriées » et attendues de la part de la société

d'accueil afin que les élèves puissent s'intégrer « harmonieusement ». Il s'agit de la *disciplinarisation* (Foucault, 1975) des élèves selon les normes, ce qui se passe quotidiennement à l'école, l'enseignant étant le *juge de la normalité* (Bert, 2016; Foucault, 1975). Par exemple, les élèves interviewés mentionnent que les enseignants en classe d'accueil tendent à utiliser un système de récompenses (ex. donner des points) et de punitions (ex. crier après les élèves) pour « encourager » le comportement attendu en classe (ex. participer en classe, faire les devoirs, etc.). Nous avons aussi remarqué ce système, surtout l'application de punitions, lors des observations des cours en classe d'accueil (ex. devoir rester dans la salle après que la cloche ait sonné, etc.).

Nos données indiquent que l'intégration linguistique, scolaire et sociale fonctionne comme une façon d'ajuster le comportement des élèves aux exigences des normes locales. Par exemple, selon les élèves interviewés, en général, les enseignants ne permettent pas que d'autres langues soient parlées en classe d'accueil; ils imposent donc une idéologie monolingue. La normalisation s'observe aussi par l'intermédiaire de la langue de scolarisation en raison de l'obligation de son apprentissage, ce qui peut affecter surtout les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil. En fait, comme l'homogénéisation des élèves minorisés immigrants récemment arrivés est impossible, leur normalisation viendrait d'un processus de comparaison, de différenciation, de hiérarchisation et d'exclusion; ils seraient des déviants à punir (Bondy, 2011).

Selon les documents du gouvernement, l'intégration des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil envisage non seulement l'intégration linguistique, mais aussi l'intégration scolaire et sociale afin d'assurer leur intégration au milieu d'accueil et, par conséquent, leur réussite. Selon le gouvernement québécois, l'élève nouvellement arrivé non francophone « doit » : 1) apprendre le français; 2) s'approprier le mode de fonctionnement de l'école québécoise; et 3) s'approprier le mode de fonctionnement de la société québécoise. Nous soulignons le choix du verbe « devoir » pour parler de leur « intégration » au Québec et nous soulignons que ce devoir est présenté en trois types d'intégration : linguistique, scolaire et sociale. Comme nous l'avons observé dans les documents, dans les interactions sociales et dans les entretiens analysés, l'intégration linguistique est comprise comme centrale; par la suite, à partir de l'enseignement de la langue se réalise l'intégration scolaire et sociale. En fait, les documents gouvernementaux soulignent l'importance de « s'approprier les codes sociaux » du milieu d'accueil. Les documents mentionnent aussi l'importance de « comprendre la société d'accueil » à travers l'apprentissage des notions de géographie, d'histoire et d'éducation à la citoyenneté,

puisque'il faut connaître les « valeurs québécoises ». De plus, l'évaluation de l'intégration linguistique est réalisée de façon formelle (par l'utilisation des notes, selon les paliers), mais l'évaluation de l'intégration scolaire et sociale serait plus informelle, se réalisant sous la forme d'observations de la part des intervenants scolaires. Soulignons que l'intégration scolaire et sociale traite de l'ajustement des élèves aux attentes de l'école et de la société d'accueil. Il est possible donc d'interpréter ces constats comme étant de la *normalisation* (Foucault, 1975) des élèves.

En fait, comme le but du séjour en classe d'accueil serait l'intégration linguistique, scolaire et sociale, qui signifie une adaptation aux normes locales, il n'est pas surprenant d'entendre de la part de certains intervenants scolaires, lors des observations et des entretiens, que le séjour en classe d'accueil serait comme une prison, surtout dans le cas des longs séjours. De plus, pour certains parents et élèves, le fait d'être classé en classe d'accueil serait considéré comme une punition en raison du retard scolaire que le séjour pourrait causer dans leur parcours scolaire. De fait, Foucault (1975) compare l'école (et d'autres institutions qui auraient des caractéristiques communes) à la prison, puisqu'il s'agirait d'espaces de technologies du pouvoir disciplinaire. De plus, soulignons que selon Goffman, en général, les individus suivent les règles de la société sans avoir besoin d'être surveillés ou disciplinés, puisque le contrôle est déjà introjecté. Selon lui, dans la « prison de la vie sociale », chacun est son propre « bourreau » (Goffman, 1959). Toutefois, on comprend que ce n'est pas le cas des enfants, puisqu'ils s'avèrent encore en apprentissage des règles sociales, d'où la centralité de la famille et de l'école pour assurer le respect des règles. Dans ce cas, leurs corps ne sont pas encore *dociles* (Foucault, 1975). Selon notre interprétation, si les corps des enfants locaux ne sont pas encore dociles (en réponse aux normes), ceux des enfants immigrants seraient encore moins dociles à cause d'un plus grand manque de connaissances des normes locales. Ceci impliquerait une plus grande exigence de *disciplinarisation* (Foucault, 1975) dès leur arrivée dans le système scolaire québécois jusqu'à leur départ vers le marché du travail québécois.

En effet, les procédures de classement peuvent être liées au pouvoir disciplinaire à partir de différentes techniques : la surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice et l'examen; puisque les élèves sont surveillés par les intervenants scolaires, surtout les enseignants; ils sont sanctionnés par un système de récompenses et de punitions; ensuite, l'examen sert à les examiner et à les classer. À partir d'un quadrillage disciplinaire, le classement peut se donner selon les « aptitudes » pour ensuite réaliser la distribution à l'intérieur du classement et finalement la division entre « normal » et « anormal »; les « anormaux » étant jugés comme ceux n'étant pas

« capables » de se conformer à la norme (Foucault, 1975). En fait, la conformité est encouragée par l'enseignant à travers le classement des élèves en termes de compétences, de performances scolaires et de comportements par rapport aux normes (Ford, 2003). Les données de notre recherche confirment donc ces constats théoriques, car nos résultats ont montré comment les élèves sont classés à partir des aptitudes (ou de manque d'aptitudes) dans les différents secteurs existants.

8.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté la discussion des résultats de notre recherche, en lien avec notre cadre théorique, sur les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil. Premièrement, nous avons comparé des discours des acteurs sociaux sur les classements et la classe d'accueil. Deuxièmement, nous avons discuté du discours relatif au besoin d'intégration comme reflétant une posture suprémaciste d'altérisation. Troisièmement, nous avons discuté des préalables de la réussite en lien avec la pensée déficitaire. Finalement, nous avons discuté du séjour en classe d'accueil comme étant une forme de disciplinarisation.

D'abord, nous avons souligné que, jusqu'à un certain point, les discours des acteurs sociaux (intervenants scolaires et élèves) se répètent et se complètent dans les différentes sources analysées (documents, observation des interactions sociales et entretiens). Plus précisément, les documents servent à renforcer le discours suivant : les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil ont « besoin » d'intégration et ce « besoin » serait comblé par des services d'intégration, notamment par le séjour en classe d'accueil. Quant aux interactions sociales observées, nous avons souligné que ce discours écrit est répété aux parents. Toutefois, en salle de classe nous avons identifié un espace pratique d'intégration linguistique, scolaire et sociale qui se déroule sous la forme d'une disciplinarisation. De plus, lors des rencontres de prévision de classement, nous avons observé comment les élèves sont jugés par leurs « capacités » de répondre aux exigences du système scolaire local. Lors des entretiens avec les intervenants scolaires, ces discours sont renforcés, puisque l'importance des préalables de la réussite est soulignée et, par conséquent, les différents chemins possibles de classement après le séjour en classe d'accueil (secteurs d'accueil, régulier, formation générale des adultes et adaptation scolaire). Quant aux élèves, nous avons identifié des chemins moins difficiles et des chemins plus difficiles depuis leur arrivée dans le système scolaire québécois. Les élèves interviewés indiquent ne pas avoir été bien

informés des décisions prises concernant leurs parcours. En termes d'analyse, nous avons mis en exergue le fait que l'intégration est présentée comme étant un « besoin » des élèves, quand en fait il s'agirait d'un besoin de la société d'accueil – un besoin caché derrière le discours prônant le « soutien » aux « besoins » des élèves. Dans l'interprétation de nos données, nous avons démontré que ce discours reflète une posture suprémaciste d'altérisation de la part de la société d'accueil. Ensuite, nous avons souligné que les préalables de la réussite lors de l'évaluation et du classement des élèves par les intervenants scolaires n'incluent pas seulement les connaissances en français et en mathématiques; ces préalables de la réussite relèvent en partie d'une pensée déficitaire des élèves (de leurs parents et de leur culture), c'est-à-dire qu'ils se focalisent souvent sur des éléments individuels et culturels associés au pays d'origine ou à l'adoption des valeurs et des stratégies d'apprentissage valorisée par la société d'accueil (par la culture locale). Enfin, à partir des travaux de Foucault, nous avons souligné que le séjour en classe d'accueil peut être compris comme étant une forme de disciplinarisation, par l'application de mesures pour « mouler » les élèves aux valeurs exigées du milieu d'accueil à travers l'intégration linguistique, scolaire et sociale.

Conclusion

Dans notre thèse de doctorat, nous avons tenté de répondre à la question générale suivante : comment les intervenants scolaires prennent-ils leurs décisions lors des procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil? Nous avons aussi analysé nos données afin de répondre aux deux questions spécifiques suivantes: comment les intervenants scolaires justifient-ils leurs décisions de classement de ces élèves? Comment les élèves ayant fréquenté la classe d'accueil interprètent-ils, sur le plan subjectif, leur expérience liée à ces classements?

Dans notre premier chapitre, la problématique, nous avons présenté d'abord différents modèles de services d'intégration linguistique en milieu scolaire à la fois au Québec et hors Québec (en Grande-Bretagne, au Canada anglophone, en France, aux États-Unis, en Catalogne et en Flandre). Il s'agit notamment des modèles suivants : l'intégration directe en classe ordinaire avec ou sans soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, l'intégration partielle et l'intégration en classe d'accueil ou dans d'autres modèles similaires comme la classe d'anglais langue seconde. Nous avons retenu que, selon les recherches, le modèle qui semble être le plus juste est celui de l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, des données qui ont été aussi corroborées par d'autres recherches (Cummins, 2000). Par la suite, nous avons réalisé une synthèse des résultats de recherches empiriques portant sur l'expérience des élèves en classe d'accueil ou dans d'autres modèles similaires. Ces recherches soulignent que ces élèves peuvent subir différents types d'exclusion, mais qu'ils utilisent aussi leur agentivité pour s'intégrer et réussir. Puis, nous avons réalisé une synthèse des résultats de recherches empiriques portant sur les procédures de classement des élèves minorisés dans différents types de filières à l'école (ex. classe d'adaptation scolaire et classe surdouée). Cette synthèse nous a permis de découvrir que ces élèves peuvent être jugés à partir de catégories sociales (ex. *race* et classe sociale) lors de leur classement. En fait, les recherches indiquent que les élèves appartenant à des groupes minorisés sont surreprésentés en classe d'adaptation scolaire et dans d'autres filières moins prestigieuses et, a contrario, sous-représentés dans les filières plus prestigieuses. Nous avons aussi identifié, dans les recherches synthétisées, que ces classements peuvent générer des inégalités scolaires et que ces élèves passent par un processus d'étiquetage et de stigmatisation et ce, bien qu'ils y réagissent avec agentivité.

Dans notre cadre théorique, nous avons présenté notre *boîte à outils* constituée de différents concepts (Foucault, 2001). Nous avons d'abord présenté le concept d'habitus et celui de normalisation. Ensuite, nous avons discuté des concepts d'altérisation et de stigmatisation intersectionnelle. Nous avons pris en considération ces concepts à la fois de façon générale et nous avons démontré par la suite leur application à l'école. Ces concepts nous ont permis, dans la suite de la thèse, d'analyser les procédures de classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil. Plus précisément, ces concepts nous ont permis de comprendre comment l'habitus des élèves peut influencer leurs classements et de comprendre comment la normalisation peut être utilisée pour gérer les différences à travers des processus d'altérisation liés aux jugements scolaires. De plus, le concept de stigmatisation intersectionnelle nous a permis d'appréhender la stigmatisation possible des élèves à travers un regard intersectionnel. Finalement, nous avons justifié nos choix théoriques et nous avons présenté les objectifs de notre recherche. Rappelons que notre objectif général était de comprendre les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après leur séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal. Nos objectifs spécifiques étaient les suivants : 1) analyser le discours officiel et non officiel dans des documents concernant le classement des élèves avant et après le séjour en classe d'accueil; 2) analyser les interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école, notamment dans des rencontres de classement; 3) analyser par entretien individuel comment les intervenants scolaires justifient leurs décisions de classement des élèves; et 4) analyser par entretien individuel l'expérience subjective de ces élèves concernant leurs procédures de classement.

Dans notre chapitre méthodologique, nous avons présenté notre choix d'une posture épistémologique interprétative-critique. De plus, nous avons présenté le type de recherche pour lequel nous avons opté : une recherche qualitative et, plus spécifiquement, une recherche ethnographique. Ensuite, nous avons présenté nos choix de données et les participants de notre recherche, c'est-à-dire des intervenants scolaires et des élèves du secondaire. Nous avons aussi présenté les considérations éthiques de cette recherche et discuté du positionnement de la chercheuse. Finalement, nous avons présenté nos techniques de collecte de données (c'est-à-dire l'analyse de documents, l'observation participante périphérique et l'entretien individuel semi-dirigé) et nos stratégies d'analyse de données (c'est-à-dire l'analyse du discours, l'analyse de la définition de la situation, l'analyse thématique et l'analyse de récits).

Concernant nos résultats de recherche, nous avons d'abord analysé le discours écrit officiel et non officiel sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale (selon des documents du gouvernement et des centres de services scolaires, des échanges via courriel et des publications d'un groupe Facebook). Deuxièmement, nous avons analysé les interactions sociales entre les acteurs sociaux à l'école (dans des rencontres de prévision de classement, dans une rencontre d'accueil de parents, dans des cours en classe d'accueil et dans les couloirs d'une école). Troisièmement, nous avons analysé les discours des acteurs scolaires concernant les procédures de classement avant et après le séjour en classe d'accueil à partir d'entretiens. Quatrièmement, nous avons analysé les récits des élèves concernant leur expérience des classements et de la classe d'accueil. Finalement, dans chacun des chapitres d'analyse, nous avons discuté de ces données empiriques en lien avec notre cadre théorique. Plus spécifiquement, nous avons analysé : 1) des documents gouvernementaux, des documents des centres de services scolaires, des échanges via courriel et des publications dans un groupe Facebook (n = 28 documents); 2) des observations des interactions sociales concernant des rencontres de prévision de classement, une rencontre d'accueil de parents, des cours en classe d'accueil et des observations dans les couloirs d'une école (n = 10 heures); 3) des entretiens avec des intervenants scolaires et avec des élèves du secondaire (n = 44 entretiens, étant 37 intervenants scolaires – 14 enseignants, 12 conseillers pédagogiques, 3 professionnels dans d'autres types de soutien, 3 directions (adjointes) d'école et 5 professionnels dans d'autres postes administratifs – et 7 élèves qui sont passés par un séjour en classe d'accueil lors de leurs études secondaires.

Les principaux résultats ont montré que les élèves (et leurs parents) ne sont pas suffisamment informés au sujet du système scolaire de leur province d'accueil. En conséquence, ils tendent à accepter les recommandations des intervenants scolaires, incluant les décisions de classements vers des secteurs autres que la classe ordinaire (adaptation scolaire ou formation générale des adultes). Selon les intervenants scolaires, seule une partie des élèves répondrait à ce qui est exigé par le milieu d'accueil en termes de performance et de comportement attendus pour atteindre la réussite éducative. Selon notre analyse, les élèves qui ne réussissent pas à s'adapter aux yeux des intervenants scolaires sont ceux jugés comme ayant des enjeux individuels ou liés à leur pays d'origine (ex. difficultés d'apprentissage, retard scolaire, etc.). Les enjeux structurels liés au milieu d'accueil sont rarement mentionnés par les intervenants scolaires, mis à part le manque de ressources. Les résultats analysés lors des observations des rencontres de prévision de classement et des entretiens avec les intervenants scolaires nous ont permis de découvrir les possibilités

suivantes pour les élèves, des possibilités qui ne sont pas mentionnées dans les documents gouvernementaux ni dans la rencontre d'accueil de parents : 1) de longs séjours en classe d'accueil; 2) des classements en classe ordinaire en dessous du niveau âge des élèves; 3) des classements dans le secteur de la formation générale des adultes; ou 4) des classements dans le secteur de l'adaptation scolaire.

Soulignons qu'à partir de notre analyse des documents (gouvernementaux, des centres de services scolaires, des échanges via courriel et des publications d'un groupe Facebook), nous avons constaté un discours de défense de l'intégration linguistique, scolaire et sociale et, plus spécifiquement, de la classe d'accueil au nom de la réussite des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation. Malgré ce discours, nous avons identifié que les intervenants scolaires rencontrent des défis pour classer certains de ces élèves après leur séjour en classe d'accueil.

À partir de notre analyse des observations des interactions sociales (rencontres de prévision de classement, rencontre d'accueil de parents, cours en classe d'accueil et couloirs de l'école), nous avons constaté, comme dans les documents analysés, la défense de l'intégration linguistique, scolaire et sociale et, spécifiquement, de la classe d'accueil. Nous avons aussi vu comment cette intégration est mise en pratique lors des cours en classe d'accueil (à partir de l'enseignement de la langue française, de l'utilisation d'un système de récompenses et de punitions pour l'adaptation au système scolaire local et de l'exposition à la culture québécoise).

À partir de notre analyse des discours des intervenants scolaires recueillis lors d'entretiens semi-dirigés, nous avons constaté à nouveau une réification du discours de l'intégration linguistique, scolaire et sociale et, spécifiquement, de la classe d'accueil comme étant un « besoin » des élèves, un besoin auquel répondrait la société d'accueil. Dans leur discours, ils présentent la classe d'accueil comme étant un « passage obligatoire » dans un « cocon », un passage qui servirait à « apprivoiser » les élèves ainsi que leurs parents « dociles ». Nous avons aussi constaté l'importance des préalables de la réussite (ex. autonomie, mise en œuvre de stratégies d'apprentissage valorisées par l'école, etc.), en plus des connaissances en français et en mathématiques, lors des classements des élèves. Nous avons aussi appris que les intervenants scolaires possèdent des rôles différents lors des décisions prises (recommandations des enseignants, conseils des conseillers pédagogiques et décisions finales administratives des directions d'école). Finalement, comme dans les interactions sociales analysées, les intervenants

scolaires ont mentionné les longs séjours en classe d'accueil ainsi que les classements vers des secteurs autres que la classe ordinaire (adaptation scolaire et formation générale des adultes).

À partir de notre analyse des récits des élèves, nous avons constaté des chemins plus tortueux et moins tortueux de leur arrivée dans le système scolaire québécois jusqu'au moment de l'entretien mené avec eux. En fait, nous avons noté, dans leurs récits, l'importance de répondre aux exigences scolaires pour pouvoir réussir. Le classement en classe ordinaire n'était pas donc une garantie pour ces élèves. Nous avons aussi remarqué chez ces élèves, une tendance à intérioriser et à reproduire le discours des intervenants scolaires concernant l'importance de la classe d'accueil.

De ce fait, nous avons pu constater au fil des chapitres d'analyse la répétition des discours des acteurs sociaux concernant l'importance de l'intégration linguistique, scolaire et sociale et, spécifiquement, de la classe d'accueil pour réussir. Ce discours nous a permis de débusquer que le « besoin » d'intégration ne viendrait pas des élèves a priori, mais plutôt de la société d'accueil; ce discours permet d'illustrer une posture suprémaciste d'altérisation de la part de la société d'accueil, c'est-à-dire d'une hiérarchisation raciale. De même, l'analyse des données nous a permis de mettre en exergue la pensée déficitaire des élèves (et de leurs parents) qui sous-tend l'évaluation des préalables de la réussite lors des classements des élèves. Le séjour en classe d'accueil serait donc utilisé comme une forme de disciplinarisation des élèves pour qu'ils puissent répondre minimalement aux exigences du milieu d'accueil aux niveaux linguistique, scolaire et social.

Ainsi, sur le plan empirique, notre recherche contribue à une meilleure connaissance des procédures et décisions de classement des élèves immigrants minorisés avant et après leur séjour en classe d'accueil. Elle permet également de réfléchir aux impacts du modèle de la classe d'accueil sur les élèves et sur leurs parcours subséquents dans différentes filières. Elle permet aussi d'analyser, de questionner et d'identifier, ultimement, des pistes pour améliorer ou transformer les procédures de classement, afin de promouvoir davantage l'équité et la justice sociale pour les élèves immigrants minorisés. Sur le plan théorique, en réponse aux inégalités vécues par les élèves immigrants minorisés, notre recherche propose une alternative aux approches centrées sur les concepts de culture et d'intégration ou sur les approches didactiques. En fait, nous soulignons les apports de notre thèse aux recherches portant sur la classe d'accueil qui ont surtout été menées en didactique des langues secondes jusqu'à présent ainsi qu'à la sociologie de l'éducation qui a peu couvert les inégalités auxquelles font face les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation

de la société d'accueil. Plus spécifiquement, notre recherche contribue à amorcer des réflexions sur la posture suprémaciste d'altérisation de la société d'accueil se cachant derrière un discours de défense de la classe d'accueil et un discours de bienveillance. Les classements avant et après le séjour en classe d'accueil démontrent comment les élèves sont jugés à partir de leurs « manques » pour s'adapter et réussir dans le milieu d'accueil. Cette pensée déficitaire et la disciplinarisation, mises en pratique lors des procédures de classement et lors du séjour en classe d'accueil, ont été dévoilées lors d'analyse des données dans notre recherche. De ce fait, les inégalités scolaires découlant de cette pensée déficitaire, de cette altérisation et de cette disciplinarisation doivent être prises en compte lors de la remise en question des procédures de classement opérées par les intervenants scolaires au fil des décisions prises concernant les parcours scolaires de ces élèves.

En ce qui a trait aux limites de notre recherche, nous n'avons pas interrogé les parents des élèves. De plus, à cause de la crise sanitaire liée à la COVID-19, nous n'avons pas pu réaliser une ethnographie dans une seule et même école. Toutefois, ces limites peuvent inspirer la réalisation d'autres recherches. Ainsi, comme pistes de recherche à investiguer à la suite de notre recherche, quatre idées nous ont semblé fructueuses. Premièrement, dans les prochaines recherches, il serait pertinent d'approfondir l'analyse ethnographique par l'accompagnement des mêmes élèves tout au long de leurs procédures de classement (avant et après le séjour en classe d'accueil); et ce, dans le but de documenter la trajectoire scolaire complète de certains élèves de manière longitudinale. Deuxièmement, considérant l'objectif de l'intégration sociale des élèves formulé par les documents gouvernementaux, il serait intéressant d'analyser le sentiment d'appartenance des élèves à la société d'accueil au fil de leur parcours; se sentent-ils intégrés sur le plan linguistique? Se sentent-ils appartenir à la société d'accueil ou altérisés? Troisièmement, analyser, de manière quantitative et longitudinale, les parcours subséquents des élèves qui ont fréquenté la classe d'accueil serait pertinent afin de posséder des données concernant la fréquentation (prolongée) de la classe d'accueil, de la classe ordinaire, de l'adaptation scolaire et de la formation générale des adultes et l'impact de ces divers chemins sur la suite du parcours éducatif (accès aux études postsecondaire ou non par la suite). Finalement, connaître l'expérience des parents des élèves à propos de la classe d'accueil et des procédures de classement de leurs enfants avant et après le séjour en classe d'accueil.

Comme pistes pour les milieux scolaires, notamment pour ceux qui travaillent dans des postes clés au Ministère de l'Éducation ainsi que dans les centres de services scolaires en lien avec les

classements des élèves, nous recommandons la transformation des procédures de classement et des choix des modèles de services d'intégration existants pour accueillir les élèves nouveaux arrivants au milieu d'accueil québécois et ce, à partir d'une réflexion profonde notamment sur la suprématie Blanche (racisme et colonialisme), puisqu'elle influence la façon d'agir, de classer et de traiter ces élèves. Toutefois, en lien avec des changements à court terme, en attendant que cette transformation soit mise en place, nous suggérons les pistes d'améliorations suivantes : 1) mieux expliquer aux élèves et à leurs parents le fonctionnement du système scolaire québécois en général et, spécifiquement, de la classe d'accueil ainsi que des divers classements possibles avant et après le séjour en classe d'accueil (et leurs impacts sur la suite de leurs parcours scolaires); 2) garantir la participation des élèves et de leurs parents lors des prises de décisions de classements les concernant; 3) légitimer et accueillir les différentes façons d'apprendre (ouverture aux diverses langues et cultures des élèves) plutôt que d'imposer les valeurs de la société d'accueil; 4) utiliser d'autres modèles de services d'intégration, notamment l'intégration partielle et l'intégration directe en classe ordinaire avec du soutien linguistique, plutôt que de rester dans le confort du choix de la classe d'accueil (et des séjours qui y sont prolongés); et 5) fournir des ressources suffisantes pour permettre aux intervenants scolaires de s'adapter à chaque élève et chaque famille et non l'inverse. Ainsi, nous proposons des améliorations basées sur des relations égalitaires et non pas sur des rapports hiérarchiques infériorisant, entre majorité et minorités.

Nous remarquons par ces recommandations qu'il s'agit d'une façon différente de penser et d'agir. En fait, pour revenir à nos recommandations de transformations structurelles, rappelons que la sociologie consiste à comprendre les liens (sociaux) invisibles entre les individus, c'est-à-dire l'influence du social (aux niveaux micro, méso et macro) dans la constitution de la société et, par conséquent, comment cela affecte les individus dans leur vie quotidienne. Elle sert à contrer des discours pouvant être réducteurs comme celui qui affirme que chaque individu peut décider de sa propre vie comme s'il n'y avait pas d'obstacles systémiques (intentionnels). Il est important donc d'affirmer l'agentivité de l'individu en même temps que de rendre visibles les injustices sociales (historiques). Ainsi, à partir de cette réflexion sociologique, en ce qui a trait à notre recherche, nous pourrions dire que l'école et, plus spécifiquement, la classe d'accueil (incluant ses procédures de classement) restent des espaces qui continuent d'exister et de fonctionner comme prévu, c'est-à-dire sans changement (profond). Selon nos données, l'accent tend à être mis sur des éléments tels que le manque de ressources et le discours bienveillant du milieu d'accueil visant à soutenir

les élèves dans leurs « besoins » au nom de l'intégration (et même de l'inclusion) et ce, au lieu de discuter des enjeux identifiés (la posture suprémaciste d'altérisation, la pensée déficitaire et la disciplinarisation), c'est-à-dire discuter des conséquences des systèmes d'oppression tels que le racisme et le colonialisme. À partir de cette réflexion critique, nous pourrions nous demander : comment démanteler les systèmes d'oppression comme celui de la suprématie Blanche (racisme et colonialisme)? En vue de réponses possibles, nous suggérons les points suivants : 1) reconnaître l'existence de ces systèmes (omniprésents); 2) reconnaître que cette conscientisation nous rend inconfortables, puisqu'il s'agit de la reconnaissance d'oppressions; 3) apprendre davantage sur l'intersection de privilèges et d'oppressions de soi et des autres; et 4) développer un esprit critique concernant les rapports de pouvoir. Le but serait d'achever une transformation radicale, c'est-à-dire l'équité et la justice sociale réelles et non performatives comme celle associée au discours sur l'inclusion des minorités. Plus spécifiquement, quant aux élèves en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil, le but est qu'ils aient une expérience saine à l'école et dans la société d'accueil et qu'ils puissent continuer leurs études postsecondaires (s'ils le désirent) et avoir l'emploi de leur choix (et non des choix par défaut). En résumé, le but est qu'ils aient les mêmes chances de vie que les élèves qui ne sont pas en apprentissage de la langue de scolarisation de la société d'accueil.

Références bibliographiques

- Ahmed, S. (2007). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256. <https://doi.org/10.1080/01419870601143927>
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2013). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. Taylor and Francis.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263. <https://doi.org/10.1080/13603110500256103>
- Allen, D. (2007). Just who do you think I am? The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 165-175. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19740>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. et Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : Idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. 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. 220-233). Fides Éducation.
- Armand, F., Lory, M.-P. et Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre » (Tahina). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>
- Armand, F., Sirois, F. et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : Développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *La revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 61-87. <https://muse.jhu.edu/pub/50/article/253980>
- Azzolini, D., Campregher, S. et Madia, J. E. (2022). Formal instruction vs informal exposure. What matters more for teenagers' acquisition of English as a second language? *Research Papers in Education*, 37(2), 153-181. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1789718>

- Balcom, S., Doucet, S. et Dubé, A. (2021). Observation and Institutional Ethnography: Helping Us to See Better. *Qualitative Health Research*, 31(8), 1534-1541. <https://doi.org/10.1177/10497323211015966>
- Bascuñan-Wiley, N., DeSoucey, M. et Fine, G. A. (2022). Convivial Quarantines : Cultivating Co-presence at a Distance. *Qualitative Sociology*, 45(3), 371-392. <https://doi.org/10.1007/s11133-022-09512-8>
- Beaud, S. et Weber, F. (2012). Le raisonnement ethnographique. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 223-246). Presses Universitaires de France.
- Becker, H. S. (1971). *Sociological work: Method and substance*. Allen Lane.
- Bélangier, N. et Taleb, K. (2006). Une mise en scène du rôle des comités d'identification de l'enfance en difficulté en Ontario français. *Éducation et sociétés*, 18(2), 219-236. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-219.htm>
- Belaubre, V. et Rueff, V. (2007). Un atelier marionnettes en classe d'accueil de collège. *Études de linguistique appliquée*, 147(3), 329-338. <https://doi.org/10.3917/ela.147.0329>
- Bert, J.-F. (2016). Réguler par la norme : Les institutions disciplinaires. Dans J.-F. Bert, *Introduction à Michel Foucault* (p. 27-54). La Découverte.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e éd.). Armand Colin.
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49(3), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28(4), 285-293. <https://doi.org/10.2307/4126967>
- Bianco, M. et Leech, N. L. (2010). Twice-Exceptional Learners: Effects of Teacher Preparation and Disability Labels on Gifted Referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4(2), 29-39. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2013-2-page-29.htm>

- Bondy, J. M. (2011). Normalizing English language learner students: A Foucauldian analysis of opposition to bilingual education. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 387-398. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543392>
- Bonizzoni, P., Romito, M. et Cavallo, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>
- Boone, S. et Houtte, M. V. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.704720>
- Bourdieu, P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique. Dans P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »* (p. 157-243). Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. Richardson (dir.), *Handbook of theory and research in the sociology of education* (p. 241-248). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art : Genèse et structure du champ littéraire*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1996). *Contre-feux*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). *Bal des célibataires : Crise de la société paysanne en Béarn*. Points.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43-58. <https://doi.org/10.3917/arss.150.0043>
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bracken, S., Driver, C. et Kadi-Hanifi, K. (2017). *Teaching English as an Additional Language in Secondary Schools: Theory and practice*. Routledge.
- Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : Anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10(1), 45-58. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1028>

- Bressoux, P. (2018). Comment se fabrique le jugement des enseignants? *Regards croisés sur l'économie*, 22(1), 15-23. <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2018-1-page-15.htm>
- Bruch, E. et Feinberg, F. (2017). Decision-Making Processes in Social Contexts. *Annual review of sociology*, 43, 207-227. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053622>
- Buettgen, A., Hardie, S. et Wicklund, E. (2018). *Understanding the Intersectional Forms of Discrimination Impacting Persons with Disabilities*. Government of Canada's Social Development. <http://www.disabilitystudies.ca/assets/ccds-int-dis--151110-final-report-en-full.pdf>
- Burke, K. (1945). *A Grammar of Motives*. University of California Press.
- Burns, T. (1992). Grading and Discrimination. Dans T. Burns, *Erving Goffman* (p. 210-238). Routledge.
- Carothers, D. et Parfitt, C. M. (2017). Disability or Language Difference: How Do We Decide? *American Journal of Qualitative Research*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.29333/ajqr/5788>
- Cassidy, W. et Jackson, M. (2005). The Need for Equality in Education: An Intersectionality Examination of Labeling and Zero Tolerance Practices. *McGill Journal of Education*, 40(3). <https://mje.mcgill.ca/article/view/585>
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-271). Gaëtan Morin.
- Centre de services scolaire de Montréal. (2023). *Pédagogie et évaluation*. Centre de services scolaire de Montréal. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/coles-specialisees/pedagogie/>
- Clerc, S., Cortier, C., Longeac, A. et Oustric, G. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Études de linguistique appliquée*, 147(3), 317-328. <https://doi.org/10.3917/ela.147.0317>
- Coelho, E. (2012). Multilingualism in Ontario, Canada : An educational perspective. Dans D. Rodriguez-Garcia (dir.), *Managing immigration and diversity in Canada* (p. 283-303). McGill-Queen's University Press.
- Cohen, J. (2012). Imaginary community of the mainstream classroom: Adolescent immigrants' perspectives. *Urban Review*, 44, 265-280. <https://doi.org/10.1007/s11256-011-0194-x>

- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2017a). Critical educational research. Dans L. Cohen, L. Manion et K. Morrison, *Research Methods in Education* (8^e éd., p. 51-67). Taylor et Francis Group.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2017b). The nature of enquiry: Setting the field. Dans L. Cohen, L. Manion et K. Morrison, *Research Methods in Education* (8^e éd., p. 3-30). Taylor & Francis Group.
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Collins, T. (2021). *Black Student Experiences in English Quebec Schools: A DisCrit Composite Counter-Story of the Special Education Placement Process* [Thesis]. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26989>
- Connell, C. et Mears, A. (2018). Bourdieu and the body. Dans T. Medvetz et J. J. Sallaz (dir.), *The Oxford handbook of Pierre Bourdieu* (p. 562-576). Oxford University Press.
- Crahay, M. (2012). Quelle justice pour l'école de base ? Dans M. Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace?* (2^e éd., p. 37-90). De Boeck Supérieur.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cuko, K. (2016). Perceptions de parents nouvellement arrivés dans le système scolaire québécois : La classe d'accueil, lieu de « révélation » de mobilités et d'immobilités dans le parcours d'insertion sociale. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 9(1), 263-290. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2016-1-page-263.htm>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dabach, D. B. (2014). "I am not a shelter!": Stigma and social boundaries in teachers' accounts of students' experience in separate "sheltered" English learner classrooms. *Journal of*

- Education for Students Placed at Risk*, 19(2), 98-124.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2014.954044>
- Darchinian, F., Magnan, M.-O. et Soares, R. (2021). The construction of the racialized Other in the educational sphere: The stories of students with immigrant backgrounds in Montréal. *Journal of Culture and Values in Education*. <https://doi.org/10.46303/jcve.2021.6>
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*. <https://doi.org/10.1177/1464700108086364>
- Davis, L. P. et Museus, S. D. (2019). What Is Deficit Thinking? An Analysis of Conceptualizations of Deficit Thinking and Implications for Scholarly Research. *NCID Currents*, 1(1).
<http://dx.doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- Dennis, A. et Martin, P. J. (2005). Symbolic interactionism and the concept of power. *The British Journal of Sociology*, 56(2), 191-213. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2005.00055.x>
- Dervin, F. (2015). Discourses of Othering. Dans *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (p. 1-9). John Wiley et Sons.
- Dervin, F. (2016). Discourses of Othering. Dans *Interculturality in Education* (p. 43-55). Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2_4
- Dhamoon, R. (2009). *Identity/Difference Politics: How Difference Is Produced, and Why It Matters*. University of British Columbia Press.
- Domina, T., McEachin, A., Hanselman, P., Agarwal, P., Hwang, N. et Lewis, R. W. (2019). Beyond tracking and detracking: The dimensions of organizational differentiation in schools. *Sociology of Education*, 92(3), 293-322.
<https://doi.org/10.1177/0038040719851879>
- Draelants, H. et Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.4430>
- Dubet, F. (2017). Foucault et l'école : Une étrange absence. Dans *Michel Foucault* (p. 119-124). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.lhere.2017.01.0119>

- Dumont, H., Klinge, D. et Kai, M. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199-228. <http://dx.doi.org/10.1177/0038040719838223>
- Feuerverger, G. (2011). Re-bordering spaces of trauma: Auto-ethnographic reflections on the immigrant and refugee experience in an inner-city high school in Toronto. *International Review of Education*, 57, 357-375. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9207-y>
- Ford, M. (2003). Unveiling technologies of power in classroom organization practice. *Educational Foundations*, 17(2), 5-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ775217>
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours : Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits*. Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gastaldo, É. (2008). Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23(68), 149-153. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092008000300013>
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Towards an Interpretive Theory of Culture. Dans C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Giddens, A. (2009). *Sociology* (6^e éd.). Polity.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor books.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor books.
- Goffman, E. (1982). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Pantheon Books.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17. <https://www.jstor.org/stable/2095141>
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Simon & Schuster.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Projet de loi no 96 : Les faits*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/langue-francaise/pl96>
- Graham, H. (2018). *The experiences of secondary school students with English as an additional language: Perceptions, priorities and pedagogy*. British Council / Northumbria University.

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/J154%20ELTRA_Secondary%20Students%20Eng%20as%202nd%20Lang%20Paper_A4_FINAL_web.pdf

- Grant, C. A. et Zwier, E. (2011). Intersectionality and Student Outcomes: Sharpening the Struggle against Racism, Sexism, Classism, Ableism, Heterosexism, Nationalism, and Linguistic, Religious, and Geographical Discrimination in Teaching and Learning. *Multicultural Perspectives*, 13(4), 181-188. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.616813>
- Grosfoguel, R., Oso, L. et Christou, A. (2015). 'Racism', intersectionality and migration studies: Framing some theoretical reflections. *Identities*, 22(6), 635-652. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2014.950974>
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : Étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(3), 83-107. <https://doi.org/10.3917/lsdle.483.0083>
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs « identity »? Dans S. Hall et P. Du Gay (dir.), *Questions of identity* (p. 1-17). Thousand Oaks.
- Hall, S. (1997). The Spectacle of the Other. Dans S. Hall (dir.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (p. 223-290). SAGE Publications.
- Hallett, T. et Gougherty, M. (2018). Bourdieu and organizations. Dans T. Medvetz et J. J. Sallaz (dir.), *The Oxford handbook of Pierre Bourdieu* (p. 274-298). Oxford University Press.
- Hancock, B. H. et Garner, R. (2011). Towards a Philosophy of Containment: Reading Goffman in the 21st Century. *The American Sociologist*, 42(4), 316-340. <https://doi.org/10.1007/s12108-011-9132-3>
- Hancock, B. H. et Garner, R. (2021). Erving Goffman and "The New Normal": Havoc and Containment in the Pandemic Era. *The American Sociologist*, 52(3), 548-578. <https://doi.org/10.1007/s12108-021-09510-3>
- Hannem, S. (2022). Stigma. Dans M. H. Jacobsen et G. Smith (dir.), *The Routledge International Handbook of Goffman Studies* (p. 51-62). Routledge.
- Hannus, S. et Simola, H. (2010). The effects of power mechanisms in education: Bringing Foucault and Bourdieu together. *Power and Education*, 2(1), 1-17. <https://doi.org/10.2304/power.2010.2.1.1>

- Hibel, J., Farkas, G. et Morgan, P. L. (2010). Who is placed into special education? *Sociology of Education*, 83(4), 312-332. <https://doi.org/10.1177/0038040710383518>
- Hibel, J. et Jasper, A. D. (2012). Delayed Special Education Placement for Learning Disabilities Among Children of Immigrants. *Social Forces*, 91(2), 503-530. <https://doi.org/10.1093/sf/sos092>
- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585-601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Hunting, G. (2014). Intersectionality-informed Qualitative Research: A Primer. *The Institute for Intersectionality Research & Policy*, SFU. <https://www.ifsee.ulaval.ca/sites/ifsee.ulaval.ca/files/b95277db179219c5ee8080a99b0b91276941.pdf>
- Jacobsen, M. et Kristiansen, S. (2015). Goffman's sociology of deviance. Dans M. Jacobsen et S. Kristiansen, *The social thought of Erving Goffman* (p. 85-104). SAGE Publications.
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kelly, P. et Lusic, T. (2006). Migration and the transnational habitus: Evidence from Canada and the Philippines. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 38(5), 831-847. <https://doi.org/10.1068/a37214>
- Klingner, J. K. et Harry, B. (2006). The Special Education Referral and Decision-Making Process for English Language Learners: Child Study Team Meetings and Placement Conferences. *Teachers College Record*, 108(11), 2247-2281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00781.x>
- Knorr Cetina, K. (2009). The Synthetic Situation: Interactionism for a Global World. *Symbolic Interaction*, 32(1), 61-87. <https://doi.org/10.1525/si.2009.32.1.61>
- Krumer-Nevo, M. et Sidi, M. (2012). Writing Against Othering. *Qualitative Inquiry*, 18(4), 299-309. <https://doi.org/10.1177/1077800411433546>

- Kusow, A. M. (2004). Contesting stigma: On Goffman's assumptions of normative order. *Symbolic Interaction*, 27(2), 179-197. <https://doi.org/10.1525/si.2004.27.2.179>
- Lacombe, D. (1996). Reforming Foucault: A critique of the social control thesis. *The British Journal of Sociology*, 47(2), 332-352. <https://doi.org/10.2307/591730>
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations*. La Découverte.
- Lane, J. et Lingel, J. (2022). Digital Ethnography for Sociology: Craft, Rigor, and Creativity. *Qualitative Sociology*, 45(3), 319-326. <https://doi.org/10.1007/s11133-022-09509-3>
- Laplantine, F. (1995). *Anthropologie*. Payot.
- Little, W. (2016). *Introduction to Sociology* (2^e éd.). BCcampus.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2021). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. 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. 128-138). Fides Éducation.
- Magnani, J. G. C. (1996). Quando o campo é a cidade : Fazendo antropologia na metrópole. Dans J. G. C. Magnani et L. de L. Torres (dir.), *Na metrópole – textos de antropologia urbana* (p. 1-24). Edusp - Editora da Universidade de São Paulo.
- May, T. (2011). *Social research issues, methods and process* (4^e éd.). Open University Press.
- Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2021). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : Historique, situation actuelle et principaux défis. 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. 20-36). Fides Éducation.

- McCloud, J. (2015). “Just like me”: How immigrant students experience a U.S. high school. *The High School Journal*, 98(3), 262-282. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1058157>
- McKay, S. L. et Freedman, S. W. (1990). Language Minority Education in Great Britain: A Challenge to Current U.S. Policy. *TESOL Quarterly*, 24(3), 385-405. <https://doi.org/10.2307/3587226>
- Michael, A., Andrade, N. et Bartlett, L. (2007). Figuring “success” in a bilingual high school. *The Urban Review*, 39(2), 167-189. <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0045-y>
- Miguel Addisu, V. (2014). Entre classe d’accueil et classe ordinaire : Comment « s’y apprennent-ils »? : Recherche ethnographique à l’école primaire. *Études de linguistique appliquée*, 174(2), 175-185. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0175>
- Ministère de l’Éducation. (1998). *Une école d’avenir : Politique d’intégration scolaire et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l’Éducation. (2023). *Soutien au milieu scolaire 2023-2024 : Intégration et réussite des élèves issus de l’immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2023-2024.pdf
- Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. (2010a). *Programme de formation de l’école québécoise. Intégration linguistique, scolaire et sociale : Domaine des langues au secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_integracion-linguistique-scolaire-sociale-secondaire.pdf
- Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. (2010b). *Programme de formation de l’école québécoise. Intégration linguistique, scolaire et sociale : Progression des apprentissages au secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_integracion-linguistique-scolaire-sociale-secondaire_2010.pdf
- Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Programme de formation de l’école québécoise. Intégration linguistique, scolaire et sociale : Paliers pour l’évaluation du français au secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFE_PFEQ_integracion-scolaire-linguistique-secondaire_2011.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 2. Organisation des services.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014c). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 3. Protocole d'accueil.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_3_ProtocoleAccueil.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014d). *Évaluation initiale des compétences langagières en français : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : Enseignement secondaire.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Accueil_Eleves_Immigration_Evaluation_Francais_Secondaire_S_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Portail informationnel. Système Charlemagne, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle.* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Effectifs scolaires en formation générale des jeunes.* Gouvernement du Québec.

- Ministry of Education of Catalogna. (2018). *The language model of the Catalan education system : Language learning and use in a multilingual and multicultural educational environment*. Government of Catalogna.
- Moya, M. B. C. et Butler-Kisber, L. (2019). Latin Americans' perceptions of their secondary school education in Montreal. *Canadian Ethnic Studies*, 51(1), 89-110.
- Nowicka, M. (2015). Habitus: Its transformation and transfer through cultural encounters in migration. Dans C. Costa et M. Murphy (dir.), *Bourdieu, habitus and social research: The art of application* (p. 93-110). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137496928_6
- Nussbaum, L. (2006). Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne. *Études de linguistique appliquée*, 143(3), 355-369. <https://doi.org/10.3917/ela.143.0355>
- Oakes, L. et Warren, J. (2007). *Language, Citizenship and Identity in Quebec*. Palgrave Macmillan.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Flanders*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/4ea309cb-en>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd., p. 269-357). Armand Colin.
- Palmer, D. et Caldas, B. (2016). Critical Ethnography. Dans K. King, Y.-J. Lai et S. May (dir.), *Research Methods in Language and Education* (p. 1-12). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8_28-1
- 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 : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 101-116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : Quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229. <https://doi.org/10.7202/1055569ar>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.

- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : Comprendre quoi, comment et pour qui? *Recherches qualitatives*, 10, 30-46. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Pepin.pdf
- Piotto, D. C. et Nogueira, M. A. (2021). Tradução : Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, 47, e470100302. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100302>
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse01681/1028423ar.pdf>
- Pucino, A. (2022). Lessons from the Blurring of the Frontstage and Backstage: Community College Personnel's Experiences and Use of Contemplative Practices During the Pandemic. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 9(2), 105-134. <https://journal.contemplativeinquiry.org/index.php/joci/article/view/300>
- Pugh, A. J. (2013). What good are interviews for thinking about culture? Demystifying interpretive analysis. *American Journal of Cultural Sociology*, 1(1), 42-68. <https://doi.org/10.1057/ajcs.2012.4>
- Pugh, K., Every, D. et Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school. *Australian Education Researcher*, 39, 125-141. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0048-2>
- Razafimandimbimananana, E. et Blanchet, P. (2011). Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants : Méthode et enjeux au regard d'un terrain québécois. *Child Health and Education*, 3(1), 31-46. <https://shs.hal.science/halshs-01456216/document>
- Remedios, J. D. et Snyder, S. H. (2018). Intersectional Oppression: Multiple Stigmatized Identities and Perceptions of Invisibility, Discrimination, and Stereotyping. *Journal of Social Issues*, 74(2), 265-281. <https://doi.org/10.1111/josi.12268>
- Resch, K., Gitschthaler, M. et Schwab, S. (2023). Teacher's perceptions of separate language learning models for students with immigrant background in Austrian schools. *Intercultural Education*, 34(3) 1-17. <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2180487>

- Riggs, D. W. et Due, C. (2011). (Un)common ground? English language acquisition and experiences of exclusion amongst new arrival students in South Australian primary schools. *Identities*, 18(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2011.635373>
- Riley, T. (2019). Exceeding Expectations: Teachers' Decision Making Regarding Aboriginal and Torres Strait Islander Students. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 512-525. <https://doi.org/10.1177/0022487118806484>
- Rodriguez, J. K. (2019). Intersectionality and Qualitative Research. Dans C. Cassell, *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions* (p. 429-461). SAGE Publications.
- Rogers, R. (2002). Through the eyes of the institution: A critical discourse analysis of decision making in two special education meetings. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(2), 213-237. <https://doi.org/10.1525/aeq.2002.33.2.213>
- Roller, M. R. et Lavrakas, P. J. (2015). Observation Method: Ethnography. Dans M. R. Roller et P. J. Lavrakas, *Applied qualitative research design: A total quality framework approach* (p. 168-229). Guilford Press.
- Rusnak, M. (2017). In the footsteps of Foucault's notion of discipline: The insight into teachers' practice. Dans L. Rasiński, T. Tóth et J. Wagner (dir.), *European perspectives in transformative education* (p. 168-183). University of Lower Silesia.
- Ryan, J. (1991). Observing and normalizing: Foucault, discipline, and inequality in schooling: Big Brother is watching you. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 104-119. <https://eric.ed.gov/?id=EJ433358>
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. Vintage.
- Schwarz, O. (2021). When Interactions Become Objects: Rethinking symbolic interactionism in the post-situational order. Dans O. Schwarz, *Sociological Theory for Digital Society: The Codes that Bind Us Together*. John Wiley & Sons.
- Shahjahan, R. A. (2008). In the Belly of Paradox: Teaching Equity in an [In]Equitable Space as a Graduate Teaching Assistant (TA). *International Journal of Progressive Education*, 4(1), 24-48. <https://eric.ed.gov/?id=ED500034>
- Shulman, D. (2022). Self-presentation: Impression management in the digital age. Dans M. H. Jacobsen et G. Smith (dir.), *The Routledge International Handbook of Goffman Studies* (p. 26-37). Routledge.

- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira Press.
- Smith, G. (2006). Spoiled identity and gender difference. Dans G. Smith, *Erving Goffman* (p. 84-94). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Snow, C. E. et Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4), 1114-1128. <https://doi.org/10.2307/1128751>
- Solórzano, D. G. et Yosso, T. J. (2002). Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Sølvberg, L. M. et Jarness, V. (2019). Assessing Contradictions: Methodological Challenges when Mapping Symbolic Boundaries. *Cultural Sociology*, 13(2), 178-197. <https://doi.org/10.1177/1749975518819907>
- Steinbach, M. (2010a). *Eux autres versus nous autres*: Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547. <https://doi.org/10.1080/14675986.2010.533035>
- Steinbach, M. (2010b). *Quand je sors d'accueil*: Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107. <https://doi.org/10.1080/07908311003786711>
- 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>
- Tajic, D. et Bunar, N. (2023). Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 288-302. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- Taylor, T. N., DeHovitz, J. et Hirshfield, S. (2020). Intersectional Stigma and Multi-Level Barriers to HIV Testing Among Foreign-Born Black Men from the Caribbean. *Frontiers in Public Health*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00373>
- Tedick, D. J. et Wesely, P. M. (2015). A review of research on content-based foreign/second language education in US K-12 contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 25-40. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000923>

- Terhart, H. et Dewitz, N. von. (2018). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17(2), 290-304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- Thomas, D. W. (1955). Sociological Aspects of the Decision Making Process. *Journal of Farm Economics*, 37(5), 1115-1118. <https://doi.org/10.2307/1234004>
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. Longman.
- Trahey, M. et Spada, N. (2020). Focusing on Language and Content with Adolescent English Language Learners in the Mainstream Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 76(3), 218-242. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0009>
- Turan, J. M., Elafros, M. A., Logie, C. H., Banik, S., Turan, B., Crockett, K. B., Pescosolido, B. et Murray, S. M. (2019). Challenges and opportunities in examining and addressing intersectional stigma and health. *BMC Medicine*, 17(1), Article 7. <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1246-9>
- Tyler, I. et Slater, T. (2018). Rethinking the sociology of stigma. *The Sociological Review*, 66(4), 721-743. <https://doi.org/10.1177/0038026118777425>
- Valencia, R. R. (dir.). (1997). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. The Falmer Press/Taylor & Francis.
- Vassenden, A. et Mangset, M. (2022). Social Encounters and the Worlds Beyond: Putting Situationalism to Work for Qualitative Interviews. *Sociological Methods & Research*, 1-31. <https://doi.org/10.1177/00491241221082609>
- Vatz Laaroussi, M., Armand, F., Kanouté, F., Rachédi, L., Steinbach, M. et Rousseau, C. (2013). *Écriture et histoires familiales de migration : Une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture.
- Verdelhan-Bourgade, M., Auger, N., Cordier-Gauthier, C. et Davin-Chnane, F. (2007). État des lieux méthodologique. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution* (p. 157-204). De Boeck.

- Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmaté : La stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et sociétés*, 13(1), 177-192. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-177.htm>
- Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? *Éducation et sociétés*, 16(2), 177-192. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-2-page-177.htm>
- Wacquant, L. (2004). Following Pierre Bourdieu into the field. *Ethnography*, 5(4), 387-414. <https://doi.org/10.1177/1466138104052259>
- Wacquant, L. (2018). A concise genealogy and anatomy of habitus. Dans T. Medvetz et J. J. Sallaz (dir.), *The Oxford handbook of Pierre Bourdieu* (p. 529-536). Oxford University Press.
- Waitoller, F. R. et Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31(1), 35-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006>
- Weininger, E. B. et Lareau, A. (2018). Pierre Bourdieu's sociology of education. Dans T. Medvetz et J. J. Sallaz (dir.), *The Oxford handbook of Pierre Bourdieu* (p. 254-272). Oxford University Press.
- Whyte, W. F. (1993). *Street corner society: The social structure of an Italian slum* (4^e éd.). University of Chicago Press.
- Wood, J. C., Heiskell, K. D., Delay, D. M., Jongeling, J. A. S. et Perry, D. (2009). Teachers' preferences for interventions for ethnically diverse learners with attention-deficit hyperactivity disorder. *Adolescence*, 44(174), 273-288. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19764267/>
- Woodward, K. (2018). The relevance of Bourdieu's concepts for studying the intersections of poverty, race, and culture. Dans T. Medvetz et J. J. Sallaz (dir.), *The Oxford handbook of Pierre Bourdieu* (p. 630-644). Oxford University Press.
- Zschachlitz, R. (2007). « Blocage canonique », « espace des possibles », « dialectique à l'arrêt ». Éléments d'une théorie du canon chez Assmann, Bourdieu et Benjamin. *Études Germaniques*, 247(3), 543-557. <https://doi.org/10.3917/eger.247.0543>

Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement (intervenants scolaires) - rencontre

Je m'appelle Roberta de Oliveira Soares. En tant que doctorante en éducation au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, je mène une étude qui porte sur les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal. Cette recherche est dirigée par la professeure Marie-Odile Magnan (marie-odile.magnan@umontreal.ca), professeure titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ce formulaire décrit les objectifs de mon étude et comment vous serez impliqué si vous acceptez d'y participer. Ce projet reçoit l'appui financier du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Le but de cette étude est d'essayer de mieux comprendre les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après leur séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal et de comprendre le rôle que jouent les intervenants scolaires dans ces procédures de classement. Je suis intéressée à examiner vos perceptions en tant qu'intervenant scolaire sur les procédures de classement avant et après le séjour la classe d'accueil. En comprenant ces procédures, j'espère une prise de conscience en ce qui a trait aux différents types d'expériences et

aux perceptions des élèves classés en classe d'accueil. Ces informations peuvent être utiles pour informer des personnes telles que des intervenants scolaires, des chercheurs et des familles.

2. Participation à la recherche

Si vous acceptez de participer, j'irai seulement observer la rencontre de prévision de classement sans interagir avec vous. Mes notes de la rencontre seront utilisées pour ma thèse de doctorat.

3. Confidentialité

Les informations d'identification vous concernant ne seront utilisées dans aucun rapport ni dans aucune présentation, conférence, article de revue et/ou livre ultérieur. Toutes les informations recueillies à partir de cette étude seront maintenues dans un endroit sécurisé. Les résultats de cette étude peuvent être publiés sous forme imprimée et électronique. Je prends les mesures suivantes pour répondre aux préoccupations concernant votre vie privée et pour protéger votre anonymat:

- Tous les noms de personnes et de lieux susceptibles de vous identifier, vous ou votre famille, seront remplacés par des pseudonymes.
- Je serai la seule personne à avoir accès aux notes des observations.
- Je garderai les données en sécurité dans une zone protégée par mot de passe d'ordinateur à accès restreint. Les informations démographiques seront collectées et maintenues séparément.
- Les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.
- Toute information permettant de vous identifier personnellement ne sera utilisée que pour organiser les données de recherche ou pour vous contacter. Ces informations ne seront utilisées dans aucune présentation publique ou rapport écrit.

4. Avantages et inconvénients

En vous portant volontaire pour participer à l'étude, vous apporterez une contribution importante à un corpus croissant de recherche en éducation concernant l'expérience des élèves en classe d'accueil au Québec. Les avantages potentiels de la participation à cette étude comprennent

l'avantage de contribuer aux recherches sur le sujet, ce qui peut aider à améliorer les services offerts à l'école notamment en termes d'inclusion des élèves. À l'inverse, être observé peut également susciter des émotions. Vous avez le droit d'arrêter l'observation à tout moment et de supprimer les détails confidentiels de l'observation.

5. Droit de retrait

Il y a un risque minime associé à la participation à cette recherche. Cependant, vous pouvez mettre fin à votre participation (à tout moment, pour quelque raison que ce soit), sans question ni conséquence négative. Toute information qui aurait été partagée sera détruite.

6. Appréciation de votre participation

Votre collaboration est précieuse pour mener à bien cette étude et je vous suis très reconnaissante de votre participation et de votre soutien.

B) CONSENTEMENT

Participant (intervenant scolaire)

J'affirme que j'ai lu toutes les informations contenues dans ce formulaire, que j'ai obtenu toutes les réponses à mes questions relatives à ma participation à la recherche et que je comprends l'objectif, le contenu, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je donne librement mon consentement pour participer à cette recherche. Je suis conscient que je peux me retirer à tout moment sans préjudice et sans avoir à motiver ma décision.

Signature du participant: _____ Date : _____

Prénom et nom du participant en lettres moulées: _____

Intervieweuse

J'affirme que j'ai expliqué l'objectif, le contenu, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche et que j'ai répondu aux questions au meilleur de mes connaissances. J'accepte aussi de respecter la confidentialité du participant et les conditions stipulées dans ce formulaire.

Signature de l'intervieweuse: _____ Date : _____

Prénom et nom de l'intervieweuse en lettres moulées: _____

Si vous avez des questions concernant cette recherche, ou pour vous retirer de ce projet, veuillez communiquer avec Roberta de Oliveira Soares, doctorante, au numéro suivant: (514) 343-6111 poste 29670 ou à cette adresse courriel: roberta.de.oliveira.soares@umontreal.ca

Toute plainte concernant votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal au numéro suivant (514) 343-2100 ou à cette adresse courriel: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Cette étude a été approuvée par l'Université de Montréal.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal par courriel à l'adresse suivante : cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 5925. Vous pouvez également consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Une copie de ce formulaire d'information et de consentement signé m'a été remise.

Annexe 2 : Formulaire d'information et de consentement (intervenants scolaires) - entretien

Je m'appelle Roberta de Oliveira Soares. En tant que doctorante en éducation au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, je mène une étude qui porte sur les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal. Cette recherche est dirigée par la professeure Marie-Odile Magnan (marie-odile.magnan@umontreal.ca), professeure titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ce formulaire décrit les objectifs de mon étude et comment vous serez impliqué si vous acceptez d'y participer. Ce projet reçoit l'appui financier du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Le but de cette étude est d'essayer de mieux comprendre les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après leur séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal et de comprendre le rôle que jouent les intervenants scolaires dans ces procédures de classement. Je suis intéressée à examiner vos perceptions en tant qu'intervenant scolaire sur les procédures de classement avant et après le séjour la classe d'accueil. En comprenant ces procédures, j'espère une prise de conscience en ce qui a trait aux différents types d'expériences et

aux perceptions des élèves classés en classe d'accueil. Ces informations peuvent être utiles pour informer des personnes telles que des intervenants scolaires, des chercheurs et des familles.

2. Participation à la recherche

Si vous acceptez de participer, l'entretien individuel durera environ 60 minutes, à une date, une heure et un lieu qui vous conviennent. L'entretien comprendra des questions sur vos expériences et vos observations sur les procédures de classement et votre rôle dans ceux-ci. L'entretien sera enregistré et transcrit. Dans ma thèse de doctorat, les informations que vous me fournirez seront croisées avec les informations recueillies auprès d'autres intervenants scolaires et d'élèves.

3. Confidentialité

Les informations d'identification vous concernant ne seront utilisées dans aucun rapport ni dans aucune présentation, conférence, article de revue et/ou livre ultérieur. Toutes les informations recueillies à partir de cette étude seront maintenues dans un endroit sécurisé. Les résultats de cette étude peuvent être publiés sous forme imprimée et électronique. Je prends les mesures suivantes pour répondre aux préoccupations concernant votre vie privée et pour protéger votre anonymat:

- Tous les noms de personnes et de lieux susceptibles de vous identifier, vous ou votre famille, seront remplacés par des pseudonymes.
- Je serai la seule personne à avoir accès aux données de l'entretien (enregistrements et transcriptions).
- Je garderai les données en sécurité dans une zone protégée par mot de passe d'ordinateur à accès restreint. Les informations démographiques seront collectées et maintenues séparément.
- Les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.
- Toute information permettant de vous identifier personnellement ne sera utilisée que pour organiser les données de recherche ou pour vous contacter. Ces informations ne seront utilisées dans aucune présentation publique ou rapport écrit.

4. Avantages et inconvénients

En vous portant volontaire pour participer à l'étude, vous apporterez une contribution importante à un corpus croissant de recherche en éducation concernant l'expérience des élèves en classe d'accueil au Québec. Les avantages potentiels de la participation à cette étude comprennent l'avantage d'exprimer des sentiments et des pensées que vous n'avez peut-être pas l'occasion d'exprimer dans votre environnement de travail. Cela peut avoir un effet libérateur et habilitant. À l'inverse, le partage d'expériences personnelles passées ou présentes peut également susciter des émotions complexes qui peuvent être difficiles à gérer. Vous avez le droit de ne pas répondre à certaines questions, d'arrêter l'entretien à tout moment et de supprimer les détails confidentiels de la transcription de l'entretien. De plus, le temps exigé par la participation à la recherche est aussi considéré comme un inconvénient à la participation.

5. Droit de retrait

Il y a un risque minime associé à la participation à cette recherche. Cependant, vous pouvez mettre fin à votre participation (à tout moment, pour quelque raison que ce soit), sans question ni conséquence négative. Toute information qui aurait été partagée sera détruite.

6. Appréciation de votre participation

Votre collaboration est précieuse pour mener à bien cette étude et je vous suis très reconnaissante de votre participation et de votre soutien.

B) CONSENTEMENT

Participant (intervenant scolaire)

J'affirme que j'ai lu toutes les informations contenues dans ce formulaire, que j'ai obtenu toutes les réponses à mes questions relatives à ma participation à la recherche et que je comprends l'objectif, le contenu, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Je consens à être enregistré (voix seulement).

Après réflexion et un délai raisonnable, je donne librement mon consentement pour participer à cette recherche. Je suis conscient que je peux me retirer à tout moment sans préjudice et sans avoir à motiver ma décision.

Signature du participant: _____ Date : _____

Prénom et nom du participant en lettres moulées: _____

Intervieweuse

J'affirme que j'ai expliqué l'objectif, le contenu, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche et que j'ai répondu aux questions au meilleur de mes connaissances. J'accepte aussi de respecter la confidentialité du participant et les conditions stipulées dans ce formulaire.

Signature de l'intervieweuse: _____ Date : _____

Prénom et nom de l'intervieweuse en lettres moulées: _____

Si vous avez des questions concernant cette recherche, ou pour vous retirer de ce projet, veuillez communiquer avec Roberta de Oliveira Soares, doctorante, au numéro suivant: (514) 343-6111 poste 29670 ou à cette adresse courriel: roberta.de.oliveira.soares@umontreal.ca

Toute plainte concernant votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal au numéro suivant (514) 343-2100 ou à cette adresse courriel: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Cette étude a été approuvée par l'Université de Montréal.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal par courriel à l'adresse suivante : cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 5925. Vous pouvez également consulter le portail des

participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante :
<http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Une copie de ce formulaire d'information et de consentement signé m'a été remise.

Annexe 3 : Formulaire d'information et d'assentiment (élèves) - entretien

J'irai te parler d'un projet sur lequel je travaille. Le projet concerne les élèves en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal. J'expliquerai le projet, puis je te demanderai si tu es intéressé à y participer.

Qui suis-je?

Je m'appelle Roberta de Oliveira Soares. Je suis une Brésilienne récemment immigrée au Québec. Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Montréal. Ce projet reçoit l'appui financier du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

Pourquoi est-ce que je te rencontre?

En tant que doctorante, je fais un projet de recherche sur des élèves comme toi et j'aimerais savoir si tu es intéressé à en faire partie.

Pourquoi est-ce que je fais cette étude?

Je veux en savoir plus sur toi et tes expériences scolaires.

Que se passe-t-il si tu acceptes de participer à l'étude?

Nous nous rencontrerons une fois pour un entretien individuel. Je te poserai des questions sur tes expériences scolaires avant et depuis ton arrivée au Québec (école primaire et secondaire), notamment par rapport à la classe d'accueil et à la classe ordinaire pour comprendre ce que tu penses de tes expériences jusqu'à présent. Cela prendra environ une heure et tes réponses seront enregistrées. Tu pourras faire de ton mieux pour répondre à toutes les questions, mais tu n'as pas à répondre à celles que tu ne veux pas.

Quel est l'intérêt de l'étude?

Ton point de vue peut aider les intervenants scolaires à comprendre ce qui est bon et ce qui pourrait être amélioré dans la vie scolaire pour des élèves comme toi. En termes de désavantages, le temps exigé par la participation à la recherche est un inconvénient à la participation. Si tu te sens

bouleversé, nous pouvons arrêter l'entretien et discuter de tes sentiments. Si je ne peux pas t'aider, je pourrai te référer à un professionnel dans ta région qui pourra peut-être t'aider.

Dois-tu répondre à toutes les questions et faire tout ce que je te demande?

Si je te pose des questions auxquelles tu ne souhaites pas répondre, il te suffit de me le dire, et je passerai à la question suivante ou j'arrêterai l'entretien.

Qui saura que tu participes à l'étude?

Les choses que tu dis ne seront pas identifiées avec ton nom. Je ne laisserai personne voir tes réponses ou toute information te concernant. Tes enseignants, ton directeur et tes parents ne verront jamais les réponses que tu donnes ou les notes que je prends pendant la rencontre.

Dois-tu participer à l'étude?

Tu n'es pas obligé de participer à l'étude. De plus, tu peux accepter et changer d'avis par la suite.

As-tu des questions?

Tu peux poser des questions à tout moment. Tu peux les poser maintenant ou plus tard. Tu peux me parler à tout moment pendant l'étude. Voici le numéro de téléphone et le courriel pour me joindre: Roberta de Oliveira Soares (514) 343-6111 poste 29670 roberta.de.oliveira.soares@umontreal.ca

Toute plainte concernant ta participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal au numéro suivant (514) 343-2100 ou à cette adresse courriel: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Cette étude a été approuvée par l'Université de Montréal.

Pour toute préoccupation sur tes droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant ta participation à ce projet, tu peux contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal par courriel à l'adresse suivante : cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 5925. Tu peux également consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si tu souhaites participer à l'étude, il faut signer et écrire ton nom ci-dessous.

Signature de l'élève: _____

Date : _____

Prénom et nom de l'élève en lettres moulées: _____

Intervieweuse

J'affirme que j'ai expliqué l'objectif, le contenu, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche et que j'ai répondu aux questions au meilleur de mes connaissances. J'accepte aussi de respecter la confidentialité du participant et les conditions stipulées dans ce formulaire.

Signature de l'intervieweuse: _____ Date : _____

Prénom et nom de l'intervieweuse en lettres moulées: _____

Une copie de ce formulaire d'information et de consentement signé m'a été remise.

Annexe 4 : Guide d'observation des interactions sociales

Objectifs de l'observation :

- 1) Mettre l'accent sur les interactions sociales et, plus spécifiquement, sur la définition de la situation pour accompagner les rituels d'interaction (Goffman, 1959) et comprendre les discours (Foucault, 1971) des acteurs sociaux.

Zones d'observation des participants : adapté de (Magnani, 1996; Roller et Lavrakas, 2015)

1. **Scénario** : décrire le scénario (y compris la date, l'heure et la durée de l'observation)
2. **Acteurs sociaux** : qui est présent et quels sont leurs rôles sociaux tels que définis par l'institution étudiée
3. **Contexte et règles** : ce qui se passe et quelles sont les règles explicites et implicites
4. **Comportements (quoi, qui, où)** : gestes et ton de la voix des participants
5. **Conversations (quoi, qui, où)** : discours (mots) utilisés par les participants
6. **Autres zones d'observation** : identifier au moment de manière inductive s'il existe d'autres zones à observer
7. **Commentaires réflexifs** : commentaires réflexifs à propos des interactions sociales

Annexe 5 : Guide d'entretien individuel semi-dirigé (intervenants scolaires)

Thèmes guidant l'entretien:

1. Données sociodémographiques et professionnelles
 2. Procédures de classement avant le séjour en classe d'accueil
 3. Procédures de classement après le séjour en classe d'accueil
-

1. Données sociodémographiques et professionnelles

- Personnel
 - Lieu de naissance, identité raciale / origine culturelle
- Professionnel
 - Poste actuel au centre de services scolaire (nombre d'années d'expérience)
 - Éducation (niveau)
 - Postes anciens occupés
 - Expérience dans la profession (concernant l'intégration des élèves en classe d'accueil)
 - Expériences avec des élèves minorisés

2. Procédures de classement avant le séjour en classe d'accueil

- Selon vous, à quoi sert la classe d'accueil?
- Décrivez-moi les procédures de classement avant l'arrivée en classe d'accueil (le protocole d'accueil). Des tests sont-ils appliqués? Si oui, par qui? Ces tests sont-ils standardisés?
- Quel est votre rôle tout au long des procédures de classement avant le séjour en classe d'accueil? Avez-vous une influence sur les décisions finales de ce classement?
- Comment les élèves et leurs parents réagissent-ils au classement en classe d'accueil?
- Pensez-vous que les parents sont correctement consultés avant la décision de classement en classe d'accueil? Ont-ils une influence sur la décision prise?
- Y a-t-il des types d'élèves en classe d'accueil avec lesquels vous avez de la facilité à interagir? Si oui, pourquoi?

- À votre avis, les élèves classés en classe d'accueil reçoivent-ils généralement les services dont ils ont besoin pour réussir?
- Selon vous, le classement en classe d'accueil se traduit-il par des résultats bénéfiques pour les élèves? Pourquoi?
- Quels contenus sont offerts aux élèves en accueil (en plus du français et des mathématiques)?
- Le comportement des élèves en classe d'accueil est-il jugé? Si oui, par qui? Comment? Pourquoi?
- Selon vous, la pandémie a-t-elle eu un impact sur les classements d'élèves en classe d'accueil? Si oui, de quelle façon pensez-vous que la pandémie a eu un impact?

3. Procédures de classement après le séjour en classe d'accueil

- Selon vous, à quel moment un élève devrait intégrer la classe ordinaire?
- Décrivez-moi les procédures de classement après la classe d'accueil (procédure de la rencontre de prévision de classement). Comment cette décision est-elle prise? Par qui? Quand?
- Quel est votre rôle tout au long des procédures de classement après le séjour en classe d'accueil? Avez-vous une influence sur les décisions finales de ce classement?
- Dans quelle situation un élève peut être envoyé vers a) la classe ordinaire avec ou sans soutien à l'apprentissage du français (selon son niveau âge; ou un an ou plus en dessous de son niveau âge) ; b) l'intégration partielle ; c) le secteur de la classe de l'adaptation scolaire ; d) le secteur de la formation générale des adultes ; ou e) maintenu plus de 20 mois en classe d'accueil ? Y a-t-il d'autres chemins possibles? (En considérant qu'il y a 4 secteurs : régulier, adaptation, accueil et formation générale des adultes)
- Selon vous, y a-t-il de la stigmatisation liée à ces étiquettes (ex. élève en classe d'accueil, etc.)?
- Selon votre expérience, en général, la plupart des élèves sont envoyés vers la classe ordinaire après combien de temps passé en classe d'accueil?
- Selon vous, quelle proportion d'entre eux sont envoyés vers d'autres chemins (le secteur de l'adaptation scolaire ou le secteur de la formation générale des adultes)? Pourquoi?
- Comment les élèves et leurs parents réagissent-ils au classement après la classe d'accueil?
- Pensez-vous que les parents sont correctement consultés avant la décision de classement après le séjour en classe d'accueil? Ont-ils une influence sur la décision prise?

- Selon vous, la pandémie a-t-elle eu un impact sur les classements après le séjour en classe d'accueil? Si oui, de quelle façon pensez-vous que la pandémie a eu un impact?
- Selon le gouvernement du Québec, il y a trois types d'intégration à atteindre selon le programme ILSS : intégration linguistique, scolaire et sociale. Comment décidez-vous qu'un élève est intégré en termes d'intégration scolaire? Et en termes d'intégration sociale?
- Quels sont exactement les services qui font partie des SASAF (services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français)? Et du SLAF (services de soutien linguistique d'appoint en francisation)? Qui sont exactement les élèves qui utilisent les SASAF? Et les SLAF?
- Que comprenez-vous par le terme « francisation » qui apparaît dans les discours informels?
- Que comprenez-vous par le terme « signalisation » qui apparaît dans les discours informels?
- Avez-vous d'autres choses à ajouter que nous n'avons pas discuté dans l'entretien?

Annexe 6 : Guide d'entretien individuel semi-dirigé (élèves)

Thèmes guidant l'entretien:

1. Expérience familiale durant l'enfance et l'adolescence
 2. Expériences scolaires avant le séjour en classe d'accueil et en classe d'accueil
 3. Expériences scolaires après le séjour en classe d'accueil
-

1. Expérience familiale durant l'enfance et l'adolescence

- Pour commencer, j'aimerais que tu me parles un peu de ta famille.
 - Membres de la famille
 - Langue(s) parlée(s) à la maison
 - Niveau de scolarité des parents
 - Profession des parents dans le pays d'origine
 - Profession des parents au Québec
 - Retour aux études au Québec ou au Canada?
 - Trajectoire migratoire (pays d'origine des parents, raisons de la migration, processus d'acculturation et d'intégration, etc.)
 - Réseau social de la famille en contexte de la région métropolitaine de Montréal
 - Rapport des parents face aux langues officielles
 - Rapport des parents à la loi 101, à l'éducation et à l'école francophone québécoise
 - Frères ou sœurs (âge, occupations, études effectuées, etc.)
 - Cousins ou cousines (occupations, études effectuées, etc.)
 - Autres membres significatifs de la famille (niveau d'éducation, profession, etc.)

2. Expériences scolaires avant le séjour en classe d'accueil et en classe d'accueil

- Classement en classe d'accueil
 - As-tu fait un test oral de français avant d'être envoyé vers la classe d'accueil?

- As-tu fait un test écrit de français avant d'être envoyé vers la classe d'accueil?
- As-tu fait d'autres tests avant d'être envoyé vers la classe d'accueil?
- Que penses-tu de ces tests?
- Que penses-tu de ton classement en classe d'accueil?
- Que tes parents pensent-ils de ce classement?
- Perceptions et attitudes à l'égard de la classe d'accueil
 - Décris-moi dans tes mots ce qu'est une classe d'accueil (les enseignants, le matériel pédagogique, la charge de travail, l'environnement, les matières étudiées en classe, etc.)
 - Décris-moi une journée et une semaine typique en classe d'accueil
 - Comment as-tu vécu le fait d'être dirigé vers une classe d'accueil?
 - Combien de temps as-tu passé en classe d'accueil? Sais-tu pourquoi? Que penses-tu de ça?
 - Pendant le séjour en classe d'accueil, as-tu passé du temps à la fois en classe ordinaire et en classe d'accueil, en alternant? Si oui, que penses-tu de cette formule?
- Profil de l'élève en classe d'accueil (réussite et difficultés)
 - Quel type d'élève étais-tu? (Notes, comportement, etc.)
 - As-tu déjà eu des ennuis? Les raisons? Conséquences? (Exemples : détentions, suspensions, expulsions, etc.) Si oui, quelles étaient les réactions de tes parents?
- Relations avec le personnel de l'école (interactions avec des enseignants, la direction, etc.)
 - Que penses-tu de ton rapport avec les enseignants, etc.? Comment étaient-ils à ton égard?
 - Y a-t-il eu des expériences de discrimination?
- Relations avec les pairs (interactions, catégorisations intergroupes, etc.)
 - Pendant le séjour en classe d'accueil, as-tu eu des amis en classe d'accueil?
 - Y a-t-il eu des expériences de discrimination?
- Soutien des parents / famille / communauté (devoirs, supervision, soutien moral, etc.)
 - As-tu eu du soutien de tes parents, famille ou communauté pendant ton séjour en classe d'accueil?
- Responsabilités externes (travail, frères et sœurs, etc.)
 - Travaillais-tu pendant le séjour en classe d'accueil? Si oui, combien d'heures par semaine?
 - Étais-tu responsable de prendre soin de tes frères ou sœurs? Si oui, peux-tu parler un peu de cette responsabilité?

- Attitude des enseignants et du personnel de l'école à l'égard de la diversité
 - Que penses-tu de l'attitude des enseignants de la classe d'accueil à l'égard de la diversité? Et spécifiquement de la diversité linguistique?
 - Que penses-tu de l'attitude des autres intervenants scolaires à l'égard de la diversité? Et spécifiquement de la diversité linguistique?

3. Expériences scolaires après le séjour en classe d'accueil

- Perceptions et attitudes après le séjour en classe d'accueil
 - Après la classe d'accueil, dans quelle classe / quel secteur as-tu atterri?
 - Si classe ordinaire : Décris-moi ton expérience en classe ordinaire. Selon toi, quelles sont les différences entre la classe d'accueil et la classe ordinaire? As-tu reçu du soutien linguistique en classe ordinaire? Si oui, comment as-tu trouvé ce soutien?
 - Si secteur de l'adaptation scolaire : Décris-moi ton expérience en classe d'adaptation scolaire.
 - Si secteur de la formation générale d'adultes : Décris-moi ton expérience en formation général d'adultes.
 - Que penses-tu de ton classement après le séjour en classe d'accueil?
 - Que tes parents pensent-ils de ce classement?
 - Décris-moi une journée et une semaine typique dans la classe où tu as atterri (classe ordinaire, classe d'adaptation scolaire, etc.)
 - Comment as-tu vécu le fait d'être dirigé vers la classe / le secteur où tu as atterri (classe ordinaire, classe d'adaptation scolaire, etc.)?
- Profil de l'élève dans la classe / le secteur où il/elle a atterri (classe ordinaire, classe d'adaptation scolaire, etc.) (réussite et difficultés)
 - Quel type d'élève es-tu? (Notes, comportement, etc.)
 - As-tu déjà eu des ennuis? Les raisons? Conséquences? (Exemples : détentions, suspensions, expulsions, etc.) Si oui, quelles étaient les réactions de tes parents?
- Relations avec le personnel de l'école (interactions avec des enseignants, la direction, etc.)
 - Que penses-tu de ton rapport avec les enseignants dans la classe / le secteur où tu as atterri (classe ordinaire, classe d'adaptation scolaire, etc.)? Comment sont-ils à ton égard?

- Y a-t-il eu des expériences de discrimination?
- Relations avec les pairs (interactions, catégorisations intergroupes, etc.)
 - As-tu des amis en classe?
 - Y a-t-il eu des expériences de discrimination?
- Soutien des parents / famille / communauté (devoirs, supervision, soutien moral, etc.)
 - As-tu du soutien de tes parents, famille ou communauté pendant ton séjour dans la classe / le secteur où tu as atterri (classe ordinaire, classe d'adaptation scolaire, etc.) ?
- Responsabilités externes (travail, frères et sœurs, etc.)
 - Travailles-tu présentement? Si oui, combien d'heures par semaine?
 - Es-tu responsable de prendre soin de tes frères ou sœurs? Si oui, peux-tu parler un peu de cette responsabilité?
- Attitude des enseignants et du personnel de l'école à l'égard de la diversité
 - Que penses-tu de l'attitude des enseignants dans la classe / le secteur où tu as atterri (classe ordinaire, etc.) à l'égard de la diversité? Et spécifiquement de la diversité linguistique?
 - Que penses-tu de l'attitude des autres intervenants scolaires à l'égard de la diversité? Et spécifiquement de la diversité linguistique?

Annexe 7 : Fiche sociodémographique (intervenants scolaires)

Remarque: bien que tous les intervenants scolaires participants soient invités à remplir cette fiche, ces informations seront regroupées, évitant ainsi l'identification de participants spécifiques. Aucun participant ne sera identifié dans aucune présentation ou publication.

Prénom et nom : _____

Quartier où vous habitez dans la région métropolitaine de Montréal : _____

Genre : _____ Tranche d'âge : 18-25 26-35 36-45 46-55 55+

Numéro de téléphone : _____ Courriel : _____

Ville et pays de naissance : _____

Langue(s) maternelle(s) : _____

Langue(s) parlée(s) à la maison : _____

Langue(s) d'usage au quotidien : _____

Le plus haut niveau d'éducation : _____

Position dans le CSS : _____ depuis : _____

Comment définissez-vous votre identité (ethnicité, nationalité, religion, *race*)?

Y a-t-il d'autres caractéristiques / identifiants auxquels vous vous identifiez que vous désirez partager (ex : orientation sexuelle, classe sociale, origine socio-économique)?

Annexe 8 : Fiche sociodémographique (élèves)

Remarque: bien que tous les élèves participants soient invités à remplir cette fiche, ces informations seront regroupées, évitant ainsi l'identification de participants spécifiques. Aucun participant ne sera identifié dans aucune présentation ou publication.

Prénom et nom : _____

Quartier où tu habites dans la région métropolitaine de Montréal : _____

Date de naissance : _____ Genre : _____

Numéro de téléphone : _____ Courriel : _____

Ville et pays de naissance : _____

Langue(s) maternelle(s) : _____

Langue(s) parlée(s) à la maison : _____

Langue(s) d'usage au quotidien : _____

J'habite avec : _____

Quelles écoles as-tu fréquentées?

Primaire	
Secondaire	

Comment définis-tu ton identité (ethnicité, nationalité, religion, *race*)?

Y a-t-il d'autres caractéristiques / identifiants auxquels tu t'identifies que tu désires partager (ex: orientation sexuelle, classe sociale, origine socio-économique)?

Informations sur tes parents:

	Lieu de naissance	Éducation (secondaire, Cégep ou université)	Travail au pays d'origine	Travail au pays d'accueil
Mère				
Père				

	Langue(s) maternelles(s)	Langue(s) parlée(s) à la maison	Langue(s) d'usage au quotidien
Mère			
Père			

Annexe 9 : Appel à la participation (intervenants scolaires)



Appel à la participation

Nous cherchons des **enseignant.e.s** et des **conseillères /
conseillers pédagogiques de la classe d'accueil**
dans la région métropolitaine de Montréal

Nous cherchons des volontaires pour participer à une étude sur les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal.

Nous souhaitons votre participation à une entrevue individuelle d'environ une heure pour partager vos expériences liées à la classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal.

Pour plus d'informations sur cette étude ou pour vous porter volontaire pour cette étude, veuillez contacter:

roberta.de.oliveira.soares@umontreal.ca

Ce projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université de Montréal

Recherche conduite par Roberta de Oliveira Soares, candidate au doctorat en fondements de l'éducation sous la direction de Marie-Odile Magnan (marie-odile.magnan@umontreal.ca), professeure titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Ce projet reçoit l'appui financier du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

Annexe 10 : Appel à la participation (élèves)



Appel à la participation

Nous cherchons des **élèves** qui ont passé un séjour **en classe d'accueil** lors de leurs **études secondaires** dans la région métropolitaine de Montréal et qui ont **au moins 18 ans**

Nous cherchons des volontaires pour participer à une étude sur les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal.

Nous souhaitons votre participation à une entrevue individuelle d'environ une heure pour partager vos expériences liées à la classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal.

Pour plus d'informations sur cette étude ou pour vous porter volontaire pour cette étude, veuillez contacter:

roberta.de.oliveira.soares@umontreal.ca

Ce projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université de Montréal

Recherche conduite par Roberta de Oliveira Soares, candidate au doctorat en fondements de l'éducation sous la direction de Marie-Odile Magnan (marie-odile.magnan@umontreal.ca), professeure titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Ce projet reçoit l'appui financier du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).