

# Favoriser l'éducation inclusive à travers les relations école-famille immigrante et réfugiée : analyse de récits de pratique de directions d'établissement

Marc Donald Jean Baptiste, Université du Québec à Montréal 

Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1735](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1735)

## Résumé

Les élèves issu-es de l'immigration représentent plus du tiers des élèves québécois-es (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2022a). Elles/ils présentent une diversité d'expériences pré-péri et post-migratoires qui se transforment en défis multiples pour les milieux scolaires. La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) insiste sur la responsabilité collective à l'égard du soutien à l'intégration des élèves et de leurs familles et, plus récemment, on presse les établissements scolaires vers l'adoption d'une perspective dite inclusive (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2017). Partant d'une analyse thématique par codage mixte (Mucchielli, 2009) de récits de pratique de directions d'établissements à propos des relations école-famille immigrante et réfugiée (n=11) recueillis dans le cadre d'un projet de recherche mené en milieu pluriethnique québécois, cet article examine dans quelle mesure les pratiques des directions d'établissement témoignent et contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Magnan, et al., 2021 ; Potvin, 2014), à travers quatre dimensions opérationnalisées dans le Diagramme de l'éducation inclusive (Charette & Audet, 2023). Cette mise en dialogue mènera à l'identification de pistes pour soutenir les directions vers une transformation des pratiques de leur école.

**Mots clés :** directions d'établissement, éducation inclusive, immigration, récit de pratique, relation école-famille

## Abstract

Students from immigrant backgrounds represent more than a third of Quebec students (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2022a). They present a diversity of pre- and post-migration experiences that transform into multiple challenges for school. The *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) emphasizes collective responsibility for supporting the integration of students and their families and, more recently, schools are being urged to adopt an inclusive perspective (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2017).

Based on a thematic analysis by mixed coding (Mucchielli, 2009) of school principals' stories of practice regarding immigrant and refugee school-family relations (n=11) collected as part of a research project conducted in a multi-ethnic Quebec environment, this article examines the extent to which school principals' practices reflect and contribute to the implementation of inclusive education (Magnan, et al., 2021; Potvin, 2014), through four dimensions operationalized in the Inclusive Education Diagram (Charette & Audet, 2023). This dialogue will lead to the identification of avenues to support principals towards a transformation of their school's practices.

**Key words:** immigration, inclusive education, school principals, school-family relationships, story of practice

## 1. CONTEXTE

Les systèmes scolaires, tant à l'international qu'au Québec, jouent un rôle crucial dans l'intégration des élèves issu-es de l'immigration (Mc Andrew, et al., 2015). En ce sens, il convient de souligner que la réussite scolaire constitue un enjeu majeur du projet migratoire familial (Charette, 2016 ; Kanouté & Lafortune, 2010). Au Québec, la population immigrante est importante : les élèves issu-es de l'immigration représentent maintenant plus du tiers des élèves québécois-es (MEQ, 2022a). Ce contexte migratoire reflète une diversité d'expériences pré-, péri- et post-migratoires, qui se traduisent par de nombreux défis pour les milieux scolaires. À cet égard, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) insiste sur la responsabilité collective dans le soutien à l'intégration des élèves et de leurs familles, tout en pressant, les établissements scolaires d'adopter une perspective inclusive (CSE, 2017 ; MEES, 2017).

Par ailleurs, bien qu'il existe un ensemble d'encadrements ministériels (MELS, 2014 ; MEQ, 2021, 2023) destiné aux enseignant-es, aux directions et aux parents pour la mise en place d'un système scolaire plus inclusif, encourageant la promotion d'un partenariat solide entre les familles immigrantes et les institutions scolaires, la relation école-famille-communauté reste toujours complexe, souvent marquée par des paradoxes, des tensions, des conflits et des attitudes de défiance réciproque (Deslandes, 2019 ; Humbeeck, et al., 2006 ; Jacquet & André, 2021) qui entravent le processus inclusif. De nombreux acteurs/trices scolaires adoptent un regard « chargé de tensions » (Archambault, et al., 2019), voire même essentialisant (St-Pierre, et al., 2024) à l'égard des familles immigrantes et réfugiées. Souvent, ces familles font face à divers défis structurels, sociaux et culturels, personnels liés notamment aux deuils, aux traumatismes et à une méconnaissance du système scolaire du pays d'accueil (Kanouté & Lafortune, 2011), ce qui peut compliquer l'accompagnement éducatif de leurs enfants. Ces familles recourent aussi parfois à des stra-

tégies invisibles (Charette, 2016) qui ne sont pas nécessairement reconnues par le milieu scolaire, lequel maintient un regard déficitaire, car ces stratégies pourraient se trouver en dehors de l'idéal type parental promu par l'institution scolaire (Charette & Audet, accepté).

Il convient de souligner que cette réalité concerne l'ensemble des acteurs/trices scolaires personnel enseignant et non enseignant, directions, intervenant-es scolaires – qui œuvrent dans un contexte de diversité croissante au Québec. Toutefois, peu d'études ont abordé les pratiques inclusives de collaborations école-famille du point de vue des directions (Audet & Jean Baptiste, 2024). Ainsi, dans cette contribution, nous mettrons en dialogue des récits de pratique (Desgagné, 2005) à propos des relations école-famille immigrante et réfugiée recueillis dans le cadre d'un projet de recherche mené dans un milieu pluriethnique au Québec<sup>1</sup> et le Diagramme de l'éducation inclusive, un outil de réflexion construit par Charette et Audet (2023) qui permet en quelque sorte d'opérationnaliser l'éducation inclusive à travers quatre dimensions qui découlent des deux visées qu'elle poursuit, soit l'équité et l'inclusion. Cette mise en dialogue nous permettra d'examiner dans quelle mesure les pratiques des directions témoignent et contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Dans les sections suivantes, nous présenterons la problématique, suivie du cadre théorique et méthodologique. Les sections qui suivent traiteront des résultats de la recherche, qui seront ensuite discutés, puis des pistes pour soutenir les directions vers une transformation des pratiques de leur école seront identifiées.

## 2. PROBLÉMATIQUE

Plusieurs travaux se sont penchés sur la relation école-famille-communauté, mettant en lumière l'impact positif de cette dynamique sur la réussite scolaire des enfants (Bérubé, et al., 2007 ; Deslandes, 2019 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larivée & Garnier, 2014) ; d'autres ont permis de documenter comment les parents se mobilisent en marge de l'école pour participer à la réussite scolaire de leurs enfants (Charette, 2016 ; Périer, 2012). Ces parents cherchent à consolider une posture de partenaire légitime avec les milieux scolaires, en souhaitant une école plus sensible à leur égard (St-Pierre, et al., 2024). Cependant, les études de Monceau (2012) et de Larivée & Garnier (2014) ont montré que de nombreuses acteurs/trices n'ont pas le même regard sur la relation école-famille-communauté et lui accordent une importance très variable selon les contextes. Malgré la conjugaison des encadrements ministériels (MELS, 2004 ; MEQ, 1998, 2020, 2022b, 2023) et de la littérature scientifique (Larochelle-Audet, et al., 2018 ; Potvin, et al., 2015), qui mettent en évi-

---

<sup>1</sup> Ce projet s'intitule : « Mettre en œuvre une compétence interculturelle et inclusive en milieu pluriethnique : l'éclairage de l'expérience de directions d'établissement à propos des relations école-famille immigrante et réfugiée » (Audet, 2020-2023). Nous remercions le Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) pour son soutien financier.

dence l'importance de la collaboration école-famille, et sert de références pour la mise en œuvre d'une éducation interculturelle et inclusive. Beaucoup de travaux mettent également de l'avant la nécessité pour le personnel scolaire d'adapter ses pratiques (Audet, et al., 2022 ; Bergeron, 2019) et de développer de nouvelles compétences interculturelles et inclusives (Larochelle-Audet, et al., 2016 ; Papazian-Zohrabian, et al., 2018) afin de mieux prendre en compte la diversité des familles.

En ce sens, Potvin (2014, 2020) souligne que les acteurs/trices doivent développer et maîtriser plusieurs savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre ensemble, car « les connaissances et compétences professionnelles d'une approche inclusive et d'équité varient selon les rôles et responsabilités des acteurs[/trices] (gestionnaires, enseignant[-e]s, etc.) et leur intervention dans le système » (Potvin, 2014, p. 196). En effet, la/le praticien-ne, confronté-e aux prescriptions et à la complexité du contexte à considérer, doit poser des jugements éclairés qui, dans leur souci de cohérence et de justice par rapport à la situation, les amène à exercer un savoir-agir professionnel (Schön, 1983, 1987). De ce fait, les prescriptions de la compétence cinq du Référentiel des compétences des directions « appellent au soutien et au développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves [notamment] en favorisant l'engagement des familles (...) dans la réussite des élèves » (MELS, 2008, p. 39), ce qui fait écho au modèle de compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale développé par Larochelle-Audet et collaborateurs (2018) plus spécifiquement sa composante quatre qui invite « l'équipe école à développer une culture et une organisation encourageant et prenant en compte les multiples points de vue et apports des élèves, des familles (...) en particulier des groupes minorisés » (p. 72). Ainsi, les directions d'établissement sont appelées à jouer un rôle central dans la mise en place d'une structure inclusive qui favorise la réussite éducative et le bien-être des élèves immigrant-es et réfugié-es, ainsi que de leurs parents.

### **3. CADRE THÉORIQUE**

Dans cet article, nous mobilisons le cadre de l'éducation inclusive. De manière générale, celle-ci répond aux exigences d'une nouvelle vision de l'éducation dans le monde depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar de l'UNESCO dans les années 2000. Dans sa perspective actuelle, elle vise à identifier les processus, les dynamiques sociales et les pratiques susceptibles de générer, de reproduire ou d'accentuer des inégalités, des exclusions sociales ou des discriminations (Charette & Audet, accepté ; Magnan, et al., 2021 ; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2020 ; Potvin, 2014). Malgré son relatif consensus dans la littérature (Potvin, 2020 ; Potvin, et al., 2015), elle traduit un nouveau regard dans l'éducation, et est de plus en plus partagée par plusieurs systèmes éducatifs dans le monde (Bauer & Borri-Anadon, 2021 ; Potvin, 2014) qui vise à réduire les inégalités scolaires. La littérature, tant au Qué-

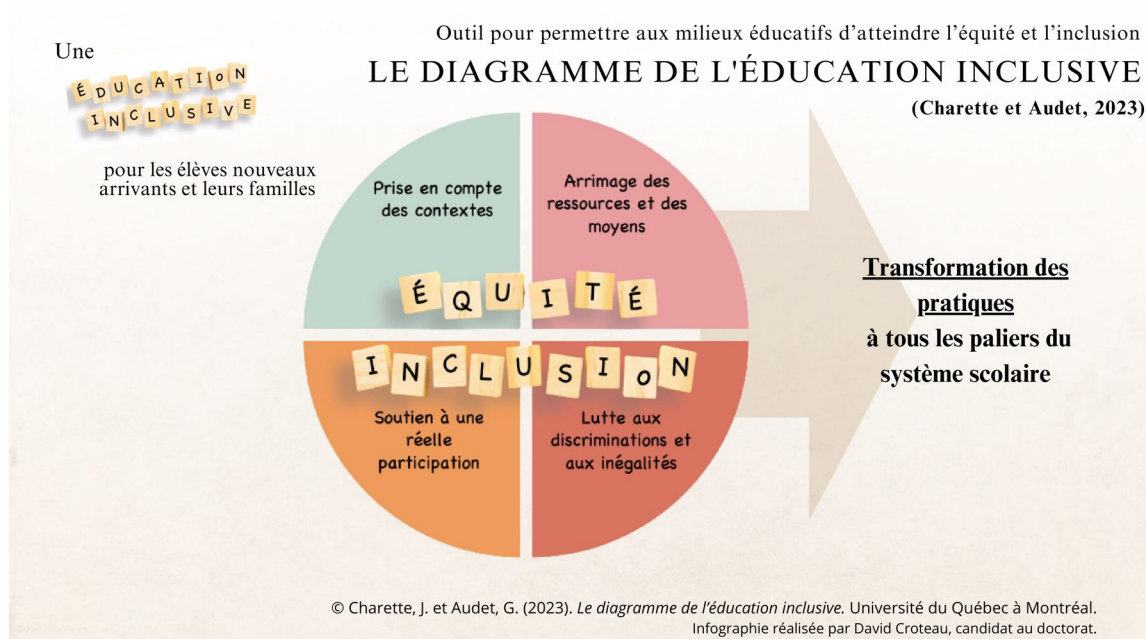
bec qu'à l'international, fait consensus de son caractère extensif, passant du domaine de l'adaptation scolaire pour étudier plus largement la prise en compte de la diversité des groupes socialement et historiquement minorisés qui présentent des marqueurs de diversité, tels que le genre, la race, le statut migratoire dans une perspective intersectionnelle (Potvin, 2014, 2020).

Elle se définit comme une approche systémique, basée sur les principes de démocratie, de diversité, d'équité et de justice sociale (Magnan, *et al.*, 2021). Elle vise la transformation des structures, des politiques et des pratiques à tous les paliers du système scolaire (Potvin, 2014). Sa mise en application exige la co-responsabilité des acteurs/trices scolaires, le développement et la maîtrise d'un ensemble de compétences selon le niveau d'intervention de ces dernières/iers dans le système scolaire. Elle poursuit deux grandes visées, la première, l'équité, vise « la mise en place de pratiques équitables adaptées aux spécificités et besoins des élèves afin de favoriser la réussite éducative de tous » (Magnan, *et al.*, 2021, p. 3) et la seconde, celle de l'inclusion, vise « la reconnaissance des différences individuelles et collectives et ce, dans le but d'effectuer des transformations institutionnelles visant la justice scolaire et la lutte aux discriminations » (p. 3).

Plus spécifiquement, afin de poser un regard sur les pratiques de directions à l'égard des familles, nous les apprécierons à la lumière du Diagramme de l'éducation inclusive (Charette & Audet, 2023), un outil qui opérationnalise les finalités de l'éducation inclusive dans le contexte scolaire en permettant de poser un regard analytique sur les pratiques mises en place à l'égard des élèves immigrant-es et de leurs familles (Charette & Audet, accepté). Initialement construit à partir des pratiques d'agent-es école-famille-communauté, le Diagramme (voir Figure 1), décline chacune des deux visées de l'éducation inclusive en deux dimensions. Ainsi, deux dimensions, la prise en compte des contextes et l'arrimage des ressources et des moyens, sont liées à la visée d'équité, tandis que deux autres, le soutien à la réelle participation et la lutte aux discriminations et aux inégalités, sont associées à celle d'inclusion.

Bien que ces deux visées de l'éducation inclusive y soient schématisées de manière distincte, elles sont en réalité profondément interconnectées (Charette & Audet, accepté) et doivent être considérées comme éminemment dépendantes du contexte plus large à l'intérieur duquel elles sont actualisées, permettant du même coup une possible transformation des pratiques à tous les paliers du système scolaire (Potvin, 2014). Pour cet article, ce sont les pratiques de directions que nous apprécierons à la lumière du Diagramme pour illustrer la mesure dans laquelle elles témoignent de la mise en œuvre de l'éducation inclusive à travers les quatre dimensions.

**Figure 1. Le Diagramme de l'éducation inclusive**



Source : Charette & Audet (2023)

#### 4. MÉTHODOLOGIE

Il est important de mentionner que les pratiques sont envisagées ici comme un reflet de la mise en œuvre d'un savoir-agir professionnel (Schön, 1983, 1987) par un-e praticien-ne qui, confronté-e à des situations, réfléchit en cours d'action et sur son action, dans ce que Schön (1983, 1987) appelle une « conversation réflexive avec la situation ». Ainsi, afin d'avoir accès aux pratiques des directions, centrées sur la gestion administrative et pédagogique liée à l'apprentissage, nous avons privilégié une méthodologie par récits de pratique. Tel que formalisé par Desgagné (2005), les récits de pratique constituent la narration d'une situation-problème rencontrée par une personne praticienne, pour nous ici les directions, dans l'exercice de ses fonctions. Les récits ont été reconstruits à l'aide d'entretiens en deux parties : une première d'explicitation (Vermersch, 2017) d'une situation vécue mettant en scène une famille immigrante ou réfugiée immédiatement suivie d'une seconde, inspirée de l'entretien compréhensif (Blanchet & Gotman, 1992), invitant à prendre du recul sur cette situation, notamment en dégagant une leçon.

Onze personnes (5 directions et 6 directions adjointes) toutes nées au Canada, sauf une, travaillant toutes dans le même centre de services scolaire pluriethnique de la région de Montréal (Québec, Canada), ayant entre six et 30 ans d'expérience en enseignement/gestion ont accepté de participer. Les entretiens ont été réalisés en Zoom entre février et juin 2023, et ont duré entre 30 et 80 minutes. Ils ont été transcrits et mis en forme de récits dans l'esprit de « rendre raison » (Bourdieu, 1993) aux participant-es, puis leur ont été en-

voyés à des fins de validation. Les versions finales des récits de pratique ont été regroupées dans un recueil qui est disponible en ligne (Audet, 2024)<sup>2</sup>. Une analyse thématique par codage mixte (Mucchielli, 2009) a été menée sur le corpus de récits de pratiques recueillis. Ce codage mixte nous a permis, dans un premier temps, de procéder à un codage déductif basé sur notre cadre conceptuel initial, en sélectionnant des indicateurs permettant de présenter les résultats selon les quatre dimensions du Diagramme de l'éducation inclusive (Charette & Audet, 2023). Dans un second temps, il a également permis de prendre en compte des catégories émergentes issues des données, révélant ainsi les obstacles et défis liés à la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

## 5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, les résultats de notre mise en dialogue sont présentés par dimension. Plus spécifiquement, nous aborderons d'abord les deux dimensions de la visée d'équité du Diagramme (Charette & Audet, 2023), soit la prise en compte des contextes et l'arrimage des ressources et des moyens, puis les deux dimensions de la visée d'inclusion, soit le soutien à la réelle participation et à la lutte aux discriminations et aux inégalités. Chacune des dimensions est illustrée à l'aide d'extraits tirés des récits de pratique; après chaque extrait figure le pseudonyme des directions.

### 5.1. *Prendre en compte les contextes en diversifiant les manières de le faire*

Il est possible d'identifier des éléments qui témoignent de la mise en œuvre de la dimension relative à la prise en compte des contextes scolaires dans les récits dont nous disposons. Certaines directions font œuvre d'une certaine sensibilité face à chaque contexte, renvoyant ainsi à l'idée qu'il ne peut pas y avoir une seule manière d'intervenir, qu'il n'existe pas de solution passe-partout. Elles évoquent certains aspects, tels que : la discontinuité scolaire, l'apprentissage de la langue, l'emploi pour les familles, les diagnostics des enfants, liés aux parcours pré-péri et post-migratoires des familles, de même que leurs incidences possibles sur la réussite scolaire des élèves. Les directions abordent aussi la nécessité que soient bien identifiés les besoins des familles pour être en mesure de les soutenir. Ces extraits témoignent, chacun à leur manière, du fait que les directions adoptent une posture analytique vis-à-vis de chaque situation. Elles font ainsi preuve d'une connaissance approfondie et d'une sensibilité à la singularité des situations.

Chaque élève a un passé qui est différent de celui des autres, donc ce qui arrive, c'est que tu ne peux pas tout mettre dans le même panier, même lorsque ce sont des jeunes provenant d'un même pays. Ils n'auront pas le même vécu. C'est pour ça qu'il est important de parler avec les élèves et avec les parents. (Kianna)

---

<sup>2</sup> Relations école-famille immigrante et réfugiée. Recueil de récits de pratique de directions d'établissement

Avec les réfugiés ukrainiens, il y a quand même une particularité, parce qu'ils ont beaucoup de soutien du gouvernement par rapport à la guerre. Beaucoup de choses sont mises en place pour eux, du soutien, avec les ententes qui ont été prises. Par exemple, pour mes familles qui viennent de Colombie ou du Mexique, c'est le même cheminement, mais leur parcours migratoire a été beaucoup plus dur dans la majorité des cas... Ce n'est pas la même gestion, ce n'est pas le même soutien aussi que l'école doit leur offrir. (Antoine)

## **5.2. Arrimer le plus équitablement possible les ressources et les moyens**

Les récits révèlent également des éléments qui nous semblent liés à la dimension relative à l'arrimage des ressources et des moyens. Deux tendances distinctes se dégagent à cet égard : d'une part, l'importance d'accorder aux familles et aux enfants un temps d'adaptation raisonnable selon leur besoin, d'autre part, la nécessité d'être vigilant quant au processus centralisé d'inscription des élèves réalisé au centre de services scolaires du siège social.

### *Donner du temps aux familles, sans perdre de temps*

D'abord, certaines directions évoquent l'usage rationnel du temps dans l'accueil des familles, de manière à distribuer efficacement les ressources et les moyens disponibles, tout en répondant aux besoins qu'elles sont en mesure d'identifier. Les extraits qui suivent permettent de mettre en évidence les manières, par lesquelles les directions prennent en compte les réalités, les parcours et les besoins des élèves et de leurs familles, afin de leur offrir des ressources et des moyens adaptés. Il semble ainsi s'agir ici, pour les directions, de maintenir un équilibre entre le temps accordé aux familles pour s'installer, le temps pour apprivoiser le contexte québécois, d'apprendre de leur relation avec l'école et la nécessité de les accompagner à un rythme favorable pour la réussite de leur enfant.

Il est donc important de personnaliser la relation entre les enfants dans la classe et aussi entre les parents et le personnel de l'école. Comprendre le rôle de l'école, celui de l'enseignant, qui peut être différent d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre. Il peut aussi y avoir des différences au niveau pédagogique, comme les manières d'évaluer. En classe d'accueil, pour évaluer, les parents ont plein de questions : combien de temps les enfants vont y rester ou comment se fait l'évaluation dans ces classes, puisque c'est probablement différent de ce à quoi ils étaient habitués dans leurs pays d'origine. Ils étaient peut-être habitués à des pourcentages et maintenant, ce sont des paliers, des niveaux à connaître. Il faut leur expliquer cela et ça prend du temps aussi. C'est l'enseignant qui est plus en mesure de pouvoir le faire. C'est la même chose en ce qui concerne l'évaluation qui est très importante pour les parents parce qu'ils



veulent que leurs enfants réussissent. Le lien doit se faire entre l'enseignant et le parent. (Antoine)

On insiste donc pour que ça n'en reste pas là, pour qu'ils aillent chercher de l'aide au CLSC [centre local de services communautaires] pour, par exemple, qu'une TES [technicienne en éducation spécialisée] ou une travailleuse sociale aille donner un coup de main à la maison. Mais d'avoir du support, du soutien, parce qu'un parcours migratoire, ça prend du temps, au moins un cinq-dix ans, probablement même plus pour certains. Et la personne qui les aiderait pourrait non seulement les guider dans cette adaptation, mais aussi guider le jeune, offrir un soutien psychosocial de plus que celui de la TES de l'école. (Kianna)

Même si on n'est pas capables de communiquer, on est capables d'inscrire son enfant, de faire de petites choses habituellement faites par le CSS [centre de services scolaire], comme l'inscription. On peut prendre le temps de s'occuper de petites choses comme celle-là. Je pense que c'est ça le plus important : prendre le temps. (Sandrine)

### *L'inscription centralisée, un point tournant d'arrimage des moyens et des ressources*

En ce qui concerne l'arrimage des moyens et des ressources, certaines directions soulignent l'importance de faire preuve de vigilance au moment de l'inscription des élèves auprès du centre de services scolaire centralisé. En effet, la centralisation des inscriptions de tous/tes les nouveaux/elles élèves au sein du siège social constitue une mesure de coordination visant à favoriser l'équité, notamment par une gestion rationnelle du temps et une centralisation des ressources. Cette approche vise à assurer un accueil équitable aux familles immigrantes et réfugiées nouvellement arrivées.

Bien que ce processus soit généralement reconnu comme bénéfique, certaines directions considèrent qu'un accueil ainsi centralisé transforme les relations avec les familles et soulèvent des préoccupations quant aux éventuels angles morts du processus, telles que la non-identification des enfants à besoins spéciaux (troubles d'apprentissage, de langage, comportemental, etc.) et leur orientation vers les services spécialisés. Elles soutiennent l'importance d'un monitoring dans le temps, afin que les ressources et les moyens soient arrimés, notamment en ce qui concerne l'évaluation des besoins des enfants.

Avant, c'était dans les écoles, mais on a décidé de centraliser, sinon la secrétaire était prise avec tous les parents qui arrivaient. L'idée de centraliser les choses est donc intéressante. Cela aide et ça soutient. Par contre, le premier lien des parents avec l'école n'est plus là parce que c'est maintenant avec le CSS que ça commence. Les parents n'ont donc pas une image claire de l'école. Parfois, c'est très important pour ces familles d'associer un visage à l'école. (Antoine)

Il arrive que les troubles ne soient pas dépistés à cause du parcours migratoire. Les jeunes n'ont pas la chance d'être évalués et d'avoir de diagnostic parce qu'ils n'ont pas

fréquenté de milieu scolaire. Ces élèves arrivent dans nos milieux sans que leurs difficultés aient été identifiées parce que, dans les périodes de pointe, l'accueil centralisé accueille jusqu'à 150 élèves par semaine. Ça en fait beaucoup pour qu'ils puissent tout voir. Et, quand le CSS demande aux parents s'il y a eu des rapports et des évaluations et que les parents répondent « Non », on n'envoie pas l'enfant en milieu spécialisé. Tout se joue à ce moment-là. (Alice)

### **5.3. Soutenir la participation des familles de diverses manières**

L'analyse des récits nous a également permis de dégager des éléments relatifs au soutien à la réelle participation. Les directions y réfèrent de trois principales manières.

#### *L'apport des intervenant-es communautaires-scolaires*

D'abord, certaines directions évoquent l'apport central des intervenant-es communautaires-scolaires pour soutenir leurs relations avec les familles. Elles mettent ainsi de l'avant les différentes fonctions des intervenant-es communautaires scolaires (ICS) auprès des familles immigrantes et réfugiées et soulignent leur rôle de facilitateur-trice pour la consolidation des relations école-famille communauté. Ces extraits en témoignent.

Depuis son arrivée, l'ICS apporte du soutien parce qu'elle fait aussi du travail. Elle vient aux rencontres de parents pour présenter les services de toutes sortes : les vêtements, la nourriture, les activités extrascolaires... (Antoine)

Entre autres, à ce moment-là, on avait l'aide de l'intervenante communautaire scolaire (ICS) qui prenait en charge l'accueil des familles avec la direction et l'enseignant. C'est elle qui rencontrait les parents en premier, qui leur expliquait comment fonctionne l'école québécoise, quels sont les services sur le territoire, quels sont leurs besoins en faisant l'histoire du parcours de la famille. (Catherine)

#### *Contourner les enseignant-es pour garantir le lien de confiance avec les familles*

Une autre manière, pour les directions, de soutenir la participation des familles semble relever d'une certaine mise à l'écart, à des moments précis, de l'enseignant-e de l'enfant. Certaines directions ont également souligné la nécessité d'établir des liens de confiance avec les parents et de maintenir un équilibre entre leur équipe et les familles, tout en clarifiant les rôles de chacun-e. Les extraits ici présentés illustrent le processus de création de liens de confiance avec les familles, qui suppose de contourner les enseignant-es dans l'intérêt de consolider la relation école-famille.

J'ai donc eu certaines rencontres avec la maman, la psychoéducatrice, etc., mais sans l'enseignante, pour éviter que la maman entende toujours la même chose, qu'elle en-

tende continuellement que ça ne va pas bien... Après ça, j'ai présenté le plan à l'enseignante. (Maria)

Alors, nous avons rencontré les parents, la psychoéducatrice, la jeune fille et moi, mais sans l'enseignante, parce qu'elle n'était pas au courant de la situation. [...] Elle voulait que nous validions auprès de ses parents ce qu'elle essayait de leur dire. Elle devait se dire que nous étions capables de servir d'agents de liaison entre elle et ses parents. Pour nous, notre rôle était alors celui de médiatrices. (Carole)

### *Répondre inéluctablement aux besoins extrascolaires des familles*

Afin de soutenir la participation des familles immigrantes et réfugiées, les directions posent différentes actions pour répondre aux besoins extrascolaires de ces dernières. Elles soulignent l'importance de porter une attention particulière à la réalité familiale en dehors du cadre scolaire, notamment pour soutenir leur intégration en contexte québécois. Parmi ces actions, elles abordent dans leurs récits la personnalisation des rapports avec les familles, avoir recours à des interprètes, mettre un service de transport à la disposition des familles ou en assumer les coûts, de même que la distribution alimentaire aux familles nécessiteuses identifiées. Dans les extraits qui suivent, on peut remarquer que les directions s'accordent une flexibilité sur les rôles prescrits.

À partir de cette rencontre et plusieurs fois par la suite, j'ai aussi présenté les cours de francisation pour le père et la mère, dans le but d'aider la famille. J'avais fait toutes les démarches et j'avais même mis le conseiller pédagogique en charge de la francisation dans la boucle. J'insistais vraiment pour qu'ils s'inscrivent. J'expliquais au père que s'il voulait travailler, la francisation, c'était très important. (Fabienne)

Puis, je me suis tannée et j'ai fait les démarches moi-même, ce qui ne fait pas partie de mon travail. J'ai réussi à m'arranger avec la clinique dentaire de l'Hôpital de Montréal pour enfants. Ils nous ont proposé de voir l'enfant la journée-même, en urgence, avec quelqu'un qui parle arabe. On a appelé les parents : « Venez maintenant. On vous paye le taxi ». (Alice)

La dernière dimension que nous allons présenter regroupe les pratiques qui visent à lutter contre les discriminations et les inégalités afin de garantir la visée d'inclusion pour les familles.

### **5.4. Et la lutte contre les discriminations et les inégalités?**

À proprement parler, notre analyse ne nous a pas permis d'identifier dans les récits des éléments qui nous permettraient d'illustrer la dimension relative à la lutte aux discriminations et aux inégalités systémiques. Toutefois, il nous apparaît que certains éléments relevant du soutien à la participation des familles peuvent également témoigner d'une re-

connaissance des discriminations et des inégalités qu'elles peuvent vivre, voire un certain engagement des directions à les dénoncer ou les combattre. On peut à cet effet penser aux interprètes mis à la disposition des familles ou encore aux directions qui jouent un rôle de médiation pour gérer les conflits entre les enseignant-es et les familles. Ces actions des directions, notamment le fait de contourner des enseignant-es dans certaines situations de conflits avec les familles, encouragent certes la participation, mais aident aussi à lutter contre les discriminations dont peuvent être victimes les élèves et leur parent de la part de leur enseignant-e. Cet extrait du récit de Marie va dans ce sens :

À un certain moment, on a décidé de faire des rencontres sans l'enseignante parce que c'était trop confrontant pour elle. Le discours qu'elle avait n'était pas bienveillant, et il fallait vraiment maintenir le lien de confiance avec l'enfant et le père. Moi aussi, j'étais confrontée par la situation. (Marie)

## 6. DISCUSSION

Dans le cadre de la discussion, nous allons maintenant porter un regard plus large sur les résultats de notre mise en dialogue, qui a permis d'éclairer dans quelle mesure les pratiques des directions témoignent de la mise en œuvre de l'éducation inclusive, à travers les quatre dimensions issues du Diagramme (Charette & Audet, 2023). Pour ce faire, nous procéderons en deux étapes : une première mettra l'accent sur ce que cette mise en dialogue proposée permet de rendre visible et une deuxième sur ce qu'elle invisibilise. Cette seconde partie de l'analyse s'inscrit dans notre choix méthodologique d'une approche inductive, rendue possible grâce à l'analyse thématique par codage mixte menée (Mucchielli, 2009).

### 6.1. Ce que la mise en dialogue proposée rend visible

D'une part, nos résultats ont mis en évidence une prédominance de pratiques de directions qui s'inscrivent dans la visée d'équité. En effet, que ce soit en lien avec la première dimension liée à la prise en compte des contextes ou avec celle de l'arrimage des ressources et des moyens, des récits montrent que certaines directions adoptent une posture réflexive, et tiennent compte des spécificités de chaque contexte d'intervention et des besoins diversifiés des élèves. Un ensemble de pratiques visant à réduire les obstacles à la réussite scolaire des élèves ainsi qu'à considérer certains aspects de leur trajectoire migratoire ont été documentées. C'est notamment le cas des récits d'Alice « Il venait d'arriver ; on voulait lui laisser du temps. À la base, notre approche c'est de laisser l'enfant se déposer et ensuite, on voit quels sont les besoins » et d'Antoine « Dès l'inscription de leur enfant, il a fallu que je m'implique. (...) Dans cette situation, il faut tenir compte de tout le contexte d'accueil de la guerre ». Ces pratiques d'équité, même si elles paraissent être plutôt ponctuelles, à l'initiative des directions elles-mêmes et individualisées

à chacune des familles, montrent que les directions se donnent le rôle d'agir sur ce qu'elles identifient comme faisant problème.

D'autre part, en ce qui concerne la visée d'inclusion, l'analyse a mis en évidence des pratiques mises en place par les directions pour encourager la participation des familles. On note par exemple le recours fréquent aux intervenant-es communautaires-scolaires (ICS) afin de dynamiser les relations avec les familles ou encore l'adoption de stratégies pour contourner des enseignant-es dans l'intérêt des familles. Enfin, diverses actions ont été évoquées pour répondre aux besoins extrascolaires des enfants et de leur famille. Toutefois, nous avons observé aussi l'absence de pratiques visant explicitement à lutter contre les discriminations et les inégalités systémiques. Cette posture aveugle aux discriminations (Magnan, *et al.*, 2021) a été déjà évoquée dans plusieurs recherches et fait écho à divers travaux antérieurs (Audet, *et al.*, 2023 ; Charette, 2016 ; Kanouté, *et al.*, 2011) menés auprès d'enseignant-es, et qui montrent une prédominance de la visée d'équité dans les relations école-famille. Il est important de noter qu'il existe souvent un décalage de perception entre cette posture des enseignant-es et celle des élèves issu-es de l'immigration, qui rapportent fréquemment être victimes de discriminations et d'inégalités que les enseignant-es, elles/eux, ne perçoivent pas forcément (Heine, 2018 ; St-Pierre, *et al.*, 2023).

En effet, l'éducation inclusive s'appuie sur des principes démocratiques, humanistes et de justice sociale. Sa mise en œuvre repose sur une reconnaissance systémique des inégalités scolaires (Magnan, *et al.*, 2021) et passe par l'introduction d'une culture d'équité au sein des établissements (Borri-Anadon, *et al.* 2021). Cette culture d'équité renvoie à des pratiques à la fois systémiques et ponctuelles, permettant à l'école de tendre vers une plus grande justice sociale et de s'éloigner ainsi de sa fonction traditionnelle de reproduction des inégalités (Bourdieu, 1966).

Certaines limites sont également relevées des pratiques des directions pour encourager les familles en lien avec la visée d'inclusion, puisque celles-ci restent souvent unidirectionnelles. Or, la littérature insiste sur l'importance d'une communication bidirectionnelle pour établir un rapport d'égalité entre les parents et les milieux scolaires (Deslandes, 2019 ; MEQ, 2021). Une telle communication favorise un meilleur partage des responsabilités entre les acteurs/trices, et encourage une implication plus active et positive des parents dans la persévérance et la réussite scolaires des élèves (Duval & Dumoulin, 2022). Ainsi, une telle unidirectionnalité vient entraver la visée d'inclusion, qui repose sur la participation et la lutte contre la discrimination et les inégalités systémiques.

Il est également à noter que l'actualisation des visées d'équité et d'inclusion peut conduire à une transformation des pratiques à tous les paliers du système (Charette &

Audet, accepté). Toutefois, pour que la transformation soit possible, des actions plus structurelles et une coresponsabilité, impliquant tous-tes les acteurs/trices scolaires, sont incontournables. Devant l'absence relative d'initiatives systémiques pour répondre aux enjeux de discrimination et d'inégalités dans les récits de pratique dont nous disposons, nous croyons, à l'instar de Borri-Anadon, et al., (2021) que cela risque non seulement de perpétuer ces problèmes, mais aussi de s'éloigner de la finalité de transformation sociale (Potvin, 2014) ultimement recherchée.

## **6.2. Ce que la mise en dialogue proposée invisibilise**

Bien qu'elle permette d'éclairer certains éléments, il nous apparaît que la mise en dialogue que nous avons choisi d'opérer ici tend également à en invisibiliser d'autres, notamment les limites, les défis et les contraintes rencontrés par les directions dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

En effet, ces défis et ces contraintes diverses soulevées par des directions, tels le manque de ressources matérielles et humaines, l'inexpérience de certain-es professionnel-les dans le milieu, l'insatisfaction face à des services d'autres partenaires institutionnels, notamment la Direction de la protection de la jeunesse, la lenteur administrative, les réticences de collaboration des parents avec l'école, les difficultés de communication, etc., sont importants pour comprendre la mise en œuvre de l'éducation inclusive. La mise en dialogue proposée, et donc le regard qui a été posé sur les récits dans le cadre de cet article, n'a pas laissé de place à ces catégories émergentes des données.

À ce titre, certaines directions ont mentionné les limites de leurs actions, ainsi que des situations qui les ont amenées à confronter leurs propres biais ou à réévaluer certaines interventions. C'est le cas notamment d'Alice qui questionne la gestion organisationnelle de son milieu : « En termes de gestion organisationnelle, il faut penser à ce qu'on peut faire. Ensuite, l'autre question, c'est : jusqu'où je déshabille l'un pour habiller l'autre ? », ou encore de Frédéric qui a pris conscience de son propre biais dans sa manière d'intervenir : « La deuxième chose c'est que les jugements sont toujours une erreur et que les généralisations sont des jugements. C'est ce que j'ai fait. C'est mon erreur et il faut faire attention à ça ». Des directions ont par ailleurs évoqué le recours à la Direction de la protection de la jeunesse, un soutien qui oscille parfois entre aide et déception. Dans plusieurs cas, ce recours peut surtout fragiliser, voire rompre, les relations de confiance avec les familles. En effet, ces défis et contraintes, à la fois systémiques et ponctuels, influencent les relations avec les familles dans une perspective inclusive.

Il y a aussi un autre élément, peut-être plus positif, que la mise en dialogue proposée ne permet pas de mettre de l'avant dans le cadre de cet article. Face aux limites et

contraintes évoquées dans les récits, de nombreuses directions ont souligné la nécessité de privilégier un travail d'équipe au bénéfice des familles. Elles ont également insisté sur l'importance de la collaboration entre les différent-es acteurs/trices afin de créer un environnement inclusif. Ainsi, face aux entraves, elles ont, au fil du temps et des situations rencontrées, développé des manières de dépasser ces limites et ces contraintes, participant du même coup au développement de leur savoir-agir professionnel. On peut choisir d'interpréter ce mouvement comme une marche vers la transformation sociale visée par l'éducation inclusive ou non. Enfin, l'invisibilisation nous permet également de comprendre que les besoins des familles immigrantes et réfugiées conduisent souvent à un élargissement des rôles prescrits des directions dans leur savoir-agir. Le décalage entre les rôles prescrits (MELS, 2008) et les rôles endossés par des directions est une réalité de plus en plus présente dans des milieux pluriethniques. Un regard renouvelé et actualisé des rôles prescrits – des compétences – est essentiel pour la mise en place des pratiques d'éducation inclusive vers une finalité transformatrice.

## CONCLUSION

Il est important de souligner que nous reconnaissons que la taille de notre échantillon ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des contextes scolaires québécois et ailleurs. De plus, la manière dont nous avons choisi de mettre en dialogue les résultats à travers les quatre dimensions opérationnalisées dans le Diagramme de l'éducation inclusive (Charette & Audet, 2023), apparaît également comme l'une des limites de notre étude. Toutefois, cette mise en dialogue peut aussi inspirer d'autres études à explorer les possibles actualisations des dimensions de l'éducation inclusive, au-delà de ses deux visées initiales d'équité et d'inclusion, et de leur mise en œuvre.

Ainsi, à la lumière de ce que rend visible et invisibilise cette mise en dialogue des 11 récits de pratique à propos des relations école-famille immigrante et réfugiée recueillis auprès de directions avec le Diagramme de l'éducation inclusive (Charette & Audet, 2023), il devient possible de proposer quelques recommandations. En effet, en raison de leur fonction au sein de l'école, les directions disposent d'une marge de manœuvre pour agir sur certains éléments. Dans cette optique, elles peuvent décider d'orienter leurs actions vers la transformation des pratiques de l'établissement qu'elles dirigent. Nous identifions trois pistes pour soutenir les directions en ce sens. D'abord, il nous apparaît indispensable de s'assurer que la mise en œuvre de l'éducation inclusive soit comprise et vécue comme une responsabilité partagée. Afin de favoriser cette prise de conscience et cette appropriation collectives, des espaces de concertation pilotés par les directions et conviant tous/tes les acteurs/trices d'une école doivent être prévus. Dans un deuxième temps, il nous apparaît également pertinent de favoriser la (re)connaissance, par les directions, des expériences pré-péri- et post-migratoires des familles immigrantes et réfugiées. La mise à

profit de l'expertise des intervenant-es communautaires-scolaires (ICS) pourrait constituer un levier intéressant pour informer les acteurs/trices scolaires. Enfin, il nous apparaît primordial que tant les directions que les autres membres des équipes-école soient sensibilisé-es au rôle de l'école en tant que (re)productrice d'inégalités envers les familles. Encore ici, les ICS gagneraient à être mobilisés (Charette & Audet, accepté). Il s'agit là d'un incontournable pour être en mesure de dépasser un regard déficitaire envers les familles, que celui-ci soit conscient ou inconscient et ainsi rendre possible une véritable transformation sociale.

## RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., & Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault\\_rapport\\_prs\\_2016-2017\\_reussite-immigrants.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault_rapport_prs_2016-2017_reussite-immigrants.pdf)
- Audet, G., & Jean Baptiste, M. D. (2024). Relations between schools and immigrant and refugee families: The role(s) of school principals as seen through a territorial approach. *Revista Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 22(2), 30-41. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/20328>
- Audet, G. (2024). Relations école-famille immigrante et réfugiée. Recueil des récits de pratique des directions d'établissement. Montréal : Université du Québec à Montréal. <https://recitsdiversite.uqam.ca/projets/relations-ecole-famille-immigrante-et-refugiee-recueil-de-recits-de-pratique-de-directions-detablissement-2024/>
- Audet, G., Borri-Anadon, C., Gosselin-Gagné, J., & Koubeissy, R. (2022). De « donner la parole » aux praticiens à « tenir parole » comme chercheures : enjeux et défis de l'utilisation de récits de pratique. *Enjeux et société*, (9)1, 11-32. <https://doi.org/10.7202/1087828ar>
- Audet, G., Charette, J., Morin, G., & Koubeissy, R. (2023). Tisser des liens en contexte de pandémie : l'éclairage de récits de pratique d'intervenants et d'intervenantes école-famille-communauté. In C. Barras, & A. Manço (Eds.), *L'accompagnement des familles exilées pendant la crise sanitaire* (pp. 45-64). Paris : L'Harmattan.
- Audet, G., Mc Andrew, M., & Vatz Laaroussi, M. (2016). Partnership between schools and immigrant families and communities. In C. Timmerman, N. Clycq, J. Haers, M. Mc Andrew, S. Mels, & A. Balde (Eds.), *Youth, in Education. The necessity of valuing ethnocultural diversity* (pp. 215-232). Londres : Routledge.
- Bauer, S., & Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10(2), 45-56. <https://doi.org/10.7202/1084912ar>



- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (2017). Mouvement des frontières identitaires dans les dessins d'élèves immigrants. *Alterstice*, 7(2), 105–116. <https://doi.org/10.7202/1052573ar>
- Béland, M.-P., & Borri-Anadon, C. (2024). Relations (a)symétriques au sein de la communication école-familles immigrantes-communauté : quels enjeux pour la collaboration? *Revue hybride de l'éducation*, 8(2), 1–23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1562>
- Bergeron, G. (2019). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives dans l'enseignement secondaire : une étude au Québec*. Suresnes : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés [INSHEA].
- Bérubé, A., Poulin, F., & Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1–23. <https://doi.org/10.7202/1097194ar>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Borri-Anadon, C., Audet, G., & Lemaire, E. (2021). Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises. *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3352>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. [https://www.persee.fr/doc/rf-soc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2934](https://www.persee.fr/doc/rf-soc_0035-2969_1966_num_7_3_2934)
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants : regards croisés de parents et d'ICSI*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal.
- Charette, J., & Audet, G. (2023). *Le diagramme de l'éducation inclusive*. Montréal : Université du Québec à Montréal. Document inédit.
- Charette, J., & Audet, G. (accepté). Les intervenantes et intervenants école-famille immigrante : quelle contribution aux visées d'équité, d'inclusion et de transformation sociale pour les familles immigrantes? *Nouvelles pratiques sociales*.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5 année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : recension des écrits. Tome 1. Relations école-famille*. Montréal : Périscope. [https://www.periscope-r.quebec/relations-ecole-famille\\_deslandes\\_2019.pdf](https://www.periscope-r.quebec/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf)

- Duval, J., & Dumoulin, C. (2022). Collaboration école-famille au primaire : types de collaboration et degré de relation entre les partenaires. *Revue internationale du CRIRES / CRI\_SAS international Journal*, 6(1), 136–151. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51475>
- Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice*, 8(2), 89-100. <https://doi.org/10.7202/1066955ar>
- Heine, A. (2018). Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration : quels enjeux pour la formation? *Éducation et francophonie*, 46(2), 168-188. <https://doi.org/10.7202/1055567ar>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649–664. <https://doi.org/10.7202/016280a>
- Jacquet, M., & André, G. (2021). Relations école-familles immigrantes à l'école francoalbertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école. *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3326>
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*, 7, 143-150. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80–92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A., & Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-communauté en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Revue d'éducation de McGill*, 46(3), 407-422. <https://doi.org/10.7202/1009174ar>
- Monceau, G. (2012). Implications scolaires des parents et devenir scolaires des enfants. In M. Kherroubi (Ed.). (2012). *Des parents dans l'école* (pp. 37-88). Paris : Eres/Fondation de France.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., & Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M. O., Potvin, M., & Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Montréal : Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité, Université du Québec à Montréal. [https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions\\_rapport\\_fev2018.compressed.pdf](https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf)
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G., & Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclu-

- sion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, 44, 2-15. <https://doi.org/10.4000/ree.3300>
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A., & Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/64139>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation*. 2<sup>e</sup> édition. Québec : Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022a). *Portrait statistique des élèves issus de l'immigration inscrits à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire en 2021-2022*. Québec : Gouvernement du Québec. Document inédit.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2022b). *Soutien au milieu scolaire 2022-2023- Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire\\_2022-2023.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2022-2023.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2023). *Soutien au milieu scolaire 2023-2024. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire\\_2023-2024.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2023-2024.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1563968>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Cadre de référence – Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Québec : Gouverne-

- ment du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherche-publicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article?tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=1983&cHash=087c3b5a1e2c421124246b1335b611a3](https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherche-publicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article?tx_news_pi1%5Bnews%5D=1983&cHash=087c3b5a1e2c421124246b1335b611a3)
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2020). *Inclusion et éducation. Tous sans exception*. France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 103- 118. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école, *Éducation et didactique*, 6(1), 85-89. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1305>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33, 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante ». *Bulletin du CREAS*, 7, 9-22.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M., Chastenay, M.-H., & Beck, I.-A. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation. Montréal : Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, NY : Basics Books
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- St-Pierre, X., Borri-Anadon, C., & Hirsch, S. (2024), Essentialization of teachers' representations of immigrant students and their families in Quebec. *McGill Journal of Education*, 58(1), 9–27. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i1.10163>
- St-Pierre, X., Borri-Anadon, C., & Audet, G. (2023). « Les autres ne le voient pas, mais toi, tu le vois » : du climat interculturel au racisme au quotidien dans l'école secondaire québécoise, numéro spécial « L'école et les enjeux de diversité : expérience d'élèves et de membres du personnel scolaire d'origine immigrante », *Éducation et francophonie*, 51(2). <http://dx.doi.org/10.7202/1109673ar>
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. Montrouge : ESF Éditeur.

