


Des pratiques inclusives rapportées qui facilitent la situation d'inclusion d'élèves francophones issu-es de l'immigration récente en classe ordinaire dans les écoles primaires montréalaises

Gabrielle Montesano, *Université de Montréal* 

Garine Papazian-Zohrabian, *Université de Montréal* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1739](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1739)

Résumé

Cet article présente une partie des résultats de notre mémoire de maîtrise, portant sur les pratiques inclusives qui facilitent la situation d'inclusion de trois élèves francophones issues de l'immigration récente (EFIIR) en classe ordinaire du primaire. En effet, les flux migratoires mondiaux ont entraîné un accroissement de la diversité des profils d'élèves en classe ordinaire à Montréal. Celle-ci, notamment sur les plans linguistiques et culturels du français, engendre plusieurs défis pour les écoles et influence la situation d'inclusion des EFIIR (Montesano & Papazian-Zohrabian, 2024). Ainsi, le personnel scolaire est amené à déployer des pratiques équitables, justes, démocratiques, humanistes et adaptées pour répondre à leurs besoins diversifiés (Potvin, 2013 ; Rousseau, et al., 2013). À l'aide d'entretiens individuels semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2009), des pratiques inclusives rapportées par des EFIIR, leur parent et le personnel scolaire (n=6-10 entrevues par situation d'inclusion, regroupant chacune 7-11 personnes participantes) ont été documentées : l'enseignement de l'empathie, l'accompagnement social, la reconnaissance et la valorisation des cultures et des expériences antérieures des EFIIR, et la collaboration de l'équipe-école. Les résultats révèlent la complexité des situations d'inclusion, indépendamment de la maîtrise du français des EFIIR, et soulignent la nécessité d'une adaptation réciproque entre ces élèves et l'école.

Mots-clés : classe ordinaire, élèves issu-es de l'immigration, étude de cas multiples, inclusion scolaire, pratiques inclusives

Abstract

This article presents part of the results from our master's thesis, focusing on inclusive practices that facilitate the situation of inclusion of three French-speaking students from recent immigration (FSRIs) in mainstream elementary classrooms. Indeed, global migration flows have led to a growing diversification of students' profiles in mainstream classrooms in Montreal, marked by an increased linguistic and cultural diversity of French, which poses

challenges for schools and influences the situation of inclusion of FSRLs (Montesano & Papazian-Zohrabian, 2024). As a result, school staff must implement equitable, fair, democratic, humanistic, and adapted practices to meet their diverse needs (Potvin, 2013 ; Rousseau, et al., 2013). Through semi-structured individual interviews (Savoie-Zajc, 2009), inclusive practices reported by FSRLs, their parents, and school staff members (n=6-7 interviews per situation of inclusion, involving each between 7 and 11 participants) were documented: teaching empathy, social support, recognizing and valuing cultures and lived experiences of FSRLs, and collaboration among school staff. The results highlight the complexity of situations of inclusion, regardless of FSRLs' level of French proficiency, and emphasize the need for reciprocal adaptation between these students and the school.

Keywords: french-speaking students from recent immigration, inclusive practices, mainstream classroom, multiple case study, school inclusion

1. CONTEXTE

Avec les flux migratoires mondiaux, la diversité des profils d'élèves gagne en complexité, intégrant des dimensions d'ethnicité, de langue, de religion, de capacités et bien plus encore (Florian, 2019). Il est donc essentiel d'adopter une vision plus élargie de la diversité et de l'inclusion, qui ne se concentre pas uniquement sur les élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers (Domingo-Martos, et al., 2022), mais qui tient également compte du nombre croissant de personnes issues de l'immigration accueillies chaque année au Québec.

En janvier 2021, le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) rapportait que, parmi les 509 270 personnes ayant immigré entre 2010 et 2019, 86,4 % de celles ayant déclaré ne parler que le français (et non l'anglais) à leur arrivée résidaient toujours au Québec (Bélanger, et al., 2022). Ces chiffres soulignent l'importance accordée à la maîtrise du français dans le processus de sélection des personnes issues de l'immigration, où la langue constitue un critère prioritaire d'admission afin d'assurer sa pérennité (Gouvernement du Québec, 2023). Ils montrent également que plusieurs de ces personnes finissent par demeurer au Québec au courant des années.

De plus, bien que le nombre de personnes issues de l'immigration augmente de façon constante dans toute la province, la majorité d'entre elles continue à s'installer principalement dans la région métropolitaine de Montréal (RMM) (Bélanger, et al., 2022 ; Steinbach, et al., 2015). En 2019, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2020) a rapporté que 25,7 % des élèves dans les écoles publiques francophones étaient issues de l'immigration de première génération. Bien qu'il n'existe toujours pas de don-

nées officielles, ces statistiques suggèrent que les écoles primaires de Montréal accueillent beaucoup d'élèves francophones issu-es de l'immigration récente (EFIIR), c'est-à-dire des élèves qui maîtrisent suffisamment le français pour être directement inclus-es en classe ordinaire à leur arrivée et attendu-es à suivre le programme éducatif québécois régulier.

Plusieurs politiques et cadres de référence au Québec proposent des lignes directrices aux écoles pour favoriser la situation d'inclusion des élèves issu-es de l'immigration (EI), dont celles et ceux francophones. Par exemple, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* vise à bâtir une société démocratique, francophone et pluraliste en promouvant les relations interculturelles (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998). Elle s'articule autour de deux dimensions : 1) l'intégration scolaire, qui encourage les EI à adopter la culture québécoise, tout en respectant leur culture d'origine ; et 2) l'éducation interculturelle, qui valorise la reconnaissance de la diversité et le développement du vivre-ensemble. Elle repose également sur trois principes : l'égalité des chances (ou l'équité), l'apprentissage du français et l'éducation à la citoyenneté.

Bien que des politiques et des cadres de référence soient en place, et que les EFIIR maîtrisent assez le français, qui constitue par ailleurs la langue d'enseignement au Québec pour la majorité, cela ne les met pas à l'abri d'obstacles pouvant compromettre leur situation d'inclusion. En effet, même si la migration est souvent motivée par la recherche d'une meilleure qualité de vie (Lamothe-Lachaine, 2019), le parcours migratoire peut être ponctué de difficultés susceptibles d'influencer la situation d'inclusion des EFIIR (Atangana-Abe & Ka, 2016 ; Montesano & Papazian-Zohrabian, 2024). Ces études mettent en lumière divers obstacles, tels que l'intimidation, le changement de contextes éducatifs, ainsi que la diversité culturelle et linguistique du français (p. ex., les accents différents, la polysémie des mots). Cela dit, il importe de souligner que ces obstacles ne sont ni universels ni vécus de manière uniforme par l'ensemble des EFIIR (Montesano & Papazian-Zohrabian, 2024).

Néanmoins, dans une perspective inclusive, il est attendu que les obstacles rencontrés par les EFIIR soient surmontés grâce au soutien des adultes qui les accompagnent (Magnan, et al., 2021 ; Thomazet, 2008). Ces obstacles peuvent, toutefois, complexifier les tâches du personnel scolaire, tant en termes de nature que de quantité (Mamprin, 2021). Par exemple, il peut être difficile de distinguer les difficultés scolaires liées à la langue et à la culture de celles liées aux apprentissages et à l'adaptation (Gosselin-Gagné, 2018 ; Montesano & Papazian-Zohrabian, 2024). À cela s'ajoutent les difficultés reliées à la compréhension et à la mise en œuvre de l'inclusion en pratique (Ainscow, 2020 ; Boisvert & Koubeissy, 2024). Un effort collectif de l'équipe-école devient donc essentiel pour surmonter les obstacles rencontrés (AuCoin & Vienneau, 2015 ; Gosselin-Gagné, 2018).

De plus, bien que plusieurs études aient été menées auprès d'ELL, aucune ne s'est encore intéressée spécifiquement au profil des EFLIR au Québec, dans la RMM, hormis notre mémoire de maîtrise (Montesano, 2023). Ainsi, dans celui-ci, nous posons la question générale de recherche suivante, qui en constitue notamment le cœur de cet article : quelles sont les pratiques mises en œuvre dans les écoles montréalaises qui facilitent la situation d'inclusion d'élèves francophones issu-es de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire ?

2. CADRE CONCEPTUEL

Pour répondre à cette question, nous présentons brièvement des travaux relatifs à deux concepts clés : l'inclusion scolaire et les pratiques inclusives.

2.1. Inclusion scolaire et ses principes

L'inclusion scolaire demeure un concept complexe, multidimensionnel et sans consensus établi sur sa définition (Ainscow, 2020 ; Buli-Holmberg, *et al.*, 2023). Ce constat s'explique en partie par la difficulté de passer de la théorie à la pratique et à travers des différentes interprétations qu'il suscite selon les individus. Malgré ces défis, l'inclusion demeure d'une grande importance, comme le soulignent plusieurs études (Ainscow, 2020 ; Van Mieghem, *et al.*, 2020). Sa reconnaissance est également portée par les organisations internationales, telles que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2020), qui en font un principe fondamental de l'éducation pour toutes et tous.

Plutôt que de fournir une définition unique de l'inclusion, cet article adopte donc une approche flexible qui respecte les perceptions variées des personnes participantes à notre étude, en tenant compte que ce qui fonctionne dans un groupe classe ou à un moment donné peut ne pas être applicable dans un autre (Domingo-Martos, *et al.*, 2022). Nous proposons alors une brève synthèse, suivie de la présentation de quatre principes fondamentaux sur lesquels repose l'inclusion scolaire (voir la Figure 1).

L'inclusion scolaire est un processus continu de changements structurels et pédagogiques visant à abolir, entre autres, les services ségrégués, le racisme et la discrimination (Potvin, 2013). Elle constitue un aspect fondamental de l'école, nécessitant la collaboration de l'ensemble du personnel scolaire pour répondre aux besoins variés des élèves (Levin, 1997 ; Rousseau, *et al.*, 2015). Son but est de permettre à toutes et à tous de fréquenter leur école de quartier dans un groupe classe correspondant à leur âge, quel que soit leur profil, à condition que l'environnement soutienne leurs apprentissages et leur épanouis-

sement (Sailor, 1999 ; Thomazet, 2008). Elle vise à favoriser la participation pleine et entière des élèves à leur vie scolaire et sociale en éliminant toute forme de stigmatisation (Rousseau, et al., 2017).

Figure 1. Principes de l'inclusion scolaire



L'inclusion scolaire repose sur quatre principes : l'équité, la justice sociale, la démocratie et l'humanisme, et l'adaptation réciproque. Le premier, celui de l'équité, consiste à prendre en compte les différences entre les élèves et à intervenir auprès d'elles et eux de manière adaptée, voire possiblement différemment. Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2016), « cela peut notamment signifier distribuer inégalement des ressources pour créer des conditions d'égalité de chances » (p. 9). L'équité vise ainsi à prévoir l'accessibilité dans l'enseignement afin d'éviter que les élèves aient à porter leurs difficultés et que leurs différences soient perçues comme étant des lacunes (Bauer, et al., 2019 ; Collins & Borri-Anadon, 2021). Le deuxième principe est celui de la justice sociale, qui repose en partie sur ce principe d'équité, puisque, pour être juste, le personnel scolaire doit intervenir de manière différente auprès de chaque élève afin de répondre à ses besoins distincts (Bauer, et al., 2019 ; Rousseau, et al., 2013). La justice sociale amène donc l'école à reconnaître les différences et à distribuer les ressources équitablement. Elle met aussi de l'avant la lutte contre l'oppression des groupes marginalisés (Magnan, et al., 2021). Le troisième principe, à la fois la démocratie et l'humanisme, appelle à une égalité des droits éducatifs et à un accès universel à l'école pour toutes et tous (Magnan, et al., 2021 ; Thomazet, 2008). L'objectif est de maximiser la participation active de l'ensemble des élèves autant dans leurs apprentissages que dans leur vie sociale et culturelle à l'école et dans leur communauté (Potvin, 2013 ; Rousseau & Thibodeau, 2011). Ce principe incite également les individus à envisager l'enfant avant l'élève, c'est-à-dire à reconnaître son identité en dehors de son rôle scolaire. Finalement,

le quatrième principe est celui de l'adaptation réciproque entre les élèves, leur famille et l'école (Steinbach, 2015). L'environnement et l'entourage doivent s'adapter autant que les élèves pour assurer leur plein épanouissement. L'adaptation réciproque évite que les élèves soient les seul-es à se conformer à des normes et à des exigences préétablies par l'école ou la société (Borri-Anadon, et al., 2015).

Par ailleurs, nous employons l'expression « situation d'inclusion » dans cette étude afin de souligner le caractère fluide et évolutif du concept, qui appelle constamment des remises en question : ce qui soutient l'inclusion à un moment donné peut ne pas à un autre (Ainscow, 2020). Cette expression met également en lumière le fait que l'inclusion ne concerne pas uniquement l'élève, mais constitue une dynamique impliquant plusieurs personnes actrices – enseignant-es, pairs, éducateurs/trices, etc. Enfin, chaque situation d'inclusion est singulière, ancrée dans l'expérience vécue de chaque élève, ce qui en fait un cas à part entière à étudier dans son contexte et le temps.

2.2. Pratiques inclusives rapportées

Par « pratique », nous entendons « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité » (Altet, 2000, p. 32), ce qui inclut non seulement les actes observables, mais aussi « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée [...] les choix, les prises de décision » (p. 32). Tout comme l'inclusion scolaire, la pratique est ainsi envisagée comme contextualisée et située dans le temps. En ce sens, une pratique inclusive désigne une manière d'agir visant à faciliter une situation d'inclusion. À l'instar de Woodcock et Hardy (2017), nous concevons les pratiques inclusives comme formant un continuum, certaines étant davantage orientées vers l'inclusion et ses principes, tandis que d'autres, moins.

En milieu éducatif, plusieurs personnes chercheuses, comme Finkelstein et ses collègues (2021), stipulent qu'agir de manière inclusive varie considérablement selon les perceptions du personnel scolaire, compte tenu de leurs croyances, de leurs contextes, etc., d'où l'importance de les interroger. Les pratiques inclusives présentées dans cette étude sont ainsi considérées comme « rapportées », car elles reflètent la manière dont le personnel scolaire justifie ses actions et ses décisions dans l'exercice de leur activité professionnelle (Altet, 2002). Elles sont rapportées à travers leur discours, ainsi que celui des EFIIR et de leur parent (voir la section suivante), qui permettent d'en saisir le sens.

Toutes ces intentions nous amènent donc à documenter les pratiques inclusives rapportées par les personnes participantes qui facilitent la situation d'inclusion d'EFIIR en classe ordinaire dans des écoles primaires montréalaises. Dans les sections suivantes, nous présentons la méthodologie mobilisée, quelques résultats et une discussion sur ceux-ci.

3. MÉTHODOLOGIE

Afin de mieux comprendre la situation d'inclusion des EFIIR, une posture interprétative a été adoptée (Anadón, 2006). Celle-ci a permis d'explorer les perceptions de ces élèves, de leur parent et du personnel scolaire sur les pratiques inclusives facilitant leur situation d'inclusion. Elle a mis en valeur la subjectivité de leurs expériences, sans chercher à révéler une réalité unique et objective (Fortin & Gagnon, 2016). Ce choix s'explique par l'adoption d'une méthodologie qualitative et d'une étude de cas multiples (Gagnon, 2012), qui a permis d'optimiser notre compréhension du phénomène (la situation d'inclusion de l'EFIIR) dans son contexte (son groupe classe ordinaire du primaire) à un moment donné. Chaque situation d'inclusion vécue par un-e EFIIR constituait donc un cas à part entière. Dans cette section, nous présentons brièvement la méthode d'échantillonnage, l'échantillon, les outils de collecte de données et l'orientation générale de l'analyse des données.

3.1. Méthode d'échantillonnage

Une méthode non probabiliste par choix raisonné a été utilisée : les personnes participantes ont été sélectionnées en fonction de caractéristiques spécifiques préalablement définies (Fortin & Gagnon, 2016). Ainsi, nous avons recruté des EFIIR qui remplissaient les critères de sélection suivants :

1. Étudier dans une école primaire francophone publique dans la RMM depuis l'année scolaire 2022-2023 ;
2. Faire partie d'une classe du 2^e ou du 3^e cycle du primaire ;
3. Maîtriser suffisamment le français pour être directement inclus-es dans une classe ordinaire dès l'arrivée au Québec et suivre le programme éducatif régulier;
4. Obtenir la participation d'un parent et d'au moins un-e membre du personnel scolaire à l'étude.

Au total, trois situations d'inclusion d'EFIIR sont abordées dans cet article et sont présentées dans la section suivante.

3.2. Échantillon

Cet article présente un échantillon de trois EFIIR ayant participé à l'étude avec un de leur parent, et sept à 11 membres du personnel scolaire impliqués dans leur situation d'inclusion. La participation de ces personnes participantes a permis d'étudier en profondeur la diversité des perceptions quant aux pratiques inclusives facilitant leur situation d'inclu-

sion. Nous présentons donc la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia¹ et de David (voir le Tableau 1), chacun-e en classe ordinaire de 6^e année, voire le 3^e cycle.

Tableau 1. Données sociodémographiques sur les EFIIR ayant participé à l'étude

	Anna	Nadia	David
Pays d'origine	Guinée	Maroc	Côte d'Ivoire
Langues parlées (en ordre de maîtrise)	Malinké, soso et français	Arabe et français	Français
Statut d'immigration au moment de l'entrevue	Résidente permanente	Citoyenne canadienne	Résident permanent
Début de scolarisation au Québec	Fin septembre 2022	Fin septembre 2022	Novembre 2022

3.3. Outils de collecte de données

Pour documenter les pratiques inclusives rapportées par les personnes participantes dans chaque cas (c.-à-d. situation d'inclusion), 22 entretiens individuels semi-dirigés d'environ une heure ont été menés, en ligne ou en présentiel, selon la préférence des personnes participantes, en fin d'année scolaire : six pour chacune des situations d'inclusion d'Anna et de Nadia, et 10 pour celle de David (voir le Tableau 2). Chaque EFIIR a pris part à un entretien avec son parent, tandis que les membres du personnel scolaire ont participé à un entretien individuel.

¹ Il s'agit de pseudonymes.

Tableau 2. Personnes participantes par cas (c.-à-d. situation d'inclusion)

	Situation d'inclusion de David	Situation d'inclusion d'Anna	Situation d'inclusion de Nadia
Nombre d'entrevues	10	6	6
Nombre de personnes participantes	11	7	7
Identification des personnes participantes	David ; son père ; son enseignante titulaire (ET1) ; son enseignante d'arts plastiques (EAP1) ; son enseignante d'art dramatique (EAD1) ; son enseignante d'anglais (EA1) ; son enseignante d'éducation physique (EEP1) ; la technicienne en éducation spécialisée (TES1) ; l'orthopédagogue (O1) ; la direction adjointe (DA1) ; et la direction principale (DP1)	Anna ; sa mère ; son enseignante titulaire (ET2) ; l'aide-enseignante (AE2) ; son enseignante d'art dramatique (EAD2) ; sa surveillante de dîner (SD2) ; et la TES (TES2)	Nadia ; sa mère ; son enseignante titulaire (ET3) ; l'aide-enseignante (AE3) ; son enseignante d'art dramatique (EAD3) ; sa surveillante de dîner (SD3) ; et la TES (TES3)

Deux guides d'entretien distincts ont donc été utilisés : l'un pour les EFIR accompagnées de leur parent, et l'autre pour le personnel scolaire. Le premier guide portait sur le parcours migratoire de l'élève, sa scolarité avant son arrivée au Québec, ainsi que sur son parcours scolaire et sa situation d'inclusion au Québec (p. ex., ses relations avec ses pairs et les adultes de l'école, les matières scolaires dans lesquelles elles ou ils ont éprouvé de la facilité ou de la difficulté). Le second guide abordait également la situation d'inclusion de l'élève, en mettant l'accent sur les mêmes aspects. La section suivante aborde l'orientation générale de l'analyse des données recueillies avec ces entretiens.

3.4. Orientation générale de l'analyse des données

Une analyse thématique a été réalisée à l'aide d'un guide de codage (Poupart, et al., 1997). Pour documenter les pratiques rapportées par les personnes participantes impliquées dans les situations d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, des codes inspirés du cadre conceptuel, voire les principes de l'inclusion scolaire, ont été utilisés : équité, justice sociale, démocratie, humanisme et adaptation réciproque. Chaque pratique a également été étudiée en lien avec la synthèse du concept d'inclusion scolaire, présentée à la section 2.1. L'ensemble des données a été analysé à l'aide du logiciel QDA Miner, ce qui

a permis de faire ressortir les pratiques inclusives rapportées, présentées dans la section suivante.

4. RÉSULTATS

Les résultats sont ainsi organisés autour des trois cas, soit la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, et ce, selon leurs perspectives, celles de leur parent et celles du personnel scolaire. Quatre pratiques inclusives rapportées ont été sélectionnées pour cet article, car les propos des personnes participantes illustrent bien comment elles peuvent faciliter les situations d'inclusion des EFIR.

D'ailleurs, il est important de noter que chaque pratique est présentée uniquement dans les situations (cas) où elle a été explicitement rapportée par les personnes participantes impliquées dans celles-ci, ce qui explique pourquoi certaines pratiques ne sont abordées que dans une ou deux. De plus, bien que nous aurions aimé présenter les perspectives de toutes les personnes ayant participé à l'étude, cela aurait été trop vaste pour un article, d'où la sélection des témoignages les plus pertinents et représentatifs de chaque pratique inclusive rapportée. En ce sens, nous nous appuyons sur le fait que l'étude de cas multiples a précisément été choisie « afin de comprendre en profondeur 'le particulier' et non pour trouver ce qui est généralement vrai pour plusieurs » (Alexandre, 2013, p. 30).

Les quatre pratiques retenues dans cet article sont ainsi : 1) enseigner l'empathie chez les élèves et le personnel scolaire ; 2) accompagner l'EFIR dans la création et le maintien de liens d'amitié ; 3) reconnaître et valoriser la culture et les expériences antérieures des EFIR comme ressources ; et 4) collaborer avec les autres membres du personnel scolaire.

4.1. Enseigner l'empathie chez les élèves et le personnel scolaire

Dans la situation d'inclusion de David, la gestion de classe de son enseignante titulaire, axée sur l'entraide et l'empathie, a été fréquemment mentionnée par les personnes participantes, y compris la direction, comme une pratique inclusive.

Cette enseignante a expliqué qu'elle organise, en début d'année, des sketches mettant en scène les valeurs promues dans sa classe et qu'elle engage régulièrement ses élèves dans des discussions sur ceux-ci tout au long de l'année :

Dès le début de l'année là, moi, je mets mes valeurs-là, tu sais, je mets mes valeurs en place. On fait des sketches autour des valeurs, puis comment c'est important. Puis tu sais, j'en parle beaucoup. Puis, je pense que c'est ça qui installe un climat vraiment

d'ouverture à la diversité, puis d'empathie aussi face des uns, face aux autres, par rapport à ce qu'on vit, puis ce qu'on est. (ET1)

De plus, cette enseignante titulaire expliquait mettre en valeur les idées et les opinions partagées par chacun-e au quotidien :

Quand [une autre élève rencontrant des difficultés] parle, je vais vraiment donner toute mon écoute, puis remettre en valeur qu'est-ce qu'elle dit là, tu sais, pour la remonter un peu, tu sais, puis [...] pas montrer mon impatience parce que c'est long pour elle de s'exprimer, tu sais. Alors, je pense que mon attitude, il va pour beaucoup. Puis, il y a des élèves aussi qui ont peut-être un peu cette fibre-là, un peu [...] qu'ils partagent avec moi, de sensibilité aux autres, et tout. (ET1)

D'après l'enseignante titulaire de David, cette pratique favorise une belle cohésion de groupe. Cela dit, la direction principale précise que l'empathie devrait être enseignée puisqu'elle « n'est pas donnée à tout le monde » (DP1) et peut varier de degrés selon les personnalités, bien qu'elle soit la valeur la plus importante en éducation, selon elle. Cet enseignement de l'empathie a particulièrement facilité l'accompagnement offert à David dans la création et le maintien de ses liens d'amitié, une deuxième pratique présentée dans la prochaine section.

4.2. Accompagner l'EFIR dans la création et le maintien de liens d'amitié

Accompagner l'EFIR dans la création et le maintien de liens d'amitié est, en effet, une pratique inclusive rapportée dans la situation d'inclusion de David. Plusieurs personnes participantes, telles que la direction adjointe, ont notamment reconnu que malgré les nombreuses « qualités intrinsèques là, personnelles à [David] » qui lui permettaient d'« être capable de jongler, même si c'est pas facile » (DA1), créer et maintenir des liens d'amitié n'était pas une simple tâche. Néanmoins, son enseignante titulaire se préoccupait de son bien-être et l'accompagnait :

Pour lui, elle crée le lien, elle se préoccupe de ses élèves, tu sais, elle a été très sensible au fait qu'il se fasse des amis. Elle a mis en place des conditions pour qu'il se fasse des amis. Tu sais, elle l'a pas juste laissé à lui-même. (DA1)

En effet, cette enseignante titulaire exprimait mettre « beaucoup, beaucoup d'énergie dans les relations » (ET1) entre ses élèves.

Par exemple, quelques semaines après l'arrivée de David, après « sa lune de miel » (ET1), son enseignante avait remarqué qu'il traversait un petit « creux » et « faisait son deuil » (ET1) du fait de ne plus avoir autant d'ami-es au Québec qu'en Côte d'Ivoire : « C'est dur entrer dans des groupes », surtout « un groupe qui se suit depuis la maternelle ou

presque » (ET1). En effet, David s'est confié à elle qu'il se sentait isolé dans le groupe-classe. Elle l'a conseillé et soutenu : « J'ai parlé à la classe, puis tout le monde était très attentif. Puis, c'était très touchant de voir ça. Et les élèves, ils se sont mis à sa place tout de suite, puis je pense qu'ils ont compris » (ET1).

La TES1 a également mentionné que David se sentait mal de ne pas pouvoir offrir de cadeaux à ses pairs pendant la période des fêtes, en raison des moyens financiers de ses parents, contrairement à certain-es qui en avaient faits pour lui. Accompagnée de l'enseignante titulaire, elle l'a conseillé et quelques jours plus tard, il a apporté une création artistique, réalisée chez lui en utilisant du matériel qu'elles lui avaient donné, pour exprimer sa gratitude envers ses pairs qui l'avaient, selon lui, finalement accepté dans le groupe :

Il s'est fait applaudir. Puis là : « Où tu veux les mettre ? ». Il voulait les mettre derrière la porte. Puis c'est ça, ça a été vraiment un beau moment d'empathie pour tout le monde, pour les élèves qui écoutaient ça, puis pour David qui sentait qu'il avait un peu plus sa place dans le groupe. (ET1)

Pour faciliter l'accompagnement de David dans la création et le maintien de ses liens d'amitié, son enseignante titulaire a aussi su reconnaître et valoriser sa culture et ses expériences antérieures. Cette troisième pratique, également rapportée dans la situation d'inclusion d'Anna et de Nadia, est explorée dans la section suivante.

4.3. Reconnaître et valoriser la culture et les expériences antérieures des EFIR comme ressources

Reconnaître et valoriser la culture et les expériences antérieures des EFIR comme ressources est une pratique ayant été manifestée de diverses façons dans les situations d'inclusion d'Anna, de David et de Nadia. Par exemple, dans le cas d'Anna, son enseignante titulaire lui donnait l'occasion de partager sa culture et ses expériences vécues en Guinée avec le groupe classe. Cela s'est produit, entre autres, lors de la lecture d'un roman racontant l'histoire d'une jeune Québécoise qui s'adaptait au contexte africain. Anna a ainsi pu établir des liens avec son propre vécu :

Ils disent que ça faisait peur là, tu sais, les mobylettes partout, la circulation. Fait qu'on a pu faire des liens. Et puis là, elle [Anna] a dit : « Ouais, ouais, ouais, c'est vrai ». Donc, je pense que, des fois, de tendre une perche et de laisser place à leur culture dans tout ce qu'on fait, je pense que [...] c'est un facilitateur [...] on a adouci de cette façon-là. (ET2)

De son côté, David a expliqué que son enseignante titulaire lui avait permis d'utiliser un processus de calcul en mathématiques appris en Côte d'Ivoire et l'a même invité à la présenter aux autres élèves :

C'était un jour, j'ai montré comme l'exemple à tout le monde, et ça donnait le même résultat, mais c'est pas de la même façon [...] Elle [ET1] a dit que je peux [utiliser cette stratégie de calcul], oui, mais comme ça va beaucoup me fatiguer. Comme la manière qu'elle a fait est un peu plus pratique. (David)

La direction adjointe de son école a également souligné que cette enseignante titulaire l'encourageait à partager ses idées avec le groupe classe :

Elle [ET1] est très, très ouverte, très curieuse de la réalité de l'élève [David]. Elle voulait le connaître. Elle est sensible à son bagage, son histoire, son vécu, le connaître, lui. Puis elle démontre un intérêt aussi envers son bagage culturel, puis expérientiel. (DA1)

Dans le cas de la situation d'inclusion de Nadia, son enseignante titulaire a exprimé le souhait de l'encourager à partager sa culture et ses expériences, mais a constaté une certaine réticence de sa part :

À mettons moi, des fois, j'aurais aimé ça qu'elle nous raconte, mais elle est tellement gênée que des fois, je veux pas la mettre genre sous le spotlight, puis dire devant tout le monde : « Alors, dis-nous, comment c'était l'école chez toi là-bas ? ». (ET3)

Pour optimiser la reconnaissance et la valorisation de la culture et des expériences antérieures des EFIR, le personnel scolaire a été encouragé à collaborer, ce qui fait l'objet de la quatrième et dernière pratique présentée dans la section suivante.

4.4. Collaborer avec les autres membres du personnel scolaire

En effet, la collaboration avec les autres membres du personnel scolaire a été rapportée comme une pratique inclusive dans les trois situations d'inclusion. Dans la situation d'inclusion d'Anna et de Nadia, les enseignantes titulaires bénéficiaient du soutien d'une aide-enseignante en classe. Selon l'aide-enseignante dans la classe de Nadia, sa présence permettait à l'enseignante titulaire de soutenir ses élèves de manière plus équitable, y compris Nadia. Leur collaboration était perçue positivement tant par cette aide-enseignante que par l'enseignante titulaire :

Des fois, j'essayais de travailler avec [Nadia] ou d'autres [élèves], puis il y avait toujours eux [des élèves rencontrant des difficultés] qui venaient me parler ou qui dérangeaient [...] C'était comme impossible à gérer. Là, depuis qu'elle est là, [EA3], ben quand je travaille avec des élèves, ben elle, elle peut les gérer, tu sais. Fait que ça, ça l'a vraiment aidé. (ET3)

L'enseignante titulaire d'Anna a aussi expliqué avoir apprécié la présence d'une aide-enseignante puisqu'elle travaillait en sous-groupe avec ses élèves et servait même parfois de modèle :

Elle le disait elle-même en mathématiques, des fois, elle est même mêlée dans ce qu'il a à expliquer. [...], mais c'est correct parce que j'aime bien, elle donne l'exemple. Ça veut dire qu'elle doute [...] un peu des maths avec les élèves. Elle fait : « Oh, je suis pas sûre... On va aller voir madame [ET2]. Quand elle fait ça, ben ça fait un modèle. Ça démontre que même adulte, tu peux douter, puis tu peux poser des questions. Donc tu sais, c'est sûr que ça a aidé son inclusion [à Anna] de façon indirecte. (ET2)

De plus, cette enseignante titulaire collaborait avec la TES de l'école pour soutenir Anna, en lui partageant, au fil du temps, des informations importantes :

Avec [ET2], j'ai la chance parce que c'est vraiment une très bonne enseignante. Elle est à son affaire, donc par elle-même, elle me dit : « Ah, tu sais quoi ? Je me suis renseignée. [Anna] arrive avec tel bagage ». (TES2)

Quant à la situation d'inclusion de David, le personnel scolaire avait un souci particulier de travailler ensemble et de se soutenir mutuellement. Son enseignante d'arts plastiques a témoigné de sa collaboration avec ses collègues, en particulier avec l'enseignante titulaire, qui l'aidait à établir une relation avec ses élèves :

Par exemple, avec madame [ET1], on a un projet ensemble en éthique et cultures [religieuses], et en écriture. [...] On travaille en équipe des petits projets, et ça aide. Ça aide à connaître l'élève, à savoir jusqu'à où pousser, [...] pas très frustré, des choses comme ça. [...] Ça aide parce que c'est la titulaire qui les a tout le temps, qui connaît mieux l'élève. (EAP1)

Selon la direction principale, il s'agit notamment de sa responsabilité de soutenir son équipe-école :

Ça vient de la direction d'école qui veut soutenir nos élèves. Puis en voulant soutenir nos élèves, on doit soutenir nos profs. Puis nos profs ont besoin d'être soutenus. Donc c'est tout un cercle. Pas un cercle vicieux, mais c'est la roue du hamster. (DP1)

Tu vas avoir des gens qui vont vouloir rester parce qu'ils vont vouloir s'impliquer, parce qu'ils savent qu'ils vont être soutenus. (DP1)

Somme toute, cette pratique ainsi que les trois autres présentées précédemment ont été rapportées comme facilitant la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David. Dans la section suivante, nous les analysons à la lumière du cadre conceptuel choisi.

5. DISCUSSION

Les résultats de cette étude ouvrent une discussion importante sur les situations d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, plus précisément sur les pratiques inclusives rapportées par les personnes participantes, à la lumière du concept et de ses principes, voire

l'équité, la justice sociale, la démocratie et l'humanisme, ainsi que l'adaptation réciproque.

D'abord, à l'instar de multiples études récentes (Alvarez, et al., 2023 ; Beauregard, et al., 2020), l'étude de cas sur la situation d'inclusion de David met en lumière l'enseignement de l'empathie auprès des élèves comme une pratique inclusive. Son enseignante titulaire a observé que l'enseignement explicite des valeurs (p. ex., le respect) et des comportements attendus (p. ex., se mettre à la place de l'autre) favorisait une meilleure cohésion au sein du groupe classe. Ainsi, les élèves étaient davantage sensibilisé-es à la diversité, facilitant la situation d'inclusion de David. Selon Massé (2015), cet enseignement encourage l'entraide et la solidarité au sein d'un groupe, contribuant donc à renforcer l'estime de soi de chacun-e. Cette approche, qui favorise un climat démocratique, optimise aussi la participation active de l'ensemble des élèves, tant dans leurs apprentissages que dans leur vie sociale et culturelle à l'école (Potvin, 2013 ; Rousseau & Thibodeau, 2011). Cette approche est d'ailleurs appuyée par le MEQ (1998) dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, qui prône le vivre-ensemble et un climat d'entraide plutôt que de compétition. En plus du travail effectué auprès des élèves, la direction principale de l'école de David a souligné l'importance d'enseigner l'empathie au personnel scolaire. Potvin (2013) rappelle que les membres du personnel scolaire doivent développer des savoir-être (comme la sensibilisation aux parcours migratoires) et des savoir-vivre ensemble (comme le respect de la diversité) pour soutenir l'inclusion. Gosselin-Gagné (2018) ajoute effectivement que l'empathie est un savoir-être primordial dans une approche inclusive. C'est donc en partie grâce à cette compétence que l'enseignante titulaire de David a pu reconnaître ses différences et lui offrir un soutien juste et équitable (Bauer, et al., 2019).

Par ailleurs, toujours dans la situation d'inclusion de David, une pratique inclusive rapportée a été l'accompagnement de cet élève dans la création et le maintien de liens d'amitié. En effet, tout comme Anna et Nadia (voir Montesano & Papazian-Zohrabian, 2024), David a rencontré des obstacles nuisant à son sentiment d'appartenance au groupe classe et à son école. Cela dit, contrairement aux deux autres situations d'inclusion, le soutien de son enseignante titulaire, en particulier par le développement de l'empathie auprès des élèves (voir plus haut), lui a permis de nouer des amitiés. Elle a mis l'accent sur la création et le maintien de liens d'amitié, conformément à l'un des mandats de l'école québécoise (socialiser). Son enseignante titulaire a donc pris en charge non seulement le développement des compétences académiques, mais aussi celui des compétences sociales de ses élèves (CSE, 2017 ; MEQ, 2006), en les sensibilisant à la diversité, comme le recommande la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998). Dans la situation d'inclusion de David, l'école, particulièrement son enseignante titulaire, a adopté une approche qui valorisait l'éducation à la citoyenneté démo-

cratique, promouvant la justice sociale et l'équité, en créant une culture d'échange et d'interdépendance qui reconnaissait et acceptait les différences, comme le suggèrent Prud'homme et ses collègues (2011).

Comme présenté par Bauer et ses collègues (2019), la reconnaissance et la valorisation de la culture et des expériences antérieures comme ressources en classe ont notamment été identifiées comme pratiques inclusives dans les situations d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David. Par exemple, la direction adjointe de l'école de David a expliqué que celui-ci partageait sa culture avec les autres, avec les encouragements de son enseignante titulaire qui l'accueillait et la célébrait. Jacquet et Tabu Masinda (2014), dans une étude menée en Colombie-Britannique, soulignent justement que la reconnaissance des identités culturelles des EFIIR permet à l'école « d'instaurer des conditions propices aux apprentissages scolaires, car l'élève peut en toute légitimité s'appuyer sur ses ressources socioculturelles dans son nouveau contexte d'apprentissage » (pp. 285-286). L'enseignante titulaire d'Anna, quant à elle, a adopté cette approche pendant la lecture d'un roman en grand groupe, en l'invitant à partager ses expériences antérieures avec les autres. Cette pratique s'inscrit particulièrement dans une approche humaniste qui valorise l'enfant au-delà de son rôle d'élève.

Cependant, reconnaître et valoriser la culture d'Anna, de Nadia et de David n'est qu'un premier pas. En effet, Bauer et ses collègues (2019) soulignent que le personnel scolaire doit dépasser cette simple « reconnaissance et valorisation de la diversité » (p. 26) afin de la transformer en une ressource authentique, mobilisée aussi bien pour chacun-e des élèves que pour le groupe classe. Par exemple, lors de l'activité mentionnée par David, il est possible de croire que son enseignante titulaire a suivi cette approche en l'encourageant à partager un calcul appris auparavant en Côte d'Ivoire, mobilisant ainsi cette connaissance différente comme ressource pour l'ensemble des élèves et lui-même (Bauer, et al., 2019). Toutefois, David a finalement opté pour le processus de calcul privilégié au Québec, considéré comme étant moins énergivore. Cela soulève donc la question de savoir si les connaissances antérieures de David ont réellement été mobilisées à leur potentiel ou si les normes québécoises ont été implicitement considérées comme plus légitimes (Bauer, et al., 2019). En fin de compte, c'est David qui s'est adapté.

Une autre pratique inclusive rapportée pour faciliter la situation d'inclusion des EFIIR est la collaboration avec les autres membres du personnel scolaire. En effet, toute situation d'inclusion requiert un effort collectif (AuCoin & Vienneau, 2015 ; Pirone & Tissot, 2020) et les résultats de cette étude montrent que les enseignantes titulaires jouent un rôle central en étant des personnes-ressources. Par exemple, l'enseignante d'arts plastiques de David et la TES dans l'école d'Anna se sont surtout tournées vers les enseignantes titulaires pour connaître des informations clés sur le parcours migratoire et la scolarisation précé-

dente de ces EFIIR. Par ailleurs, les situations d'inclusion d'Anna et de Nadia ont mis en évidence les bienfaits d'avoir deux adultes en classe, permettant de mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves et de promouvoir leur épanouissement. Les résultats illustrent que la présence d'une aide-enseignante a le potentiel de rendre les interventions plus équitables, justes et adaptées. Le coenseignement est d'ailleurs une pratique inclusive soutenue par de nombreuses personnes chercheuses (Maloney, 2020 ; Tremblay, 2021).

Les résultats de cette étude relèvent ainsi la volonté des EFIIR et de leur parent de s'inclure à l'école et dans la société d'accueil, ainsi que celle du personnel scolaire à faciliter cette situation d'inclusion. Toutefois, l'adaptation de la part de l'école peut s'avérer complexe et varier considérablement d'un contexte à l'autre. En effet, dans ces trois situations d'inclusion, les pratiques rapportées étaient diversifiées, tel que relevé par Finkelstein et ses collègues (2021), et appliquées différemment, ce qui met en lumière le caractère contextualisé et dynamique de l'inclusion scolaire (Domingo-Martos, et al., 2022 ; Rousseau, et al., 2015).

CONCLUSION

Cette étude montre qu'une situation d'inclusion, indépendamment du niveau de maîtrise du français des EI, est un processus complexe qui requiert une adaptation appropriée de la part de l'école. Pour autant, l'accueil de ces élèves ne devrait pas se limiter aux classes d'accueil. Les EFIIR directement inclus-es en classe ordinaire ont également besoin d'un soutien réfléchi, sans quoi elles et ils risquent de rencontrer des obstacles de taille, difficiles à surmonter seul-es. Dans cette perspective, cet article met en évidence quatre pratiques inclusives rapportées, par les EFIIR, leur parent et des membres du personnel scolaire, qui facilitent leur situation d'inclusion. Il souligne en particulier le rôle clé qu'occupent les personnes enseignantes titulaires dans ce processus. Il apparaît dès lors essentiel de développer de prochains projets de recherche visant à les accompagner dans le développement de leurs pratiques pour les rendre plus inclusives et durables.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 716. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. <https://doi.org/10.7202/1084611ar>

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & formation*, 35(1), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Alvarez, I. M., Morón Velasco, M., & Román Humanes, P. (2023). Linking curriculum content to students' cultural heritage in order to promote inclusion: an analysis of a learning-through-the arts project. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1487-1502. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Atangana-Abe, J., & Ka, M. (2016). L'intégration des élèves nouveaux arrivants d'origine africaine dans les écoles de la division scolaire franco-manitobaine. *Alterstice*, 6(1), 77-89. <https://doi.org/10.7202/1038281ar>
- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 65-87). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bauer, S., Borri-Anadon, C., & Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38. <http://doi.org/10.1522/rhe.v3il.855>
- Beauregard, C., Caron, M.-E., & Caldairou-Bessette, P. (2020). Favoriser la conscience émotionnelle et la restauration du lien social par le dessin : le cas d'enfants immigrants en classe d'accueil (Fostering Emotional Awareness and Restoring Social Connectedness Through Drawing: The Case of Immigrant Children in Reception Classes). *Canadian Journal of Art Therapy*, 33(2), 70-79. <https://doi.org/10.1080/26907240.2020.1844417>
- Bélanger, G., Laurin, J., Benzakour, C., & Beauregard, V. (2022). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019*. Québec, QC : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence_Personnes_immigrantes_2021.pdf
- Boisvert, M.-E., & Koubeissy, R. (2024). L'éducation inclusive au croisement de l'approche intersectionnelle : une étude de portée sur la prise en compte de marqueurs de diversité. *Éducation inclusive*, 11, 1-32. <https://doi.org/10.7202/1115318ar>
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing Inclusive Teacher Education. In T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad (Eds.), *Developing Inclusive Teacher Education* (1^{re} éd., pp. 1-185). Londres : Routledge.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M., & Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie inclusive : une pédagogie de la diversité. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* :

- un défi ambitieux et stimulant (3^e éd., pp. 49-63). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I., & Hjörne, E. (2023). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 79-94.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Collins, T., & Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43-56. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM]. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal, QC : CGTSIM. https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PORTRAIT_SOCIO-CULTUREL2019-11-08B_V2020-07-02.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2016). *Le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016 : remettre le cap sur l'équité*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/50-0494-RF-cap-sur-lequite-REBE-2014-2016.pdf>
- CSE. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J., & Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(78), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 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 : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 89-100. <https://doi.org/10.7202/1066955ar>

- Gouvernement du Québec. (2023). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/NM_echelle_niveaux_competchances.pdf
- Jacquet, M., & Tabu Masinda, M. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, 50, 277-295. <https://dx.doi.org/10.3138/ijcs.2014.015>
- Lamothe-Lachaine, A. (2019). Parcours d'élèves ayant vécu l'exil : identité, résilience et expression narrative à travers un atelier participatif. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 121-144. <https://doi.org/10.7202/1067552ar>
- Levin, H. (1997). Doing What Comes Naturally: Full Inclusion in Accelerated Schools. In D. K. Lipsky, & A. Gartner (Eds.), *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classroom* (pp. 389-400). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G., & Conus, X. (2021). Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires. *Recherches en éducation*, (44), 2-15. <https://doi.org/10.4000/ree.3272>
- Maloney, P. (2020). Le coenseignement comme dispositif pour soutenir l'inclusion scolaire : considérations organisationnelles. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 88-94. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1036>
- Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 421-451). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1998). *Une école d'avenir : Politique de l'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- MEQ. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Montesano, G. (2023). *Les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'élèves francophones issues de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Montesano, G., & Papazian-Zohrabian, G. (2024). Les facilitateurs et les obstacles à l'inclusion scolaire des élèves francophones issues de l'immigration récente. *Revue hybride de l'éducation*, 1-21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.16.42>

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. Paris : UNESCO. <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 : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 101-116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Pirone, I., & Tissot, P. (2020). L'inclusion scolaire, un enjeu de langage ? *Psychologie clinique*, 2(50), 107-116. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050107>
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. In M. Mc Andrew, M. Potvin, & C. Borri-Anadon (Eds.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (pp. 9-26). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Ramel, S. (2017). Accueillir des élèves ayant des besoins particuliers au gymnase : de la compensation des désavantages à l'accessibilité. *Gymnasium Helveticum*, 1, 11-3. <https://hdl.handle.net/20.500.12162/1287>
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>
- Rousseau, N., Prud'homme, L., & Vienneau, R. (2015). C'est mon école aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 5-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90010114>
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22. <https://doi.org/10.1177/074193259101200604>

- Savoie-Zjac, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Eds.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., pp. 337-360). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>
- Steinbach, M., Vatz Laaroussi, M., & Potvin, M. (2015). Accueillir de jeunes réfugiés en région : la formation générale aux adultes comme alternative scolaire ? *Alterstice*, 5(2), 99-108. <https://doi.org/10.7202/1036695ar>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif : le plus et le différent. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 6(92), 23-26. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0023>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017) Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 667-686. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251501>

