

Quelle place y a-t-il pour la pédagogie culturellement pertinente dans les classes d'accueil du secondaire au Québec ?

Rola Koubeissy, *Université de Montréal* 

Gabrielle Montesano, *Université de Montréal* 

Florence Croguennec, *Université de Montréal* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1755](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1755)

Résumé

L'article est issu d'un projet de recherche qui vise à sensibiliser les enseignant-es à la pédagogie culturellement pertinente (PCP). Il étudie la place qu'occupe cette pédagogie dans les classes d'accueil du secondaire au Québec, à travers des entrevues individuelles avec cinq enseignant-es. Ladson-Billings (1995a) définit la PCP comme une pédagogie d'opposition qui vise la capacitation collective des élèves en leur permettant de développer un sens de responsabilité, un intérêt à l'égard de leur éducation et un esprit critique. L'analyse de contenu des données fait émerger trois thèmes : les engagements des enseignant-es envers leurs élèves, leurs perceptions de l'intégrité culturelle de leurs élèves et leur approche pédagogique. Les résultats mettent en lumière la complexité de la mise en œuvre de cette pédagogie qui va au-delà de pratiques pédagogiques à une vision holistique et critique de l'enseignement. Il nous semble que la place de la PCP varie d'une classe à l'autre, en fonction de la manière dont la diversité est perçue et de la capacité à enseigner dans cette lignée. Sur cette base, nous concluons avec cinq cas de figure pour mettre en dialogue la PCP avec la prise en considération de la diversité dans les classes.

Mots-clés : classes d'accueil, conscience critique et sociopolitique, élèves immigrant-es, intégrité culturelle, pédagogie culturellement pertinente

Abstract

This article stems from a research project that aimed at raising teachers' awareness of culturally relevant pedagogy (CRP). It examines the role of this pedagogy in secondary school welcoming classes in Quebec through individual interviews with five teachers. Ladson-Billings (1995a) defines CRP as a pedagogy of resistance that seeks the collective empowerment of students by enabling them to develop a sense of responsibility, an interest in their education, and critical thinking skills. A content analysis of the data revealed three themes: teachers' commitments to their students, their perceptions of their students' cultural integrity, and their pedagogical approach. The findings highlight the complexity of implementing this pedagogy, which goes beyond mere pedagogical practices to encompass a holistic and critical perspective on teaching. It appears that the role of

CRP varies from one classroom to another, depending on how diversity is perceived and the ability to teach through this lens. Based on this, we identify five scenarios to facilitate a dialogue between CRP and the consideration of diversity in classrooms.

Key words : critical and sociopolitical consciousness, cultural integrity, culturally relevant pedagogy, immigrant students, welcoming classes

INTRODUCTION

L'équité, l'inclusion et la justice socioscolaire occupent désormais une place centrale dans le discours politique international, mais leur opérationnalisation demeure toujours un défi dans plusieurs pays. En effet, à l'échelle internationale, la diversité ethnoculturelle dans les écoles n'est pas toujours perçue comme une occasion pour créer de nouvelles approches d'enseignement sensibles aux différentes cultures. Par exemple, dans certains programmes scolaires, les pratiques pédagogiques normées et les tests standardisés, souvent conçus sans considération pour la diversité des références culturelles, tendent encore à exclure les élèves d'origines variées, à ne pas répondre à leurs besoins diversifiés et, par le fait même, à ne pas les soutenir dans leur éducation (Akcan, 2022 ; Akkari & Loomis, 2012 ; Aronson & Laughter, 2016). Ces approches risquent d'éradiquer les pratiques linguistiques et culturelles que nombre d'élèves apportent en classe et de les remplacer par ce qui est toujours considéré comme des normes fondées sur la culture de la majorité (Collins & Borri-Anadon, 2021 ; Paris, 2012). Les politiques éducatives qui ont émergé au cours des dernières décennies ont été influencées par l'économie internationale. Cette influence a conduit à la marginalisation des pratiques d'équité et de justice sociale dans les écoles, ce qui a renforcé l'hégémonie culturelle, ainsi que le système de racisme et de discrimination (Apple, 2011 ; Conseil supérieur de l'Éducation, 2016 ; Giroux, 2023). Dans cette optique, la question du respect et de la valorisation des diversités culturelles à l'école trouve sa légitimité (Gay, 2010).

Cet article propose ainsi d'étudier la place qu'occupe la pédagogie culturellement pertinente (PCP) dans les classes d'accueil au secondaire au Québec, à travers l'analyse des engagements de cinq enseignant-es, de leurs approches pédagogiques et de leurs perceptions de l'intégrité culturelle de leurs élèves immigrant-es nouvellement arrivé-es (ENA), soit de la manière à ce qu'elles/ils valorisent leurs propres pratiques culturelles tout en ayant accès à la culture sociétale élargie au Québec. Ces ENA qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française fréquentent des classes intitulées « classes d'accueil » afin d'acquérir des habiletés langagières minimales qui leur permettront d'intégrer ultérieurement la classe ordinaire (Armand, 2005). Les classes d'accueil sont des classes de transition vers lesquelles sont dirigé-es ces élèves par les centres de services

scolaires lorsqu'elles/ils nécessitent du soutien pour l'apprentissage du français. Elles présentent une hétérogénéité particulière, en regroupant des élèves dont le niveau scolaire, la langue maternelle, l'âge, la culture d'origine, le vécu, le parcours migratoire sont différents. Au secondaire, tel fut le cas dans notre étude, les classes d'accueil sont en général organisées par niveaux de connaissance du français (débutant, intermédiaire, avancé).

1. PROBLÉMATIQUE

Le personnel enseignant rencontre à la fois des opportunités et des défis associés au fait d'enseigner à des élèves de divers milieux socioculturels (Banks, 2020). Toutefois, les défis l'emportent le plus souvent. Il s'agit de répondre aux besoins des ENA, issu-es de l'immigration ou appartenant à des minorités culturelles et linguistiques variées, qui font face à des défis liés à leur adaptation et à leur inclusion socioscolaire dans la nouvelle société d'accueil (Guennouni Hassani & Kanouté, 2023 ; McNeill, 2023). La prise en compte de la diversité, ainsi que le respect et la valorisation des différentes cultures en classe, demeurent un débat ouvert, assujéti à des conjonctions systémiques, structurelles, politiques et même idéologiques.

De plus, le personnel enseignant est souvent insuffisamment formé pour intervenir dans des classes multiethniques (Abdulrahim & Orosco, 2019 ; Audet & Mc Andrew, 2020 ; Borri-Anadon & Collins, 2022 ; Koubeissy, *et al.*, 2023 ; Larochelle-Audet, *et al.*, 2016 ; Nieto, 2010), ce qui limite le développement de ses compétences interculturelles (Eden, *et al.*, 2024 ; Steinbach, 2015). En éducation, cette compétence est un concept multidimensionnel qui renvoie à la capacité du personnel enseignant et des écoles à comprendre et à respecter la diversité culturelle des élèves, des familles et des communautés, et à y répondre de manière juste (Eden, *et al.*, 2024). Ladson-Billings (2011) soutient que le problème auquel le personnel enseignant est confronté ne se limite pas à trouver de « bonnes » pratiques en classe, mais inclut également ses perceptions du contexte social des élèves, du curriculum et de l'enseignement. Des études ont révélé que la cause du défi le plus courant que rencontre le personnel enseignant est notamment le manque de sensibilisation à la culture des élèves et à l'éducation interculturelle (Akcan, 2022 ; Audet, *et al.*, 2021 ; Papazian-Zohrabian, *et al.*, 2018). Ladson-Billings (2011) va plus loin en situant ce défi au niveau du manque de conscience sociopolitique. Elle soutient que le personnel enseignant n'associe pas les disparités socioéconomiques aux questions de race, de classe sociale et de genre. Ainsi, nous considérons que cela pourrait affecter le développement de la pensée critique chez les élèves et conférer à l'enseignement un rôle strictement fonctionnel.

Dans ce sens, il s'avère essentiel de créer des espaces de discussion et d'échanges pour que le personnel enseignant prenne conscience des systèmes de pouvoir et d'oppression

qui reproduisent des modèles culturels dominants et qu'il reconnaisse la persistance de l'hégémonie socioculturelle dans les écoles, dans les sociétés et dans les pratiques, afin d'agir avec les élèves pour transformer le statu quo (Gay, 2010 ; Giroux, 2023 ; Lea, 2010). Il s'agit également de créer des occasions pour que les élèves s'interrogent sur les inégalités socioculturelles et scolaires qu'elles/ils subissent et de critiquer les normes culturelles et les valeurs institutionnelles et structurelles qui les produisent (Ladson-Billings, 1995a). Ainsi, il incombe à l'école de soutenir son personnel scolaire et de promouvoir l'inclusion socioscolaire de l'ensemble des élèves, quel que soit leur bagage culturel et linguistique. À son tour, le personnel enseignant est appelé à mettre en place des pratiques équitables qui respectent les différentes cultures auxquelles se réfèrent les élèves et ainsi, à contribuer à la justice socioscolaire. Sur un plan plus critique, il est appelé à comprendre et à reconnaître les spécificités des groupes d'élèves auquel il enseigne afin d'utiliser des stratégies culturellement appropriées pour intervenir auprès des élèves de diverses références cultures (Álvarez Valdivia & González Montoto, 2018 ; Gay, 2010). Il s'agit d'aller au-delà de l'aspect pédagogique de son enseignement pour comprendre les facteurs systémiques qui fabriquent le système éducatif et affectent la scolarité des élèves.

2. CADRE THÉORIQUE

Dans l'optique de rester sensible aux divers besoins des élèves, dont ceux découlant de leurs références culturelles, et d'accueillir celles-ci en classe et d'en tirer parti, Ladson-Billings (1995b) propose un paradigme pédagogique : la pédagogie culturellement pertinente (PCP). Celle-ci, fondée d'abord aux États-Unis, a vu son nom évolué en anglais au cours des années, tels que *culturally responsive teaching* (Abdulrahim & Orosco, 2019 ; Gay, 2010), *culturally responsive education* (Akcan, 2022 ; Akcan & Blaha, 2023) et *culturally relevant education* (Aronson & Laughter, 2016). Malgré une utilisation interchangeable de ces termes dans la littérature (Lee, 2020), ils divergent légèrement dans leur sens. Cela dit, dans cet article, nous optons pour celui employé et mis à jour par Ladson-Billings (1995a, 1995b, 2014, 2022), la fondatrice de cette pédagogie : *culturally relevant pedagogy*, que nous traduisons en français comme la PCP.

Ladson-Billings (1995a) définit la PCP comme une pédagogie d'opposition qui vise la capacitation collective des élèves, en leur permettant de développer un sens des responsabilités, un intérêt à l'égard de leur éducation et un esprit critique. Cette pédagogie autonomise les élèves socialement, cognitivement, émotionnellement ainsi qu'au niveau de leur conscience politique (Ladson-Billings, 2022). La PCP s'inscrit donc dans un mouvement de justice socioscolaire et s'oppose aux pratiques qui essentialisent les cultures (Enyedy, et al., 2011). Elle met l'accent sur la manière d'enseigner ainsi que sur les idéologies et les comportements communs plutôt que sur le contenu à enseigner et les styles

d'enseignement individuels (Ladson-Billings, 2022). En conformité avec la pédagogie critique (Freire, 2018), la PCP exige un changement dans le rôle du personnel enseignant, dans son attitude ainsi que dans ses perceptions de la diversité culturelle et des approches pédagogiques.

Ayant un intérêt particulier pour les connaissances pratiques du personnel enseignant plutôt que celles dites théoriques, Ladson-Billings (1995a, 1995b) a développé la PCP sur le terrain avec huit enseignant-es exemplaires reconnu-es pour avoir favorisé la motivation, la réussite et l'engagement de leurs élèves racisé-es d'origine afro-américaine, aux États-Unis. Elle a mené des entrevues ethnographiques avec ces enseignant-es et des observations en classe (trois jours par semaine, pendant deux ans) suivies des rencontres de groupe d'analyse et d'interprétation des pratiques enregistrées. Elle a constaté que ces enseignant-es se préoccupaient des implications de leur travail sur la vie de leurs élèves et du bien-être de leur communauté (p. ex., en légitimisant les connaissances de celles-ci). Elles/ils se souciaient de préparer leurs élèves à affronter des structures sociales inéquitables, injustes et antidémocratiques, et prenaient la responsabilité d'élargir leur marge de manœuvre (p. ex., défier les mandats administratifs) afin de faire ce qu'il était à leur avis mieux pour elles/eux.

Cela dit, la PCP ne se limite pas à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques. Elle consiste davantage en une vision holistique et critique de l'enseignement et de l'approche pédagogique adoptée. Il s'agit de nouvelles perceptions de la diversité et des cultures qui se traduisent par un enseignement que nous qualifions de différent et qui va au-delà du rôle fonctionnel et technique de l'enseignant-e. Dans le cadre de cette pédagogie, Ladson-Billings (2011) soutient l'importance de considérer le contexte social et économique des élèves ainsi que le capital culturel de la communauté à laquelle les élèves s'identifient, de percevoir les élèves comme ayant le potentiel de réussir, d'analyser le curriculum, de le déconstruire et de le reconstruire à nouveau pour intégrer des éléments en lien avec le savoir des élèves et, finalement, d'analyser leurs pratiques et de les adapter aux besoins des élèves.

Dans cette lignée, la PCP se base sur trois prémisses centrées autour des élèves (Ladson-Billings, 1995a, 1995b, 2011) : 1) favoriser la réussite académique des élèves et le développement des compétences académiques qui leur permettront d'exceller à long terme ; 2) développer leur compétence culturelle en favorisant le maintien de leur intégrité culturelle, de manière à ce qu'elles/ils valorisent leurs propres pratiques culturelles tout en ayant accès à la culture sociétale élargie et 3) à partir et allant au-delà de ces deux premières prémisses, développer leur conscience sociopolitique pour leur permettre de critiquer les normes, les valeurs et les institutions culturelles qui produisent et maintiennent les inégalités sociales et remettre en question le statu quo de l'ordre social actuel.

Par ailleurs, plusieurs études à l'échelle mondiale ont montré des liens entre la PCP et le plein épanouissement des élèves, dont celles/ceux issu-es de l'immigration ou appartenant à de minorités racisées (Akcan, 2022 ; Aronson & Laughter, 2016). En matière de comportements et d'attitudes, Akcan et Blaha (2023) concluent que la PCP a des effets sur l'environnement de la classe. Dans le cadre de leur étude, le personnel enseignant a considéré que les pratiques culturellement appropriées mises en œuvre en classe sont très efficaces auprès des élèves, menant à des interactions positives et à une sensibilisation culturelle. En matière de pratiques, Akcan (2022) considère que la mise en place des pratiques culturellement pertinentes évite des conséquences négatives sur la réussite éducative des élèves de différentes ethnies et sur leur discrimination. En mathématiques, Abdulrahim et Orosco (2019) constatent que la PCP favorise des climats d'apprentissage équitables et inclusifs. Dans une synthèse de 35 études publiées entre 1993 et 2018 auprès d'élèves de langues et de cultures diverses, les auteur-es ont conclu que ces pratiques favorisent la pensée critique des élèves et leur engagement. La mise en place de la PCP permet aussi de redonner l'agentivité aux élèves issu-es des minorités (Aronson & Laughter, 2016), de les aider à entretenir des interactions positives et de prendre conscience de la culture de leurs pairs (Akcan & Blaha, 2023). Les études de Bajaj et ses collègues (2017) et de Bajaj et Suresh (2018) auprès des ENA et des élèves réfugié-es vont dans le même sens. Les chercheur-es constatent que cette pédagogie contribue au développement de la conscience sociopolitique chez les élèves en matière de droits et d'agentivité, ce qui renforce le soutien socioémotionnel offert aux ENA.

Cependant, en dépit des nombreuses données collectées et analysées au fil des années, Ladson-Billings (1995b, 2014) invite les chercheur-es à continuer à faire preuve de prudence dans la classification des pratiques des enseignant-es culturellement pertinent-es (ECP). Elle met en garde contre une vision essentialiste qui risquerait de réduire la PCP à un ensemble de pratiques normées et figées. C'est dans cette perspective de saisir le sens global de cette pédagogie comme paradigme pédagogique qui influence le travail des enseignant-es, que nous examinons dans cet article leurs engagements, leurs perceptions et leurs approches pédagogiques.

3. MÉTHODOLOGIE

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'un projet de recherche (Koubeissy¹, 2023-2025) portant sur la sensibilisation à la PCP des enseignant-es titulaires ou spécialistes en classes d'accueil au secondaire au Québec. Le projet s'est déroulé en deux étapes : 1) réaliser des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) à distance avec

¹ Sensibiliser et former les enseignant-es à la pédagogie culturellement pertinente : le développement d'un dispositif méthodologique. CRSH Exploration

des enseignant-es afin de comprendre leurs perceptions et leurs pratiques auprès des ENA ; et 2) mener un groupe de discussion à distance avec les enseignant-es afin de favoriser des discussions centrées sur le développement de leurs pratiques, menant à une réflexion et à une autorégulation (Robo, 2002). Dans cet article, seule la première étape est mobilisée dans l'analyse. Ce choix permet d'examiner en détail les réflexions personnelles et les expériences uniques de chaque enseignant-e, avant d'élargir, dans des travaux futurs, l'analyse des dynamiques collectives issues des groupes de discussion.

Au courant de l'année scolaire 2023-2024, cinq enseignant-es² ont été recruté-es de manière aléatoire. Le seul critère de sélection était d'enseigner en classe d'accueil au secondaire (au 1^{er} ou au 2^e cycle) au Québec. Cela dit, les enseignant-es n'étaient pas nécessairement formé-es à la PCP. Parmi elles/ils, quatre étaient des titulaires, c'est-à-dire qu'elles/ils enseignaient plusieurs matières scolaires, dont le français, et étaient responsables de leur groupe-classe (voir Tableau 1). Une enseignante spécialiste a participé : elle enseignait les mathématiques à différents groupes-classes. D'ailleurs, trois parmi les cinq étaient issu-es de l'immigration, soit Farah, Olivier et Alexia.

Tableau 1. Informations sociodémographiques des enseignant-es participant-es

Participant-es	Années d'expérience				Niveau de la ou les classes d'accueil
	En classe ordinaire	En classe d'accueil	Au Québec	Hors Québec	
Valérie Enseignante titulaire	9	7	16	0	Avancé
Olivier Enseignant titulaire	1,5	15	16	2	Débutant
Lucie Enseignante titulaire	0	16	16	0	Débutant
Alexia Enseignante titulaire	0	35	15	20	Avancé
Farah Enseignante de mathématiques	4	2	6	9	Débutant et avancé

² Par souci de confidentialité, nous avons utilisé des pseudonymes pour les désigner.

L'analyse de contenu (Bardin, 1977), menée sur les cinq entretiens, a permis de faire émerger trois thèmes centraux qui illustrent la manière dont les cinq enseignant-es font place à la PCP dans leurs classes : 1) les engagements des enseignant-es envers leurs élèves, 2) leurs perceptions de l'intégrité culturelle de leurs élèves, et 3) leur approche pédagogique. Les entretiens ont été transcrits, puis analysés à partir des codes issus de notre cadre théorique tout en laissant émerger de nouvelles catégories rapportées par les enseignant-es (Merriam, 1988). Ensuite, trois niveaux d'analyse ont été entrepris. Un premier a consisté à transformer les entretiens en un récit d'entretien organisé selon les thèmes de notre cadre théorique (pratiques, perceptions, défis, etc.) ainsi que les thèmes ou les codes émergents (engagements, enjeux, attentes, priorités, etc.). Un deuxième niveau d'analyse a permis de cerner les attentes exprimées par les enseignant-es, leur engagement envers leurs élèves et leurs priorités pour favoriser leur réussite, en fonction du sens qu'ils/elles donnent à celle-ci. Finalement, un troisième niveau d'analyse s'est orienté vers la PCP et ses trois prémisses (Ladson-Billings, 1995b), afin de mieux comprendre les perceptions des enseignant-es de la diversité, de leurs élèves, de leur enseignement et d'autres enjeux en contexte de diversité.

Ce niveau d'analyse a également permis d'explorer les approches pédagogiques des enseignant-es, qu'elles s'alignent ou non avec la PCP. Dans la lignée des travaux de Ladson-Billings (2011, 2014), et pour éviter d'essentialiser les pratiques enseignantes ou de réduire la PCP à de simples pratiques culturelles occasionnelles, nous avons décidé d'adopter cette perspective plus générale, en examinant notamment l'approche pédagogique adoptée par chaque enseignant-e. Enfin, une analyse transversale des cinq récits d'entretien a permis de dégager les éléments des trois thèmes centraux (engagements, perceptions, approches pédagogiques) qui varient d'un-e enseignant-e à l'autre.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous présentons dans cette partie les résultats de l'analyse répartis selon trois thèmes : 1) les engagements des enseignant-es envers leurs élèves, 2) leurs perceptions de l'intégrité culturelle de leurs élèves, et 3) leur approche pédagogique. Des extraits de leurs entretiens ont été insérés pour illustrer les thèmes. Nous sommes conscientes du fait que la sélection des extraits comporte des limites.

4.1. Les engagements des enseignant-es et le sens qu'ils/elles donnent à la réussite de leurs élèves

L'analyse transversale a montré que les cinq enseignant-es s'engagent pour favoriser la réussite scolaire de leurs élèves, chacun-e à sa manière. Quatre éléments sont ressortis :

le progrès des élèves au cours de l'année, leur intégration linguistique, le développement de leurs compétences transversales et leur intégration culturelle.

Quel que soit le niveau de leur classe, les enseignant-es semblent se préoccuper du progrès de leurs élèves au cours de l'année pour qu'elles/ils puissent intégrer la classe ordinaire (aussi appelée « régulière » dans les extraits) ou passer à un niveau plus avancé en classe d'accueil, et ce, autant en français qu'en mathématiques. En effet, les enseignant-es se soucient de la réussite de leurs élèves. Elles/ils en prennent la responsabilité et s'engagent éthiquement envers eux/elles pour assurer leur réussite : « Mes attentes sont ainsi qu'ils progressent afin qu'ils puissent intégrer le régulier le plus vite possible, mais une intégration de qualité » (Olivier) ; « Donc, chaque élève, je lui fais une fiche pour le préparer au prochain niveau. Il faut qu'il maîtrise ses concepts mathématiques maintenant pour pouvoir aller au niveau supérieur (Farah) ».

Un autre engagement commun pour accélérer l'intégration socioscolaire des élèves est la maîtrise de la langue, voire l'intégration linguistique de leurs élèves : « On va travailler davantage l'expression orale au niveau débutant, donc vraiment prendre confiance pour parler en français » (Lucie) ; « On insiste sur un français plus avancé parce qu'on doit tenir compte qu'on doit préparer ces élèves-là d'être intégrés-es dans une classe régulière, [...]. (Alexia) ».

En outre, l'analyse permet d'identifier un autre engagement aussi sensible à la réalité des élèves : le développement de leurs compétences transversales – en particulier celles liées à l'organisation – afin qu'elles/ils puissent se débrouiller en classe ordinaire, surtout si celles-ci n'ont pas été acquises avant leur arrivée au Québec. L'extrait suivant montre que le sens que cette enseignante accorde à la réussite va au-delà de la classe d'accueil et qu'elle se sent responsable de leur scolarité à long terme :

Les préparer à la classe régulière en termes de langue et qu'ils soient forts en français, mais aussi en tant que compétences d'organisation. Est-ce que l'élève avait des bonnes stratégies pour s'organiser, pour lire, pour écrire, se débrouiller en général ? (Valérie)

Finalement, l'intégration culturelle des élèves dans la société d'accueil comme vecteur de réussite semble une priorité particulièrement pour Valérie et pour Alexia, bien que leurs perspectives diffèrent. Pour Alexia, il s'agit de s'approprier les référents culturels de la société québécoise pour que les élèves comprennent le système et réussissent bien : « Ça les fait comprendre comment ça joue le système ici ». Elle précise : « Ma priorité, c'est l'intégration des élèves dans la culture de la société d'accueil. [...] Pour la majorité, c'est ça : qu'ils comprennent comment ça marche ici ». Valérie, quant à elle, s'engage à déve-

lopper chez ses élèves une conscience sociale qui leur permet de s'occuper d'elles/eux-mêmes :

Parce que c'est ça, à un moment donné, quand il est rendu à quatre ans d'accueil, ben l'élève, il veut décrocher. Donc, pour moi, c'est ça la réussite : c'est vraiment qu'il soit capable de s'occuper de lui-même. Il a donc aussi cette conscience sociale. Il faut que tu sois ouvert à la culture qui t'accueille, que tu sois ouvert à vouloir comme vivre ici, à pas être fermé, et à apprendre. (Valérie)

Ces résultats suggèrent que, bien que des intentions d'intégration culturelle soient similaires, les voies pour atteindre cet objectif peuvent être différentes.

4.2. Les perceptions des enseignant-es à propos de l'intégrité culturelle de leurs élèves

Le deuxième thème qui émerge de l'analyse porte sur les perceptions des enseignant-es de l'intégrité culturelle de leurs élèves, de manière à ce qu'elles/ils puissent reconnaître la valeur de leurs pratiques culturelles tout en accédant à la culture de la société d'accueil. L'analyse permet de dégager quatre cas de figure qui reflètent des perceptions qui se situent sur un continuum du « nous », soit l'enseignant-e et l'élève, vers le « elle/il », soit l'élève.

Pour Valérie, ses perceptions lui ont donné l'occasion de réfléchir à ses propres privilèges et de se décentrer afin de mieux comprendre la réalité de ses élèves. Elle semble consciente de l'importance de se mettre à leur place pour imaginer ce qu'elles/ils ont vécu. Cette ouverture d'esprit lui permet de considérer leurs points de vue et d'aller à leur rencontre :

Comme personne blanche ayant grandi au Québec, je n'ai aucune idée c'est quoi quitter son pays. Il faut que je me mette dans les souliers de l'autre. C'est vraiment important de le faire parce qu'on réalise les sacrifices qui sont faits. [...] Juste le parcours, puis d'avoir grandi dans un autre pays. [...] Donc, c'est sûr que si je me ferme à ça et que si j'essaie d'enseigner avec mon point de vue, [...] moi personnellement, je trouve ça colonisateur, là je ne le ferai pas. (Valérie)

Pour leur part, Lucie et Farah semblent conscientes de l'importance de comprendre et de reconnaître les besoins, les réalités et les parcours de leurs élèves et démontrent une volonté d'entrer en négociation avec elles-mêmes, tout en cherchant un point d'équilibre avec leurs élèves :

Avec ces élèves, il ne faut pas les éloigner de leur culture, de leur pays. Non, il faut qu'on utilise les deux, les deux cultures. On va utiliser leur culture pour aller à celle-là.

Donner le français à ces élèves pour qu'ils rentrent, qu'ils s'intègrent dans la société. Les couper de leurs racines ? On ne peut pas faire ça. Moi, je suis contre. (Farah)

Lucie, probablement parce qu'elle enseigne à des débutant-es, fait preuve d'une vigilance quant au respect de leur rythme d'adaptation et accorde une importance à l'établissement progressif des liens avec ses élèves afin de les accompagner dans leur apprentissage. L'extrait suivant laisse croire que sa compréhension de leurs conditions de vie la préserve de tout jugement à leur égard :

Il faut apprendre à les apprivoiser si on veut, vraiment les connaître, et tout. C'est graduellement, pas à pas. Il y en a qui entrent dans la classe et qui ne sont même pas capables de nous regarder dans les yeux. Ils vont regarder par terre parce qu'ils ne sont pas bien pour différentes raisons. Moi, je n'insiste pas, mais tranquillement je vais établir un lien avec eux, puis les amener à me faire confiance, à me parler, tout ça, mais jamais imposer. (Lucie)

Olivier qui a vécu l'expérience de plusieurs guerres, évoque l'adoption d'une « approche humaine » avec ses élèves ayant elles/eux-mêmes survécu à des conflits. Bien qu'il mentionne qu'« il faut comprendre cette situation et le contexte », ses perceptions de la réalité et des besoins des élèves se traduisent par des actions prudentes et limitées pour « ne pas laisser les choses dégénérer et que certains, surtout les jeunes, s'en servent », comme s'il était réticent à s'ouvrir complètement à ses élèves.

Finalement, Alexia semble envisager l'intégrité culturelle de ses élèves à travers une logique d'assimilation au cours duquel l'élève, responsable de sa propre intégration, doit s'approprier les référents et les normes de la société d'accueil, et ce, en rupture avec son pays d'origine : « l'intégration pour un élève, je le vois qu'il est *openmind* », et elle/il doit « répandre la nouvelle culture au sein de sa famille ». Il semble que l'intégration pour elle consiste à remplacer la culture d'origine par une nouvelle culture :

Ils parlent quand je leur pose la question « Qu'est-ce que vous avez fait pendant la fin de semaine ? », la première chose qu'ils disent « On a parlé avec la grand-maman dans mon pays, avec mes amis, dans mon pays et ça m'a fait mal ». Ça veut dire, par exemple, que ces élèves, ils ne sont pas encore intégrés. [...] Bien sûr, on a besoin des amis partout, partout... Mais quand on s'intègre, ou bien quand on vient dans un autre pays, il y a une rupture. Et c'est supposé que les amis qu'on les a laissés là-bas, c'est pas supposé de les oublier, mais on doit les remplacer ici. (Alexia)

4.3. Les approches pédagogiques des enseignant-es

Le dernier niveau d'analyse a permis d'identifier un continuum des approches pédagogiques, découlant des engagements et des perceptions des enseignant-es. Quatre cas de figure sont ressortis.

Une première approche repose généralement sur des activités culturelles intégratives et unidirectionnelles, centrées sur la culture et sur les normes de la société québécoise. L'extrait suivant suggère que les normes de la société d'accueil prédominent dans l'enseignement, sans nécessairement accorder de place aux référents culturels des élèves :

Et je vois [les religions] aussi chez mes élèves [...] Ils ont des ramadans, [...] des Noël, et tout ça. Mais Noël et toutes les fêtes du Canada, on est obligé de le faire parce que c'est le programme [...] parce que l'élève, à part d'apprendre la langue, il doit s'intégrer dans la nouvelle culture du pays qu'il a choisie à vivre. [...] À quoi bon que tu sois musulman ou chrétien ? Tu dois savoir que [...] l'école du Canada est laïque, premièrement. Deuxièmement, on doit fêter Noël. C'est partout. (Alexia)

Cette manière de favoriser l'intégration des élèves se manifeste également sous forme d'activités qui établissent une rupture avec le pays d'origine, tout en présentant la société d'accueil comme étant l'exemple à suivre. Dans l'extrait suivant, Alexia rappelle une activité lorsqu'elle a présenté la manière d'attendre l'autobus au Mexique et à Montréal, à partir de deux images, à ses élèves :

Le Mexique, il y avait une grande foule devant l'autobus. Tout le monde se bousculait [...] et personne ne rentrait dans l'autobus. Tandis qu'ici, au Québec, c'était une ligne d'autobus. Tout le monde était bien rangé. [...] Et je leur ai dit : « Qu'est-ce que vous voyez ? ». (Alexia)

Une deuxième approche est celle qui tend à normaliser les différences tout en mettant en place des activités culturelles normées qui se répètent d'une année à l'autre sans nécessairement considérer les besoins mouvants des élèves. Par exemple, Olivier témoigne d'une telle activité qu'il fait chaque année :

La meilleure activité pour enseigner les couleurs, c'est de leur demander de colorier le drapeau de leur pays d'origine. Et ensuite, chacun vient devant la classe, et il présente son drapeau avec un aspect géographique, politique, culturel, linguistique de son pays [...]. (Olivier)

Une troisième approche, adoptée par plusieurs enseignant-es, est axée sur la continuité entre les deux cultures. Les résultats montrent que les enseignant-es, convaincu-es de l'importance de valoriser les cultures d'origine en classe, planifiaient des activités culturelles bidirectionnelles visant à favoriser l'intégration de leurs élèves :

Si je fais la biographie, tu vas présenter un personnage québécois, mais tu peux me présenter aussi un personnage de ton choix. (Valérie)

Tout est connecté ensemble. Leur intégration au Québec. Ils arrivent avec un bagage culturel, donc faut quand même le reconnaître. Mais on veut les amener aussi à s'approprier leur nouvelle vie ici. Idéalement, on le fait aussi à travers des activités, des sorties scolaires. (Lucie)

Il semble également que les enseignant-es intègrent les cultures des élèves en classe tout en proposant des activités dans lesquelles ces derniers/ères peuvent se reconnaître. Cette perspective multiculturelle donne à l'enseignement des mathématiques un aspect universel et humaniste :

Moi, j'utilise beaucoup l'histoire. C'est important que l'élève sache d'où ça vient. [...] Si on va voir l'histoire des mathématiques, d'où ça a commencé [...] [Il y a eu] avant les pharaons, avant les Babyloniens, avant les Grecs. [...] Toute l'humanité à travers l'histoire a participé dans une partie des mathématiques. Ils ont vu eux, leurs origines. [...] Leurs ancêtres, ils sont dedans. (Farah)

Une dernière approche semble axée sur la négociation des contraintes imposées par le système et de la culture scolaire. Bien que l'enseignant-e ne souhaite pas nécessairement se conformer au système, elle/il y est inévitablement contraint-e. Cela semble influencer sa décision d'aborder ou non des sujets d'actualité ainsi que des thèmes sensibles aux cultures et aux réalités vécues par les élèves. Olivier, par exemple, aborde ces sujets avec prudence : « On touche à certains thèmes [sensibles], mais également il faut le faire avec des limites ». Farah, quant à elle, semble avoir du mal à s'approprier une culture scolaire qui tend à minimiser les débats, mais s'y conforme néanmoins. Sachant que certain-es enseignant-es et élèves viennent de pays en guerre et ont potentiellement vécus des traumatismes, elle explique :

Ce que moi j'ai trouvé bizarre dans cette école, avec ces élèves, quand je rentre, c'est comme il n'y a rien. Même avec mes collègues, [...] entre nous, [...] rien ne se passe. Je ne sais pas, même dans la salle des profs, on parle que de la grève. [...] Vu mon expérience ici, [je trouve que] ce n'est pas facile [...] d'être ouvert ou de dire ce qu'on pense [...]. Quand il y avait la guerre de l'Ukraine, on a reçu un courriel, la commission scolaire, de ne rien dire, de ne pas parler et aussi de ne pas dire [...] notre opinion et vous êtes avec qui. (Farah)

De son côté, Valérie semble plus à l'aise à composer avec le système pour favoriser l'apprentissage de ses élèves. L'extrait suivant laisse croire qu'elle aborde explicitement le thème de la colonisation en histoire :

Moi, je les [sujets sensibles] aborde en long et en large sans « *sugar coat* ». Je l'explique, mais je leur dis justement c'est important aussi d'apprendre de l'histoire. Donc,

il ne faut pas regarder ça avec nos lunettes comme de 2023. Il faut penser... mais dans ce temps-là, c'est comme ça qu'on pensait, c'est ce qu'on pensait qui était vrai. (Valérie)

5. DISCUSSION

L'analyse a fait ressortir trois thèmes généraux que nous mettons en dialogue avec certains éléments de notre cadre théorique, notamment les trois prémisses, soit la réussite académique des élèves, le développement de leur compétence culturelle tout en favorisant le maintien de leur intégrité culturelle et le développement de leur conscience sociopolitique.

En ce qui concerne la réussite académique des élèves, les cinq enseignant-es s'engagent activement à favoriser leur progression et leur passage à un niveau avancé, bien que le sens qu'elles/ils attribuent à leur réussite soit nuancé. À l'instar des quatre enseignantes travaillant dans des classes d'accueil au primaire dans l'étude de Koubeissy (sous presse), elles/ils se donnent pour mission de promouvoir la réussite scolaire de leurs élèves tout en les soutenant dans leur intégration linguistique. Il semble que les enseignant-es des classes d'accueil démontrent une responsabilité éthique envers leurs ENA, assumant leur rôle clé en tant que porte d'entrée de ces élèves dans la société d'accueil. Nos résultats confirment qu'en général, les enseignant-es jouent un rôle important dans le soutien socioémotionnel des élèves (Dorion, *et al.*, 2019 ; Papazian-Zohrabian, *et al.*, 2018). Certaines respectent leur rythme et interviennent progressivement pour établir un lien de confiance avec leurs élèves (Audet, *et al.*, 2024). En comprenant les réalités vécues par leurs élèves, certain-es contribuent à leur bien-être psychologique en adoptant des interventions sensibles aux traumatismes, telles que l'établissement d'une routine et de règles de classe (Dorion, *et al.*, 2019 ; Werner, 2012). Dans cette optique, Olivier « insiste beaucoup sur la gestion de classe [...] dès le début de l'année scolaire, dès le début de la première période, dès la première rencontre ».

Cependant, comme nous l'avons précisé précédemment, la PCP ne se limite pas à des pratiques pédagogiques spécifiques, aléatoires ou occasionnelles, qui mènent à la réussite scolaire. Elle repose plutôt sur des perceptions de la diversité et des cultures qui se traduisent par un enseignement différent qui va au-delà du rôle fonctionnel et technique de l'enseignant-e, et qui permet aux élèves de réussir sur le plan académique. En effet, Ladson-Billings (1995b) a proposé une gamme ou un continuum de comportements pédagogiques plutôt que de simples pratiques. Cela dit, la réussite académique ne se dissocie pas du développement des compétences culturelles et de la conscience sociopolitique.

Concernant la deuxième prémisse, soit le développement de la compétence culturelle, nos résultats révèlent deux voies distinctes. Une première voie consiste à développer la compétence culturelle des élèves de manière à valoriser leurs propres repères culturels tout en ayant accès à la culture sociétale élargie, favorisant ainsi leur intégrité culturelle (Ladson-Billings, 1995a, 1995b, 2014, 2022). Il s'agit de respecter le capital socioculturel et linguistique des élèves et des familles afin de rompre avec les pratiques d'enseignement qui contribuent à la marginalisation des ENA (Dover & Rodriguez-Valls, 2022). Nous qualifions cette voie de « biculturalité intégrative ou associative », à l'instar du bilinguisme additif décrit par Cumins (2001), qui renvoie à l'acquisition de la langue de la société d'accueil tout en conservant la langue maternelle. Pour y parvenir, les enseignant-es adoptent une approche qui consiste à inviter les cultures des élèves en classe et à intégrer à leur enseignement des activités d'apprentissage culturelles bidirectionnelles qui leur permettent de s'approprier les référents culturels de la société d'accueil en harmonie avec ceux qui leurs sont propres (Abdulrahim & Orosco, 2019 ; Akcan, 2022 ; Bajaj et al., 2017 ; Bajaj et al., 2023 ; Dover & Rodriguez-Valls, 2022 ; Gonzalez, et al., 2005 ; Koubeissy & Audet, 2021 ; Koubeissy, et al., 2023). À titre d'exemple, l'approche pédagogique de Farah en mathématiques et sa considération du capital socioculturel des élèves, en faisant des liens avec l'histoire des mathématiques, permet de développer un nouveau savoir mathématique, de définir une identité mathématique et de ne pas attribuer les savoirs mathématiques uniquement à la culture dominante. En effet, Abdulrahim et Orosco (2019) défendent l'idée que l'enseignement des mathématiques ne se déroule pas indépendamment du contexte socioculturel. Dans le même ordre d'idées, l'activité autour de la biographie d'un personnage québécois de Valérie corrobore les résultats d'Akcan (2022) où les enseignant-es visent à permettre aux élèves de faire leurs propres choix, d'exprimer ce qu'elles/ils aiment, de partager leur culture, de parler de leur passé, de leur pays d'origine et de ce qu'elles/ils ont laissé derrière elles/eux.

Une deuxième voie passe par une rupture avec le pays d'origine et l'appropriation par l'élève des normes et des référents culturels de la société d'accueil au détriment de sa propre culture. Nous qualifions cette voie de « biculturalité dissociative », à l'instar du bilinguisme soustractif décrit par Cumins (2001), qui renvoie à l'acquisition de la langue de la société d'accueil au détriment de la langue d'origine. Bien que la visée soit de soutenir l'intégration des élèves, ce comportement pédagogique repose sur l'idée que l'élève doit s'adapter et changer de repères pour fonctionner dans le système scolaire et social. Pour y parvenir, deux logiques d'action sont mises en avant par les enseignant-es : 1) mettre en place des activités unidirectionnelles qui s'appuient généralement sur la culture de la société d'accueil, et 2) illustrer la société d'accueil comme un modèle à suivre, en établissant des comparaisons avec le pays d'origine. Ces logiques soulèvent des questions quant à la conscience sociopolitique des enseignant-es (Dover & Rodriguez-Valls, 2022 ; Ladson-Billings, 2011), notamment leur capacité à reconnaître les systèmes de pouvoir et

d'oppression responsables des disparités entre les pays. Comparer avec ses élèves « comment on attend l'autobus ici à Montréal et comment on attend l'autobus au Mexique » en est un exemple. Présenter la société d'accueil comme une figure de « civilisation » s'inscrit dans une dynamique coloniale et oppressive (Santos, 2016, 2017). Comme le soulignent Kincheloe et ses collègues (2011), cette dynamique acculture les enseignant-es à valoriser le système et à se sentir redevables envers lui, sans prendre conscience de l'hégémonie culturelle et politique dominante. Cela constitue une forme d'emprise mentale sur les personnes (Mahmoud, 2022), qui affecte non seulement le développement de la conscience sociopolitique des élèves, mais également leur perception d'elles/eux-mêmes. Cette tendance, qu'elle soit intentionnelle ou non, à assimiler l'élève dans le but d'améliorer sa réussite ainsi que son intégration, évoque les travaux de Delpit (1988, 1995). Cette auteure plaide pour un enseignement direct des codes implicites des sociétés dominantes afin que les élèves marginalisé-es ou racisé-es puissent les déchiffrer et trouver leur place dans ces sociétés. Ainsi, il s'agirait d'une stratégie pour contrer la marginalisation en maîtrisant les outils de la culture dominante et en permettant aux élèves de participer à la culture de pouvoir (Delpit, 1988 ; Welply, 2020). Cependant, l'auteure insiste sur l'importance de valoriser simultanément les cultures de ces élèves et ne pas les mettre de côté ou les dénigrer. Nos résultats semblent ainsi montrer que la biculturalité dissociative est une stratégie permettant de favoriser l'intégration des élèves, du point de vue de l'enseignant-e, et de les outiller pour qu'elles/ils puissent participer à la culture de la société d'accueil. Pourtant, comme le souligne Delpit (1988, 1995), peut-on vraiment parler d'intégration et non d'assimilation lorsque les cultures d'origine des élèves ne sont pas considérées et sont traitées comme les exemples négatifs ? Cela pourrait s'apparenter à une forme de violence douce ou d'oppression que les élèves subissent, bien que l'intention soit de les soutenir.

Concernant la troisième prémisse, soit la conscience sociopolitique, à l'instar de Ladson-Billings (2011), nos résultats semblent montrer que le défi que rencontrent les enseignant-es dans leurs classes multiculturelles réside soit dans le manque de leur conscience sociopolitique, soit dans l'incapacité de traduire cette conscience en actions. Comme le soulignent plusieurs auteur-es (Delpit, 1988 ; Dover & Rodriguez-Valls, 2022 ; Koubeissy & Audet, 2021 ; Paris, 2012), la responsabilité ne repose pas seulement sur les enseignant-es, mais également sur le système éducatif dans son ensemble, ainsi que sur les politiques des pays (Gay, 2010). Nous présentons deux exemples, celui de Farah et celui de Valérie. D'un côté, Farah, qui semble avoir une conscience sociopolitique, a du mal à s'approprier une culture scolaire qui tend à minimiser les débats, tant avec ses collègues qu'avec ses élèves. Finalement, elle est contrainte de s'y conformer. Elle explique ne pas aborder avec ses élèves les sujets d'actualité et les thèmes sensibles. Delpit (1988) nous parle justement du concept de dialogue muselé qui empêche certaines populations de s'exprimer et qui se trouvent soumises aux exigences du système malgré leur conscience.

D'un autre côté, Valérie, comme le montrent les extraits de son entrevue, s'est engagée à développer la conscience sociale de ses élèves et pourrait alors contribuer à une conscience sociopolitique. Sa réflexion sur ses privilèges et sa décentration confirment ce que Howard (2003) propose concernant le développement des pratiques culturellement pertinentes, qui dépendent d'une réflexion critique menée par les enseignant-es sur des sujets touchant à la réalité culturelle et sociale des élèves, et qui remettent en question leurs croyances et leurs valeurs concernant la diversité et la culture. Nos résultats montrent qu'elle est plus à l'aise pour « composer avec le système » et qu'elle aborde la question de la colonisation en établissant des liens entre le passé et le présent.

CONCLUSION

Cet article visait à étudier la place de la PCP, telle que mise à jour par Ladson-Billings (2014), dans les classes d'accueil du secondaire au Québec. Les résultats mettent en lumière la complexité de la mise en œuvre de cette pédagogie qui, comme le soulignent Morrisson et ses collègues (2008), va au-delà du simple aspect pédagogique et s'apparente plutôt à une perspective holistique répondant aux besoins diversifiés des élèves. La place de la PCP varie d'une classe à l'autre, en fonction de la manière dont la diversité est perçue par l'enseignant-e et de sa capacité à enseigner avec cette perspective holistique. Sur cette base, nous concluons l'article avec cinq cas de figure qui émergent de notre analyse des cinq entrevues pour décrire la place de la PCP : 1) une prise en considération limitée de la diversité, voire rationnelle, de type *business as usual* ; 2) une prise en considération controversée de la diversité à visée intégratrice, mais qui risque d'assimiler les élèves ; 3) une prise en considération de la diversité qui se traduit par un enseignement différent des mathématiques, bien que limitée par les contraintes de la culture scolaire et sociétale ; 4) une prise en considération de la diversité fondée sur une adaptation et un ajustement de pratiques en fonction des besoins des élèves ; et 5) une prise en considération de la diversité qui va au-delà de l'enseignement en classe témoignant d'une décentration, et d'une quête pour comprendre l'autre et développer une conscience sociale. Cette dernière considération divergente de la diversité dans les classes d'accueil s'inscrit dans un processus continu de recherche de pédagogies émancipatrices visant à promouvoir la justice sociale, l'inclusion et l'équité.

RÉFÉRENCES

- Abdulrahim, N. A., & Orosco, M. J. (2020). Culturally responsive mathematics teaching: A research synthesis. *The urban review*, 52, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00509-2>
- Akcan, E. (2022). Culturally responsive education as a sustainable educational approach: Reflections from primary school teachers' life science course practices. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3), 88-102. <https://doi.org/10.33902/JPR.202215416>
- Akcan, E., & Blaha, K. (2023). Opinion of Primary School Teachers about the Culturally Responsive Education Practices Used in the Life Studies Lessons: Implementation of the Practices Used in the US to Turkey. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.216>
- Akkari, A., & Loomis, C. (2012). Introduction: Opening educational systems to cultural diversity: International and comparative perspectives. *PROSPECTS: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 42(2), 137-145. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-012-9234-x>
- Álvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>
- Apple, M. W. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222-234. <https://doi.org/10.1177/00224871110385428>
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152. https://www.persee.fr/doc/oss_1634-8176_2005_num_4_1_1035
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.
- Audet, G., Gosselin-Gagné, J., Fowler, E., Caron, M.-È., Maynard, C., & Beauregard, C. (2024). Prendre en compte les réalités d'élèves réfugié·es afin de soutenir leur résilience : analyse de récits de pratique d'enseignant·e·s en contexte québécois. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 46(1), 74-85. <https://sjer.ch/article/download/9079/14177/50928>
- Audet, G., Gosselin-Gagné, J., & Koubeissy, R. (2022). Une compétence interculturelle et inclusive « en acte » : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. *Formation et profession*, 30(1), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.612>
- Audet, G., & Mc Andrew, M. (2020). Inégalités dans les trajectoires scolaires des élèves québécois issus de l'immigration : Le rôle des dynamiques sociales, systémiques et scolaires. *Mélanges CRAPEL*, 41(1), 97-111. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_41_1_6_audetmcandrew.pdf

- Bajaj, M., Argenal, A., & Canlas, M. (2017). Socio-Politically Relevant Pedagogy for Immigrant and Refugee Youth. *Equity & Excellence in Education*, 50(3), 258-274. <https://doi.org/10.1080/10665684.2017.1336499>
- Bajaj, M., & Suresh, S. (2018). The "Warm Embrace" of a Newcomer School for Immigrant and Refugee Youth. *Theory Into Practice*, 57(2), 91-98. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1425815>
- Bajaj, M., Walsh, D., Bartlett, L., & Martínez, G. (2022). *Humanizing Education for Immigrant and Refugee Youth: 20 Strategies for the Classroom and Beyond*. Teachers College Press.
- Banks, J. (2020). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. Banks, & C. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-24). Seattle : Wiley.
- Borri-Anadon, C., & Collins, T. (2022). Entre surveillance disproportionnée et inaction à l'égard d'élèves issus de l'immigration considérés à besoins éducatifs particuliers : une recherche ethnographique. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 3(95), 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0025>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- 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>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016 : remettre le cap sur l'équité*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/50-0494-RF-cap-sur-lequite-REBE-2014-2016.pdf>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-19. https://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/bilingual_childrens_mother_tongue_1.pdf
- Delpit, L. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-299. <https://doi.org/10.17763/HAER.58.3.C43481778R528QW4>
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Dorion, A. S., Squalli, Z., Lalande, J., Asselin, S., Hajjar, M., & Puentes-Neuman, G. (2019). Résilience des élèves en classe d'accueil : perceptions des enseignants au primaire. *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes*, 12, 54-70. https://www.jiriri.ca/wp-content/uploads/2021/03/V12_A5.pdf
- Dover, A.-G., & Rodriguez-Valls, F. (2022). *Radically inclusive teaching with newcomer & emergent plurilingual students*. New York: Teachers College Press.
- Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural Competence in Education: Strategies for Fostering Inclusivity and Diversity Awareness. *International Journal of*

- Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 383-392. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.895>
- Enyedy, N., Danish, J. A., & Fields, D. A. (2011). Negotiating the "Relevant" in Culturally Relevant Mathematics. *Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education*, 11(3), 273–291. <https://doi.org/10.1080/14926156.2011.595880>
- Farmer, D., Connelly, C., & Greenblatt, M. (2021). Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève. *Recherches en éducation*, (44), 72-85. <https://doi.org/10.4000/ree.3360>
- Freire, P (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50^e éd.). London: Bloomsbury Academic.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (2023). Resisting far right and neoliberal agendas in education: The stance of critical educators. *Studia Krytyczne/Critical Studies*, (12), 65-74.
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. New York, NY: Routledge.
- Guenouni Hassani, R., & Kanouté, F. (2023). Points de vue de jeunes musulmans issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109676ar>
- Howard, T. C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory Into Practice*, 42(3), 195-202. https://doi.org/10.1207/s15430421-tip4203_5
- Kaufmann, J.C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Collin.
- Kincheloe, J., McLaren, P., & Steinberg, S. (2011). Critical Pedagogy and Qualitative Approach. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 163-178). New York: SAGE Publications.
- Koubeissy, R. (sous presse). Quelles pratiques d'enseignement pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves nouveaux arrivants dans des classes d'accueil au primaire? *Revue Canadienne de l'éducation*.
- Koubeissy, R., Malo, A., & Borges, C. (2023). La médiation sociale pour comprendre l'expérience socioscolaire d'élèves immigrantes : regards croisés d'enseignantes et d'élèves autour des pratiques de soutien à l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109677ar>
- Koubeissy, R., & Audet, G. (2021). Towards critical teaching in a multi-ethnic context for a just integration of minority students. In V. Alves, & B. Da Silva (Eds.), *Access to Justice in the Americas* (pp. 419-442). <https://doi.org/10.53080/forjus-ajam>
- Ladson-Billings, G. (1995a). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165. <http://www.jstor.org/stable/1476635>

- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2011). "Yes, But How Do We Do It?" Practicing Culturally Relevant Pedagogy. In J. Landsman, & C. W. Lewis (Eds.), *White Teachers/Diverse Classrooms* (2^e éd.). New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-85. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2r-j131485484751>
- Ladson-Billings, G. (2022). *The Dreamkeepers Successful Teachers of African American Children* (3^e éd.). New Jersey: John Wiley & Sons, Incorporated.
- 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>
- Lea, V. (2010). Empowering Preservice Teachers, Students, and Families Through Critical Multiculturalism: Interweaving Social Foundations of Education and Community Action Projects. In M. Stephen, & C. E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (pp. 33-46). New York, NY: Routledge.
- Mahmoud, M. (2022). Décoloniser la recherche scientifique en psychologie sociale : une illustration à travers la théorie de l'identité sociale. *Akofena*, 2(9), 311-328. <https://doi.org/10.48734/akofena.s09v2.26.2022>
- McNeill, E. (2023). Learning to be culturally responsive: understanding how literacy projects provide space to share past experiences. *English in Education*, 57(3), 237-249. <https://doi.org/10.1080/04250494.2023.2228338>
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 1. Portrait des élèves - Soutien au milieu scolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Morrisson, K. A., Robbins, H. H., & Rose, D. G. (2008). Operationalizing Culturally Relevant Pedagogy: A Synthesis of Classroom-Based Research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452. <https://doi.org/10.1080/10665680802400006>
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C., & Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires ? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229. <https://doi.org/10.7202/1055569ar>

- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Robo, P. (2002). L'analyse des pratiques professionnelles : éclairages. *Le nouvel éducateur*, (136), 28-34.
- Santos De Sousa, B. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique de la science*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Santos De Sousa, B. (2017). Épistémologies du Sud et militantisme académique : entretien avec Boaventura de Sousa Santos, réalisé par Baptiste Godrie. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 143-149. <https://doi.org/10.7202/1042809ar>
- 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>
- Welply, O. (2020). Inclusion Across Borders: Young Immigrants in France and England. *Forum for International Research in Education*, 6(1), 40-63. <https://doi.org/10.32865/fire202061182>
- Werner, E. E. (2012). Children and war: Risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology*, 24, 553-558. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000156>

