

Pratiques déclarées d'enseignantes de première année du primaire auprès d'élèves immigrant-es qui sont en apprentissage du français : quelle place pour une éducation inclusive ?¹

Josée Charette, Université du Québec à Montréal 

David Croteau, Université du Québec à Montréal 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1780](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1780)

Résumé

Cet article documente les pratiques déclarées d'enseignantes de la première année du primaire en classe ordinaire relatives à l'accueil et au soutien au processus d'établissement des élèves immigrant-es qui s'inscrivent pour la première fois dans le réseau scolaire et qui sont en apprentissage du français (EIAF). Selon une démarche qualitative, neuf enseignantes de la grande région de Montréal, dans la province du Québec, ont été rencontrées. Deux outils de collecte de données ont été mis à profit : le réseau d'associations libres d'idées et les entretiens semi-dirigés. S'appuyant sur une typologie de Radhouane et Akkari (2022) sur les pratiques ajoutées, intégrées et empêchées, les pratiques déclarées par les enseignantes ont été analysées. La discussion permet de voir si ces pratiques s'inscrivent ou non dans une approche d'éducation inclusive. Ainsi, les analyses effectuées illustrent une sensibilité de la part des enseignantes à la diversité de leurs élèves ainsi qu'une mobilisation importante pour adapter leurs pratiques. Il semble toutefois que peu d'entre elles remettent en question des pratiques qui risqueraient de renforcer les rapports inégalitaires entre l'école et les parents ou les inégalités rencontrées par les élèves.

Mots-clés : apprentissage du français, classe ordinaire, éducation inclusive, élèves immigrant-es, pratiques enseignantes

Abstract

This article documents the self-reported practices of Grade 1 teachers in regular classrooms regarding the reception and the settlement process of immigrant students who are enrolling for the first time in the province's school system and who are learning French. Using a qualitative approach, nine teachers from the greater Montreal area, in the pro-

¹ Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour le soutien financier accordé pour la réalisation de cette recherche. Nous remercions également les enseignantes ainsi que leur Centre de services scolaire pour leur engagement dans cette recherche.

vince of Quebec, were interviewed. Two data collection tools were used: network of free associations and semi-structured interviews. Based on Radhouane and Akkari's (2022) typology of "added, integrated and inhibited practices", the practices reported by the teachers were analyzed. The discussion shows how these practices are part or not of an inclusive education approach. Thus, the analyses illustrate a great deal of sensitivity on the part of teachers to the diversity of their students, as well as a significant mobilization to adapt their practices. However, it seems that few of them question practices that risk reinforcing the unequal relationship between school and parents, or the inequalities encountered by students.

Key words : French learners, inclusive education, newcomers' student, regular classroom, teaching practices

INTRODUCTION

Au Québec, les élèves immigrant-es qui s'inscrivent pour la première fois dans le réseau scolaire de la province et qui sont en apprentissage du français (EIAF)² peuvent poursuivre leur parcours dans une classe d'accueil, dans une classe ordinaire ou selon un modèle hybride (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2024). Des recherches ont souligné des défis soulevés par le personnel enseignant des classes ordinaires lorsque les EIAF sont assignés à leur groupe. En effet, certain-es disent ressentir une surcharge de travail due à un manque de temps pour préparer l'accueil des élèves (Charette, *et al.*, 2024 ; Montesano, 2023). D'autres soutiennent que l'arrivée d'EIAF en cours d'année perturbe leur dynamique de groupe (Gonzalez & Kim, 2016). Également, certain-es membres du personnel enseignant ne croient pas détenir les outils nécessaires pour soutenir la réussite éducative de ces élèves (Lol, 2024 ; Papazian-Zohrabian, *et al.*, 2018). Murphy (2014) souligne d'ailleurs que le stress ressenti par certain-es membres du personnel enseignant pourrait entraîner des « sentiments de résistance envers la prise en charge des besoins » des élèves (p. 247).

Depuis quelques années, des organisations internationales, comme l'UNESCO (2020), et des instances nationales au Québec, comme le Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2017), invitent les systèmes scolaires à adopter des approches d'éducation inclusive pour prendre en compte la diversité des élèves et soutenir leur participation à la construction

² Tout au long l'article, l'acronyme EIAF renverra aux élèves immigrant-es qui s'inscrivent pour la première fois dans le réseau scolaire de la province et qui sont en apprentissage du français. Cette expression est utilisée, plutôt que le terme « allophones », pour illustrer le développement en cours des compétences des élèves. À l'instar de Villa-Perez et Tomc (2022), nous considérons que le terme « allophones » renvoie à un manque et qu'il incite à comparer au groupe majoritaire, et ce, dans une perspective déficitaire.

d'une société sans discrimination. Engagé avec beaucoup moins d'assurance dans cette voie, le plus récent plan stratégique du MEQ souligne la nécessité que l'école s'adapte « à la grande diversité des profils des enfants et des élèves [...] afin de développer le plein potentiel de chacun » (2023a, p. 21). Mais qu'en est-il dans la pratique ? Comment la diversité des élèves est-elle prise en compte dans les classes et dans les écoles ? La participation de tous et de toutes est-elle réellement soutenue ?

Dans les lignes qui suivent, nous présentons la problématique de notre recherche et exposons le cadre conceptuel sur lequel s'appuie l'analyse de nos données. Notre méthodologie est exposée, suivie de la présentation de nos résultats et de la discussion. Enfin, une courte conclusion synthétise les faits saillants, les limites de notre recherche et les perspectives pour des travaux futurs.

1. PROBLÉMATIQUE

Au Québec, durant l'année scolaire 2022-2023, dans le réseau scolaire public, du préscolaire au secondaire, les élèves immigrant-es de première génération (né-es à l'extérieur du Canada) et de deuxième génération (dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada) représentaient 32,2 % (MEQ, 2023b). Pour les élèves immigrant-es qui s'inscrivent pour la première fois dans le réseau scolaire québécois, les services offerts pour l'accueil et le soutien à l'apprentissage du français varient d'un centre de services scolaire (CSS)³ à un autre, selon les besoins des élèves et les contraintes organisationnelles des milieux (MEQ, 2024). Dans la grande région de Montréal, bien que le modèle des classes d'accueil soit le plus fréquent (de Oliveira Soares, 2020), certain-es EIAF fréquentent la classe ordinaire ; cette option inclut généralement des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF – ces services « ont comme objectif principal de réduire l'écart entre les compétences en français des élèves visés par ces services et celles normalement attendues des élèves du même âge » (MEQ, 2024, p.7). Concrètement des personnes enseignantes peuvent faire du soutien linguistique dans ou à l'extérieur de la classe, idéalement pour une durée d'une période par jour ou l'équivalent (MEQ, 2024).

L'éducation inclusive est une approche qui semble avoir le potentiel de prendre en charge les besoins des EIAF en classe ordinaire. Elle fait d'ailleurs l'objet de réflexions grandissantes dans plusieurs pays du monde depuis quelques années, s'inscrivant dans la mouvance vers un accès universel et la prise en compte de la diversité dans le contexte scolaire (Magnan, *et al.*, 2021 ; Väyrynen & Paksuniemi, 2020). L'approche, qui est déve-

³ Les centres de services scolaires organisent les services éducatifs dans une zone géographique donnée. Ils s'assurent aussi de « répartir les ressources humaines, financières et matérielles de façon équitable à travers leurs établissements scolaires, en tenant compte des besoins, des inégalités sociales et économiques, afin de favoriser la réussite de tous les élèves ». <https://www.fcscq.quebec/centres-de-services-scolaires/role>

loppée plus en détail ultérieurement, s'appuie sur deux principales finalités : l'équité et l'inclusion (Charette & Audet, 2025). Ultimement, elle vise la transformation des structures, des pratiques et des politiques (Potvin, 2014).

Il semble toutefois que peu d'écrits à ce jour au Québec recourent à l'approche de l'éducation inclusive pour poser un regard sur les pratiques enseignantes dans des contextes où la diversité est alimentée par l'immigration. Au Québec, Audet, et al. (2022) ont analysé 11 récits de pratiques d'enseignantes du préscolaire et du primaire, qui devaient mettre en scène un-e enfant issu-e de l'immigration ou sa famille. L'objectif de l'article était d'analyser comment les pratiques documentées faisaient écho à une compétence interculturelle et inclusive, qui vise l'équité pour les élèves qui ont des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires variées et la transformation sociale pour l'ensemble des élèves (Potvin, et al., 2015). Les analyses des auteures ont permis de souligner la sensibilité du personnel enseignant au regard des parcours et des réalités des élèves et de leur famille. Aussi, la recherche a permis de mettre en lumière l'équilibre que doit trouver le personnel scolaire, par exemple, pour prendre en compte le vécu des élèves, tout en évitant de diminuer les attentes envers les élèves et d'éviter de brusquer les choses pour les familles. Les analyses laissent aussi entendre que les pratiques enseignantes documentées s'inscriraient plus souvent dans une perspective d'équité que de transformation sociale (Audet, et al., 2022).

Dans une recherche, Borri-Anadon, et al., (2024) soulèvent aussi l'idée d'un équilibre à trouver entre la prise en compte la diversité des élèves et la nécessité d'éviter d'essentialiser ou d'instrumentaliser. La recherche de Borri-Anadon, et al., (2024) s'est intéressée aux pratiques mises en place par des acteurs et actrices scolaires auprès d'élèves en apprentissage du français en classe ordinaire – nommé-es plurilingues émergent-es pour illustrer la richesse de leur répertoire langagier et le développement de leurs compétences en français – pour soutenir leur participation en classe. De leurs analyses se dégagent deux grandes catégories : d'abord, la « pratique contrariée », qui repose seulement sur la finalité de l'équité et qui ne permet pas nécessairement la participation réelle des élèves à la classe. Dans cette optique, le personnel enseignant offre les mêmes tâches à tous/tes les élèves, sans nécessairement porter une attention particulière aux élèves plurilingues émergent-es, ou propose à ces derniers des tâches de rattrapage ou compensatoires.

Ensuite, la « participation partielle » s'appuie à des degrés divers sur les deux finalités de l'éducative inclusive, ici, l'équité et la transformation sociale. Les pratiques de cette catégorie proposent aux élèves plurilingues émergent-es, de participer aux mêmes activités que leurs pair-es dans un même espace-temps, tout en adaptant ou en modifiant certaines des activités, ou encore en se faisant aider par leurs pair-es. L'article souligne toute-

fois le risque que ces pratiques marginalisent les élèves plurilingues émergent-es, en laissant entendre qu'elles/ils doivent être aidé-es pour pouvoir participer aux activités du groupe. D'autres pratiques placent plutôt les élèves plurilingues émergent-es en situation d'expert-es, considéré-es comme une ressource pour leurs pair-es et pour le personnel enseignant, d'autres pratiques permettent d'aborder des situations d'exclusion et questionnent généralement « la forme scolaire tant dans les contenus abordés que dans la place accordée à la voix des élèves » (Borri-Anadon, et al., p.15). Ces deux derniers groupes de pratiques accordent une place importante à la finalité de transformation sociale, bien que certains risques demeurent, comme l'instrumentalisation ou l'invisibilisation de la diversité de l'élève. La recherche de Borri-Anadon, et al., (2024) met notamment en lumière la nécessité de considérer les pratiques qui visent l'équité et la transformation sociale en interdépendance « puisque les apports des uns permettent de contrebalancer les limites des autres » (p. 16).

Malgré quelques écrits qui documentent des pratiques qui s'inscrivent dans une approche d'éducation inclusive, un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2023), basé sur près d'une quarantaine de pays, met en lumière le fait que le personnel enseignant ne serait pas suffisamment formé sur les pratiques à mettre en œuvre pour soutenir l'équité et l'inclusion au sein de la classe et de l'école. Dans une revue de littérature, Kharchi et Koubeissy (2023) soulignent aussi des défis rencontrés par le personnel enseignant pour mettre en place des pratiques d'inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle. Ainsi, il semble y avoir un décalage entre les recommandations nationales et internationales sur la nécessité de mettre en place une éducation inclusive pour tous/tes les élèves et la mise en œuvre de pratiques dans les milieux scolaires.

Cet article propose de s'intéresser aux pratiques déclarées d'enseignantes de la première année du primaire qui visent à soutenir l'accueil et le processus d'établissement des EIAF qui évoluent dans leur classe, et d'analyser comment ces pratiques s'inscrivent ou non dans une approche d'éducation inclusive.

3. CADRE CONCEPTUEL

Deux cadres conceptuels sont mobilisés dans cet article : les pratiques enseignantes et l'éducation inclusive.

3.1. Les pratiques enseignantes en contexte de diversité

Dans cet article, nous appréhendons les pratiques enseignantes selon la définition proposée par Altet (2003), soit comme étant constituées « de dimensions multiples, comme une

activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés, et les compétences - en actes - d'une personne en situation professionnelle » (p. 38). Elles concernent donc ce qui se fait dans la classe, mais également à l'extérieur de la classe, tel que la collaboration avec les membres de l'équipe-école et les parents. De plus, les pratiques enseignantes engloberaient à la fois les actions mises en œuvre, ainsi que les choix et les contraintes qui les sous-tendent.

Dans un article, qui se penche sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes dans un contexte genevois en Suisse, relatives à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en classe, Radhouane et Akkari (2022) dégagent trois types pour décrire les pratiques déployées par des membres du personnel enseignant. D'abord, *les pratiques ajoutées* renvoient à la prise en compte de la diversité par les enseignantes qui se fait de « manière planifiée, spontanée ou en réaction à une situation vécue par les élèves » (p. 7). Elles se traduisent par un ajout à la planification quotidienne, par exemple, par des activités d'éveil aux langues ou de type multiculturel qui permettent de valoriser les référents socioculturels des élèves. Ces activités invitent toutefois à la prudence, pour éviter le risque de réduire les élèves à des traits culturels figés qui leur sont parfois assignés. Les pratiques ajoutées peuvent aussi être des discussions découlant d'événements survenus à l'école ou dans la société ou qui visent la déconstruction des préjugés.

Le deuxième type dégagé par Radhouane et Akkari (2022) se nomme *les pratiques intégrées*, qui s'insèrent dans les pratiques quotidiennes du personnel enseignant. Elles se traduisent surtout par la différenciation pédagogique qui vise des enjeux linguistiques, la prise en compte des parcours des élèves réfugié-es et la précision des consignes pour le travail fait à la maison, et ce, avec certains parents. Il est toutefois mentionné dans l'article que certaines enseignantes semblent éprouver des difficultés à articuler la différenciation pédagogique au concept d'égalité.

Enfin, *les pratiques empêchées* renvoient au « travail que les enseignantes souhaiteraient accomplir, mais que des éléments externes viennent perturber et empêcher » (Radhouane & Akkari, 2022, p. 11). Elles seraient souvent « révélatrices des tensions du métier » (p. 5). Ce type de pratiques semble faire écho aux contraintes qui sous-tendent les pratiques, tel que mentionné par Altet (2003). Les contraintes qui empêchent la mise en place de pratiques semblent multiples : la pression des programmes scolaires, le manque de ressources, la peur de mal faire ou la posture enseignante.

L'exploration de ces écrits permet de structurer nos résultats selon les pratiques ajoutées, intégrées et empêchées, tout en élargissant aux pratiques qui se font à l'intérieur et à

l'extérieur de la classe, dont celles qui incluent d'autres protagonistes de la communauté éducative, à l'instar d'Altet (2003).

3.2. L'éducation inclusive : ses finalités et sa mise en œuvre dans le contexte scolaire

Alors qu'elle a d'abord concerné le domaine de l'adaptation scolaire, l'éducation inclusive englobe maintenant tous les types de diversité (Magnan, et al., 2021 ; Potvin, 2014). Contrairement à d'autres perspectives qui l'ont précédé (ex. la ségrégation, l'intégration), elle vise à identifier en amont les inégalités pouvant être (re)produites par le système lui-même et vise des transformations structurelles à tous les paliers du système scolaire (Charette & Borri-Anadon, 2022). Selon Potvin (2014), l'éducation inclusive

[...] marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs. C'est le fondement même de l'équité et du combat contre les discriminations : le regard n'est pas centré sur la seule performance de l'élève, mais aussi sur l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés des élèves. (p.189)

Plusieurs auteures mettent en lumière deux finalités fondamentales de l'éducation inclusive, certaines parlent plus particulièrement de l'équité et de l'inclusion, d'autres de l'équité et de la transformation sociale (Borri-Anadon, et al., 2024 ; Charette & Borri-Anadon, 2022 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Magnan, et al., 2021). Potvin synthétise les deux finalités ainsi : « Une finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination, centrée sur l'élève [...] et une finalité de participation, de responsabilisation et de transformation sociale, relationnelle et collective » (p. 12).

En posant un regard transversal sur les écrits qui abordent la mise en œuvre de l'éducation inclusive, Charette et Audet (2025) proposent un cadre pour analyser les pratiques mises en œuvre dans la classe et à l'école. Quatre dimensions semblent faire consensus dans les écrits : 1) la prise en compte de la diversité des élèves, 2) l'offre de ressources et de services arrimés à ces besoins, 3) le soutien à la réelle participation de tous/tes les élèves et 4) la lutte contre les inégalités, l'exclusion et les discriminations. Selon les auteures, lorsque l'articulation de ces quatre dimensions s'appuie sur une responsabilité collective de la communauté éducative, il pourrait en résulter des transformations au niveau des structures, des politiques et des pratiques.

4. MÉTHODOLOGIE

Durant l'année scolaire 2022-2023, un CSS a décidé de privilégier le classement des élèves en apprentissage du français de première année du primaire en classe ordinaire

plutôt qu'en classe d'accueil. Pour soutenir le personnel enseignant, qui éprouvait certaines réticences envers cette décision, le CSS a établi une collaboration avec une équipe de recherche pour documenter leur expérience relativement à l'accueil des élèves dans leur classe.

La démarche de recherche a été qualitative, interprétative et exploratoire (Paillé & Mucchielli, 2003). Elle visait à avoir accès à un ensemble « de données sur les perceptions de protagonistes locaux « de l'intérieur », à l'aide d'un processus d'attention approfondi et de compréhension empathique » (Miles & Huberman, 2003, p.21). Les données ont été recueillies auprès de neuf enseignantes (sept titulaires de classe et deux coenseignantes qui faisaient du soutien linguistique en classe). Elles travaillaient dans trois écoles différentes dans un même CSS, de la grande région de Montréal. Leurs profils sont brièvement présentés dans le Tableau 1.

Tableau 1. Profil des enseignantes rencontrées

Enseignantes	École	Nombre d'années d'expérience	Domaine de formation	Expérience en lien avec la diversité ou l'immigration
E1	1	16-20	Baccalauréat en- seignement pré- scolaire et primaire (BEPP)	Très peu
E2	1 et 3	1-5	Enseignantes quali- fiées dans un autre domaine	A enseigné en classe d'accueil
E3	1	1-5	BEPP	Peu
E4	2	21-25	BEPP	Travaille en milieu pluriethnique de- puis plusieurs an- nées
E5	2	6-10	BEPP	Travaille en milieu pluriethnique de- puis plusieurs an- nées
E6	2	1-5	Baccalauréat par cumul	A vécu un parcours migratoire
E7	3	1-5	BEPP	A vécu un parcours migratoire
E8	1	6-10	BEPP	Peu
E9	2	1-5	Enseignantes quali- fiées dans un autre domaine	A vécu un parcours migratoire et a en- seigné en classe d'accueil

Lors de rencontres individuelles d'une durée de 50 à 75 minutes, deux instruments de collecte de données ont été mis à profit : l'entretien semi-dirigé et le réseau d'associations libres d'idées. Après avoir recueilli des informations sociodémographiques sur la participante (ex. langues parlées, parcours de formation), elle était invitée à réaliser le réseau d'associations libres d'idées (De Rosa, 2003). Pour ce faire, la personne participante était invitée à écrire sur une feuille tous les mots qui lui venaient à l'esprit au regard d'un terme inducteur, ici « l'intégration des élèves issus de l'immigration récente en classe ordinaire ». Ensuite, l'entretien prenait place. Le canevas était divisé en trois sections : 1) explication des termes ressortis dans le réseau d'associations libres d'idées, 2) représentations sociales sur l'accueil et le processus d'établissement des EIAF et 3) sentiment d'auto-efficacité au regard de l'accueil et soutien accordé aux EIAF dans la classe et à l'école. Les entretiens ont été entièrement retranscrits, puis analysés à l'aide du logiciel Nvivo. Une analyse thématique par codage mixte a été réalisée (Paillé & Mucchelli, 2003), d'abord selon une analyse verticale, puis selon une analyse transversale, afin de révéler les différentes formes sous lesquelles apparaissaient les mêmes thèmes d'une participante à l'autre (Blanchet & Gotman, 2007). Les thèmes et les codes découlaient de notre cadre conceptuel (ex. pratiques ajoutées, pratiques empêchées). Des sous-codes ont également émergé à la lecture des données, par exemple : pratiques qui engagent le groupe, pratiques qui concernent les parents. Dans la discussion, les pratiques dégagées sont mises en dialogue avec les dimensions de l'éducation inclusive.

5. RÉSULTATS

Nos résultats sont organisés en nous appuyant sur la typologie de Radhouane et Akkari (2022), selon les pratiques ajoutées, intégrées et empêchées.

5.1. À propos de pratiques ajoutées

L'analyse de nos données fait ressortir de nombreuses pratiques ajoutées, qui font écho à celles dégagées par Radhouane et Akkari (2022), ainsi que d'autres qui se prolongent à l'extérieur de la classe ou qui sont déployées en collaboration avec ou pour des membres de la communauté éducative.

Intégrer des dimensions interculturelles aux enseignements

D'abord, la majorité des enseignantes disent ajouter une dimension interlinguistique et interculturelle aux contenus enseignés en classe. Les extraits suivants en témoignent « Puis là, on raconte Noël dans différentes familles (...) ça fait une ouverture d'esprit » (E1). « Puis, la richesse culturelle. Ben là, on a chanté des bonnes fêtes, on a demandé : 'Bon, en quelles langues on connaît Bonne fête ?' (E8) ».

Une enseignante dit profiter de la présence des EIAF dans sa classe pour leur présenter « la différence » comme une richesse, de laquelle elle fait elle-même partie : « Ils sont vraiment gênés, et là, moi je leur dis : 'Moi, je parle arabe'. Et je commence à parler arabe avec la fille, je parle anglais avec l'autre. Je parle français avec les autres » (E6).

Une autre enseignante aborde une pratique ajoutée qui doit se mettre en place avant l'arrivée des élèves à l'école, elle explique : « Une page de questions que tu devrais savoir sur l'enfant de son pays. Le climat, la situation politique, la corruption. Sans entrer dans les détails, mais juste savoir une idée » (E2). Elle croit que le fait de mieux comprendre le contexte prémigratoire des élèves permettrait de mieux cibler les interventions à mettre en place.

De plus, toutes les enseignantes interrogées reconnaissent la pertinence, parfois la nécessité, de recourir à des pratiques de traduction (applications, ressources personnelles, jumelage avec un autre enfant). Le fait de traduire les consignes, par exemple, permettrait à certain-es élèves de participer à des activités, auxquelles elles/ils n'auraient pas pu participer autrement. Il semble toutefois que les enseignantes ne savent pas toujours quelles devraient être les balises qui encadrent les traductions, comme le montre cet extrait : « Comme, si je prends l'exemple avec [l'enseignante], je dois traduire à peu près 10% de ce qu'elle va dire. Sauf pendant les contrôles [les évaluations], parce qu'on veut leur donner la même chance » (E2). Cet extrait met en lumière une incompréhension des concepts d'égalité et d'équité, sur laquelle nous reviendrons dans la discussion.

Engager le groupe-classe dans l'accueil et le soutien aux élèves

Par ailleurs, nos résultats mettent en lumière des pratiques ajoutées qui concernent plutôt l'ensemble des élèves. Par exemple, des enseignantes disent prendre le temps de préparer leur groupe à l'arrivée de l'EIAF dans leur classe, comme illustré ici :

Il y a quelqu'un qui va venir, il va venir stressé. [...] Ils vont être responsables, prendre en charge l'autre élève. [...] je vais préparer ma classe, je prépare mes élèves. Je peux faire, par exemple par le biais d'une histoire, une vidéo, je vais leur expliquer comment l'enfant, il va se sentir pour vraiment les sensibiliser. (E6)

Cet extrait renseigne sur le souci qu'a l'enseignante d'engager le groupe-classe dans l'accueil de l'EIAF, mais également sur son désir de développer l'empathie des élèves et la mise en place de conditions favorables au bien-être de la/du nouvel-le élève.

Les pratiques déclarées par les enseignantes convergent aussi vers la pertinence de jumeler la/le nouvel-le élève à son arrivée, parfois avec un-e élève qui partage une même langue que lui, parfois avec « un qui parle français pour s'habituer à parler français » (E9).

Une enseignante semble plutôt mettre de l'avant la dimension de la socialisation :

Quand il arrive, ça serait d'avoir un élève qui va être prêt à être son soutien, sa petite béquille, qui va l'amener à la récréation pour la première fois, malgré que je vais le faire aussi. Mais qu'il y ait un élève qui est prêt à jouer avec pour pas qu'il reste tout seul. (E4)

De façon globale, les enseignantes semblent observer des retombées positives pour le jumelage à la fois pour l'EIAF et pour les élèves qui l'accompagnent.

Sensibiliser et mobiliser tous/tes les membres du personnel scolaire

Des enseignantes mentionnent la pertinence d'informer les autres membres du personnel de l'école à l'arrivée de l'EIAF et de les sensibiliser au fait qu'il est en période d'adaptation, comme illustré dans cette citation : « Puis, même au début de l'année, on leur a remis un carton : 'Je m'appelle X. Je suis dans la classe de Y. Je ne parle pas français'. Comme ça, les autres profs, ils ont pu les identifier » (E1).

Des enseignantes partagent des pratiques qui ont été mises en place collectivement dans leur école. Par exemple, certaines équipes recensent toutes les langues parlées par les membres du personnel afin d'avoir une personne de référence en cas de besoin (ex. une élève se blesse). D'autres enseignantes disent participer à des activités de décroisonnement avec leurs collègues (E4, E7, E6, E5, E9).

Informers les parents d'élèves et leur offrir des ressources

Dans un autre ordre d'idées, « les parents » reviennent dans le discours de toutes les enseignantes rencontrées. Certaines disent partager des ressources avec eux afin qu'ils puissent travailler des notions vues en classe avec leurs enfants ou leur apprentissage du français. Aussi, deux enseignantes disent expliquer aux parents le fonctionnement de l'école (E1, E9), par exemple, le déroulement de l'heure des repas ou le calendrier scolaire.

D'autres enseignantes disent se préoccuper des outils de communication utilisés avec les parents afin qu'ils facilitent la traduction des messages qui leur sont destinés : « [Et Classe Dojo], c'est une application. [...] Quand ils voient mon message, il y a un petit bouton 'traduire'. : Fait qu'ils peuvent cliquer et on peut la traduire, ils peuvent choisir la langue qu'ils veulent » (E8).

Les parents sont parfois invités à venir accompagnés aux rencontres, par exemple, d'une amie qui maîtrise le français ou d'un-e intervenant-e d'un organisme communautaire qui

connait le contexte scolaire. Une autre enseignante dit parfois recourir à l'anglais, même si elle le « baragouine » (E1). Ces exemples illustrent dans tous les cas un désir des enseignantes de communiquer avec les parents.

Au-delà de la communication, deux enseignantes insistent sur l'importance de bien accueillir les parents et de créer un premier contact positif avec eux : « Je sors et je vais parler aux parents. Puis là, je dis : 'Allô, ça va être moi ton enseignante'. [...] Mais le premier contact. Je vous accueille, je vais avoir votre enfant, puis la vie est belle (E4). »

Cette enseignante précise avoir demandé que son nouvel élève arrive une journée plus tard à l'école pour lui permettre d'accueillir la famille convenablement. Deux enseignantes croient d'ailleurs qu'un accueil structuré des parents devrait être mis en place de façon systématique. Cette préoccupation pour le bien-être des parents permettrait que l'enfant se sente aussi rassuré.

5.2. À propos de pratiques intégrées

L'analyse du corpus a permis de dégager des pratiques intégrées qui relèvent de la différenciation pédagogique, comme c'était le cas dans les résultats de Radhouane et Akkari (2022), mais aussi de la pédagogie universelle.

Ajuster ses pratiques et ses attentes

En effet, nos analyses permettent de dégager des pratiques intégrées qui semblent relever d'ajustements spontanés chez les enseignantes. Par exemple, plusieurs disent ralentir le rythme de leur parole pour les EIAF, recourir à des images ou aux gestes pour favoriser la communication avec les élèves (E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9).

De plus, des enseignantes croient qu'il est nécessaire d'adapter les exigences envers les EIAF, comme le montre cet extrait : « Je ne lui demande pas de faire tout. Par exemple, si lui je lui donne la tâche qui prend cinq questions, (...) s'il peut répondre à deux questions, je lui dis : 'C'est correct pour toi'. J'adapte » (E6).

La modification des attentes et l'adaptation des tâches pour les EIAF se reflètent dans toutes les pratiques partagées par les enseignantes. À cet effet, une seule d'entre elles porte une attention spéciale au risque de marginalisation : « Puis en même temps, tu ne demandes pas juste à lui, à d'autres qui sont peut-être un peu plus faibles, donc là, ils vont être pareils. Donc là, il ne se sentira pas exclus, il ne se sentira pas à part » (E5).

Mettre en place une pédagogie dite universelle

Des enseignantes mentionnent déployer des pratiques ayant une visée universelle, qui peuvent être bénéfiques pour les EIAF, par exemple : « Admettons, travailler les irrégularités. Là, une journée, j'ai sorti mes boîtes de réglettes. J'ai mis ça sur les tables, puis *let's go*. La fois d'après, je sors des dés, des jetons (E4) ».

Des enseignantes disent aussi s'assurer que, peu importe le moment de l'arrivée dans l'année de l'EIAF, une place lui est réservée dans la classe et un casier est identifié à son nom. Ces petits gestes visent à faire sentir l'élève bienvenu-e et à développer son sentiment d'appartenance envers la classe.

5.3. À propos de pratiques empêchées

Nos analyses ont permis de dégager des pratiques empêchées dans le sens abordé par Radhouane et Akkari (2022), c'est-à-dire des pratiques que les enseignantes souhaiteraient mettre en œuvre, mais que des éléments externes viennent entraver.

Entre les besoins individuels des élèves, ceux du groupe et les programmes scolaires

D'abord, des enseignantes disent se sentir prises entre les besoins individuels des EIAF et les besoins de leur groupe : « J'ai d'autres élèves qui ont besoin de moi. [...] Est-ce que peut-être je dois passer plus de temps avec lui, puis laisser de côté les autres ? » (E7) ; « J'ai l'impression en ce moment que ceux qui sont pénalisés, c'est ceux qui vont bien (E3) ». Il semble que les pratiques à déployer pour les EIAF soient indissociables de celles à déployer pour leur groupe-classe.

De plus, les préoccupations envers les EIAF semblent liées de près à l'interprétation faite par les enseignantes des attentes du CSS envers leur travail et les élèves qu'elles accompagnent : « Jusqu'où je dois les amener ? Est-ce qu'ils auront les mêmes attentes de fin de degrés ? (E1) » ; « Parce que là, mon élève, il ne peut pas passer en deuxième année. Il n'est même pas capable de suivre en première année. (...) Je me pose la question (E7) ». Ces propos laissent croire que les enseignantes se sentent coincées entre leur interprétation des exigences du CSS et leur jugement professionnel.

Des enseignantes et des milieux scolaires prêts à accueillir les élèves ?

Des pratiques empêchées repérées dans le corpus semblent plutôt relever de certaines enseignantes elles-mêmes, qui définissent les limites de leur investissement : « Je vais l'amener ou je peux l'amener, mais après ça, je ne me mets pas vraiment ce poids-là de la

réussite (E8) » ; « Mon rôle à moi, c'est de lui faire prendre conscience que c'est lui qu'il faut qu'il travaille. C'est pas moi, je peux pas travailler à sa place (E4) ». Ces propos peuvent mettre en lumière un mécanisme de protection des enseignantes qui délimite leur contribution possible à la réussite des élèves, dans un contexte où elles ne croient pas pouvoir contrôler tous les éléments en jeu.

Enfin, plusieurs enseignantes disent ne pas être certaines que les écoles soient préparées pour accueillir les EIAF et leurs familles. Elles se disent toutefois conscientes et sensibles au fait qu'elles n'y arriveront pas à elles seules.

Des attentes envers les parents inclusives de leur contexte de vie ?

Des enseignantes parmi celles rencontrées semblent donner la responsabilité aux parents de certaines pratiques empêchées. À cet effet, quelques-unes soulignent le fait que leurs élèves s'absentent souvent (E1, E2, E4, E6, E7, E9). Selon elles, ce serait la responsabilité des parents de s'assurer de leur présence à l'école.

D'autres enseignantes semblent freiner par leur perception de l'engagement des parents, comme l'illustre cet extrait :

Est-ce que je vais le donner à ti pou qui essaye vraiment fort, puis je le sais que papa/maman en arrière essaye vraiment fort aussi ? Ou je vais aller aider ti pou qui s'en [fiche]. Puis que papa/maman en arrière ne voit pas l'école comme quelque chose d'important. (E3)

Ces propos remettent en question la connaissance par les enseignantes des contextes de vie des parents qui, par conséquent, ne semble pas amener de remises en question de leurs pratiques et de leurs attentes envers les parents.

Le manque de temps... un obstacle pas nouveau, mais bien réel

Par ailleurs, les pratiques semblent parfois empêchées par le facteur temps. En effet, toutes les enseignantes disent avoir besoin de temps pour préparer du matériel et planifier des activités, pour assurer les communications avec les parents et pour accueillir les familles adéquatement. La contrainte semble surtout administrative ici, alors que peu de temps leur est accordé dans leurs tâches pour assumer ces responsabilités.

6. DISCUSSION

Notre discussion permet de poser un regard sur les pratiques documentées en les faisant dialoguer avec le cadre de l'éducation inclusive qui s'appuie sur les finalités d'équité et d'inclusion et qui visent ultimement la transformation sociale. Mais d'abord, nos analyses permettent de mettre en lumière quelques éléments saillants en lien avec les pratiques empêchées. Malgré une mobilisation assez importante des enseignantes pour soutenir les élèves, cette dernière semble parfois entravée par des facteurs externes, comme des contraintes administratives. Ces tensions sont sans aucun doute « révélatrices des tensions du métier » (Radhouane & Akkari, 2022, p. 5) et montrent que même lorsque la porte de leur classe est fermée, les enseignantes demeurent dépendantes d'une organisation scolaire structurée par des programmes, des conventions et des exigences administratives. Nos analyses permettent toutefois de requestionner le concept de pratiques empêchées. Est-ce que les pratiques empêchées ne seraient pas une entrave à la mise en place de pratiques équitables et inclusives pour les élèves et leur famille? Une chose est certaine, elles représentent parfois un obstacle à la transformation des structures et des politiques, parfois elles en sont le résultat.

Ensuite, la majorité des pratiques ajoutées documentées s'inscrivent dans une perspective d'équité en prenant en compte les caractéristiques, les parcours et les réalités des élèves de diverses façons. En effet, en ce qui concerne la dimension « prise en compte de la diversité », nos résultats illustrent une sensibilité importante des enseignantes aux défis rencontrés par les élèves dans le nouveau contexte scolaire relativement aux apprentissages, mais aussi à la nécessité de créer des liens avec des camarades de classe et les adultes de l'école. D'ailleurs, nos résultats rappellent la pertinence de l'engagement de plusieurs membres de la communauté éducative dans l'accueil des EIAF, ce qui pourrait contribuer à la visée de transformation sociale de l'éducation inclusive (Potvin, 2020). En effet, le jumelage fait entre les élèves de la classe et les EIAF, ainsi que le fait d'engager le groupe-classe dans l'accueil de ces derniers semble pouvoir favoriser l'atteinte de la visée de transformation sociale (Borri-Anadon, et al., 2024), tout comme le fait de sensibiliser d'autres membres du personnel à l'arrivée des EIAF à l'école d'ailleurs. Faisant aussi écho à l'article de Borri-Anadon, et al., (2024), quelques points de vigilance sont toutefois à considérer. Il semble important de distinguer les pratiques qui sont mises en place *pour* la communauté éducative, qui vise à sensibiliser, ou *par* la communauté éducative qui entraîne un engagement de différents membres du personnel scolaire dans une finalité de transformation sociale.

Également, plusieurs pratiques déclarées mettent en lumière une valorisation des différents contextes de vie des élèves (ex. langues parlées, fêtes célébrées). Si ces pratiques illustrent une belle sensibilité des enseignantes qui permettent à l'ensemble des élèves

de s'ouvrir à la diversité de leurs camarades, elles devraient toutefois être accompagnées d'une vigilance, soit éviter d'assigner des marqueurs aux élèves et leur permettent de partager ce qu'ils ont envie au moment de leur choix. À l'instar de travaux d'autres chercheuses (Audet, *et al.*, 2022 ; Borri-Anadon, *et al.*, 2024), nos analyses soulèvent l'équilibre à trouver par les personnes enseignantes entre la prise en compte de la diversité et la nécessité d'éviter l'essentialisation.

Pour la dimension « l'offre de ressources et de services arrimés à ces besoins », nos analyses mettent en lumière une forte mobilisation des enseignantes afin de mettre en place des pratiques qui visent à répondre à la diversité des besoins des élèves. D'abord, la modification des attentes et l'adaptation des tâches pour les EIAF se reflètent dans les pratiques déclarées de toutes les enseignantes. À cet effet, une seule d'entre elles précise explicitement, d'ailleurs, la nécessité de faire attention de ne pas marginaliser les élèves par rapport aux adaptations mises en place. Nous questionnons toutefois la réelle participation de l'élève au curriculum si ces adaptations et modifications se reproduisent constamment. Aussi, toutes les enseignantes ont mentionné utiliser à un moment ou à un autre des applications de traduction, recourir à une autre langue que le français ou demander à des élèves de la classe de traduire à leurs camarades afin de s'assurer que ces derniers puissent participer aux activités du groupe. Alors que les traductions et l'interprétariat semblent s'inscrire dans la finalité d'équité à première vue, elles permettent, dans certains cas, de « soutenir la réelle participation » des élèves dans des activités collectives de la classe.

Dans ce contexte, il semble toutefois pertinent de mentionner, comme l'éducation inclusive doit concerner tous les paliers du scolaire et viser la transformation au niveau des structures, des politiques et des pratiques, que le contexte actuel au Québec n'est pas très favorable envers l'immigration en général, et plus précisément envers l'usage d'autres langues que le français dans les milieux scolaires (Borri-Anadon, *et al.*, 2025). Un projet de loi à l'étude propose que le personnel enseignant recoure exclusivement au français pour s'adresser aux élèves, et ce, en tout temps. Si ce projet de loi est adopté, il mettrait à mal plusieurs pratiques actuelles des milieux scolaires. La fréquentation de la classe ordinaire par les élèves immigrant-es en apprentissage du français s'inscrit dans une perspective d'éducation inclusive à la condition que les pratiques enseignantes, que le milieu scolaire et que les encadrements légaux se transforment en cohérence avec les finalités de l'éducation inclusive, sinon, ce serait un retour en arrière vers un modèle d'intégration où l'élève doit s'adapter à son milieu.

Pour la dimension « lutte contre les inégalités, l'exclusion et les discriminations », très peu de données ont pu être dégagées à cet effet dans nos résultats. Les concepts d'équité et d'égalité semblent d'ailleurs confondus par une enseignante qui laisse entendre qu'aider

un EIAF durant son évaluation serait une injustice pour les autres élèves. Si nos analyses mettent en évidence beaucoup d'empathie de la part des enseignantes envers les défis rencontrés par les élèves ou leurs parents, relatifs à l'apprentissage du français ou à leur parcours migratoire, leurs pratiques ne semblent pas toujours adaptées en cohérence. Aussi, peu de remises en question ressortent de nos analyses au sujet des pratiques qui risqueraient de renforcer les inégalités rencontrées par les élèves ou les parents.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons analysé les pratiques d'enseignantes de première année de classes ordinaires situées dans la grande région de Montréal, plus précisément en lien avec des élèves immigrant-es qui s'inscrivent pour la première fois dans le réseau scolaire de la province et qui sont en apprentissage du français (EIAF), en nous appuyant sur une typologie proposée par Radhouane et Akkari (2022). Nous avons ensuite fait dialoguer ces pratiques avec les quatre dimensions de l'éducation inclusive : 1) la prise en compte de la diversité des élèves, 2) l'offre de ressources et de services arrimés à ces besoins, 3) le soutien à la réelle participation de tous/tes les élèves et 4) la lutte contre les inégalités et les discriminations.

Notre étude permet de réitérer l'importance de la responsabilité collective afin de mettre en place des pratiques équitables et inclusives pour les élèves immigrant-es qui ont le potentiel de transformer les politiques, les structures et les pratiques institutionnelles. De plus, elle rappelle la nécessité que le personnel enseignant et que les milieux scolaires posent un regard critique sur leurs propres pratiques afin d'éviter de renforcer certaines inégalités pouvant être rencontrées par les élèves ou par les parents.

Notre étude présente des limites. D'abord, les pratiques documentées l'ont été dans le cadre d'un projet pilote qui avait occasionné des réticences de la part des enseignantes dès son annonce, ayant pu influencer leur posture à des degrés divers envers l'accueil des élèves dans leur classe. Ensuite, une approche ethnographique aurait pu permettre de documenter les implicites et ce qui se joue dans le quotidien scolaire des personnes enseignantes. Cette approche pourrait d'ailleurs être exploitée dans des études ultérieures.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- 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'in-

- tervention en contexte de diversité ethnoculturelle. *Formation et profession*, 30(1), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.612>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin
- Borri-Anadon, C., Ouellet, K., & Prud'homme, L. (2024). Pratiques soutenant la participation à la classe ordinaire d'élèves plurilingues émergents au sein d'un modèle de services hybride d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français : quels constats pour l'éducation inclusive ? *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1622>
- Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Hirsch, S., Charette, J., ... Koubeissy, R. (2025). *Mémoire présenté dans le cadre de la consultation sur le projet de loi N° 94 : Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législative*. Montréal : Université de Montréal.
- Charette, J., & Audet, G. (2025). Les intervenantes et intervenants école-famille immigrante : quelle contribution aux finalités d'équité, d'inclusion et de transformation sociale pour les familles immigrantes ? *Nouvelles pratiques sociales*, 34(2), 1-20. <https://doi.org/10.7202/1119084ar>
- Charette, J., & Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14, 62-88. <https://doi.org/10.12957/periferia.2022.65376>. CC BY 3.0 BR
- Charette, J., Croteau, D., & Maguemoun, A. (2024). Regard d'enseignantes sur l'accueil et le processus d'intégration d'élèves nouveaux arrivants en classe ordinaire : Et si on se mobilisait collectivement ? *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1643>
- Conseil supérieur de l'éducation (2017) *Pour une école riche de tous ses élèves - S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- De Rosa, A. (2003). Le « réseau d'associations ». In J.-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp .81-118). Paris : Érès.
- De Oliveira Soares, R. (2020). Ethnographie des classes d'accueil au secondaire en milieu montréalais. *Formation et profession*, 28(1), 127-130. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a192>
- Flament, C., Guimelli, C., & Abric, J. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69(1), 15-31. <https://doi.org/10.3917/cips.069.0015>
- Gonzalez, L., & Kim, T. (2016) *L'accueil des élèves allophones primo-arrivants. Perceptions des enseignants et ressources mobilisées pour l'intégration dans la classe*. Mémoire de maîtrise en enseignement primaire, Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88687>

- Gosselin-Gagné, J. (2018). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21215>
- Kharchi, Z., & Koubeissy, R. (2023). Regard sur des défis scolaires en contexte de diversité ethnoculturelle et perspectives de développement. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108078ar>
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Québec : Beauchemin.
- Larochelle-Audet, J., Potvin, M., & Steinbach, M. (2021). Se former pour agir : approches théoriques et compétences en éducation à la diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd., pp. 139-161). Québec : Fides Éducation.
- Lol, D. (2024). *Teaching first-generation newcomers in charter high schools: teachers' perceptions of students' barriers, teaching practices and strategies, and teaching supports*. Thesis in Education and psychology, Pepperdine University. <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/1437>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G., & Conus, X. (2021). L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, 44. <http://journals.openedition.org/ree/3300>
- Ministère de l'Éducation. (2023a). *Plan stratégique 2023-2027*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023b) *Sommaire des nouveaux arrivants 2022-2023, Données non éditées, produites par la DILEI, données obtenues sur le SAS le 10 août 2023*. Québec : Gouvernement
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation. (2024). *Soutien au milieu scolaire 2024-2025. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle. Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire-2024-2025.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 psychopédagogie, Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/32620/Montesano_Gabrielle_2023_memoire.pdf?sequence=4

- Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal. <https://hdl.handle.net/1866/11886>
- OCDE. (2023). *Équité et inclusion dans l'éducation (version abrégée) : La diversité fait la force*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/e9be59d0-fr>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e ed.). Paris : Armand Colin.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 103-118. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>
- Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante ». *Bulletin du CREAS*, 7, 9-22. https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/7/04-CREAS_Bulletin_7_Edito-Potvin.pdf
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Beck, I. A., Cividini, M., ... Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Québec : Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Radhouane, M., & Akkari, A. (2022). Ajoutée, intégrée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ? *Formation et profession*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.18163/fp.2022.614>
- Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147-161, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>
- Villa-Perez, V., & Tomc, S. (2022). La glottopolitique en (inter)action. sur les microactes conversationnels des agents d'une communauté d'apprentissage, *Glottopol*, 36 <https://doi.org/10.4000/glottopol.1826>
- UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris : UNESCO. <https://doi.org/10.54676/BIEV1074>

