

l'éducation en débats

analyse comparée

education in debate

comparative analysis

Volume 15 Numéro 2 2025

Volume 15 Issue 2 2025

Numéro thématique

Thematic issue

Pratiques professionnelles pour favoriser l'inclusion de tous/tes les élèves

Professional practices to promote the inclusion of all students

Coordination : Mélissa Bissonnette, Rola Koubeissy & Myriam Radhouane



L'éducation en débats : analyse comparée est une revue internationale en ligne et en libre accès. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais portant sur des problématiques contemporaines de l'éducation dans une perspective critique et comparative. La revue est coordonnée par *eduCoop* et hébergée par l'*Université de Genève* pour le compte du comité.

Education in debate: comparative analysis is an international, peer-reviewed open access online journal that publishes academic work in French and English on contemporary educational issues from a critical and comparative perspective. The journal is coordinated by *eduCoop* and hosted by the *University of Geneva* on behalf of the scientific board.

Numéro de série international/International Standard Serial No. : ISSN 1660-7147

Open Access Publications
Creative Commons Licence 4.0



L'éducation en débats : analyse comparée / Education in debate: comparative analysis

info@educoop.org

oap.unige.ch/journals/ed

COMITÉ ÉDITORIAL / EDITORIAL TEAM

Rédacteur en chef / Editor in chief

Thibaut Lauwerier, esede | eduCoop thibaut.lauwerier@educoop.org

Co-rédactrice en chef / Co-editor in chief

Rita Locatelli, Catholic University of the Sacred Heart, Milan rita.locatelli@unicatt.it

Membres du Comité scientifique / Scientific Board members

[Abdeljalil Akkari, Université de Genève](#)

Kwame Akyeampong, University of Sussex

[Nigel Bagnall, University of Sidney](#)

Stéphanie Bauer, Haute École Pédagogique Vaud

[Maren Elfert, King's College London](#)

Georges Felouzis, Université de Genève

[Stefania Gandolfi, Université de Genève](#)

Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke

[Colleen Loomis, Wilfrid Laurier University](#)

André Mazawi, University of British Columbia

[Peri Mesquida, Université Catholique du Parana](#)

Aoi Nakayama, Osaka Kyoiku University

[Mylene Santiago, Université Fédérale de Juiz de Fora](#)

Sobhi Tawil, UNESCO

SOMMAIRE / TABLE OF CONTENTS

Éditorial. Pratiques professionnelles pour favoriser l'inclusion de tous/tes les élèves, Mélissa Bissonnette, Rola Koubeissy & Myriam Radhouane	p. 156
Favoriser l'éducation inclusive à travers les relations école-famille immigrante et réfugiée : analyse de récits de pratique de directions d'établissement, Marc Donald Jean Baptiste & Geneviève Audet	p. 161
Défis persistants dans le développement de pratiques interculturelles et inclusives en milieu scolaire multiethnique : le cas d'une école primaire au Québec, Mélissa Bissonnette & Anne-Marie Robillard	p. 181
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 ?, Josée Charette & David Croteau	p. 203
Quelle place y a-t-il pour la pédagogie culturellement pertinente dans les classes d'accueil du secondaire au Québec ?, Rola Koubeissy, Gabrielle Montesano & Florence Croguennec	p. 224
Quand les microagressions raciales défient l'inclusion : actions sous tension de directions d'école engagées pour la justice sociale, Julie Larochelle-Audet, Hana Zayani, Jerry Legrand, Marie-Odile Magnan & Lise-Anne St-Vincent	p. 246
Des pratiques inclusives rapportées qui facilitent la situation d'inclusion d'élèves francophones issu-es de l'immigration récente en classe ordinaire dans les écoles primaires montréalaises, Gabrielle Montesano & Garine Papazian-Zohrabian	p. 266
Développer par la recherche-action une collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle dans une perspective inclusive, Emmanuelle Doré, Suzanne Guillemette & Alexis Richard	p. 288
VARIA	
From the internationalization to the interculturalization of research: a case study, Marie Lucy & Pascal Terrien	p. 311

Éditorial. Pratiques professionnelles pour favoriser l'inclusion de tous/tes les élèves

Mélissa Bissonnette, Université du Québec à Montréal 

Rola Koubeissy, Université de Montréal 

Myriam Radhouane, Université de Genève 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e2412](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e2412)

1. CONTEXTUALISATION DU NUMÉRO

Le 10 mai 2024 s'est tenu à Montréal, un symposium intitulé *Pratiques professionnelles pour favoriser l'inclusion de tous les élèves* dans le cadre du 11^e colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Rassemblant divers-es expert-es du milieu de l'éducation afin de discuter et d'échanger sur la situation de l'inclusion dans les milieux scolaires, les organisateurs/trices ont souhaité prolonger la réflexion en élaborant ce numéro thématique.

En effet, la croissance constante de la diversité linguistique, culturelle, confessionnelle et socio-économique, qui marque désormais les écoles québécoises et, plus largement, les systèmes éducatifs à travers le monde, pose une question importante : comment faire évoluer les pratiques professionnelles afin que chaque élève, sans distinction, y trouve des conditions d'apprentissage propices à son épanouissement ? Les données récentes montrent que, malgré un engagement rhétorique fort en faveur de l'inclusion scolaire (Bergeron, 2019 ; Bissonnette, et al., 2022 ; Tremblay, 2020), l'organisation actuelle des services ne parvient pas encore à garantir la réussite de tous/tes les élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Au contraire, les actions pédagogiques sont parfois complexifiées et des inégalités demeurent (Akkari & Kalubi, 2023 ; Koubeissy et al., 2023 ; Tremblay, 2020). C'est dans ce contexte, où l'on encourage l'école à devenir une organisation apprenante capacitante (Félix & Saujat, 2015) et à susciter des dynamiques collaboratives propices à l'inclusion, que s'inscrit le présent numéro spécial : « Pratiques professionnelles pour favoriser l'inclusion de tous/tes les élèves ».

En rassemblant sept contributions empiriques menées dans des milieux scolaires pluriethniques du Québec, ce dossier thématique propose un tour d'horizon de stratégies concrètes, de pratiques, des efforts d'inclusion du milieu scolaire, mais aussi des tensions systémiques, qui jalonnent la voie vers une école véritablement inclusive. Les articles dialoguent les uns avec les autres à partir de trois foyers thématiques : 1) les pratiques enseignantes déployées pour soutenir les élèves issu-es de l'immigration ; 2) les transforma-

tions organisationnelles et culturelles nécessaires à l'échelle de l'établissement, et enfin 3) les cadres de collaboration, de leadership et de gouvernance sans lesquels toute ambition inclusive reste inachevée.

2. PRÉSENTATION DES ARTICLES

Les contributions qui s'intéressent d'abord aux pratiques enseignantes mettent à jour une pédagogie de l'empathie, de la reconnaissance et de la responsabilité critique. D'une part, à partir d'entretiens menés auprès de trois élèves francophones issu-es de l'immigration récente (EFIR), de leurs parents et du personnel scolaire, Montesano et Papazian-Zohrabian dévoilent dans leur article combien l'enseignement explicite de l'empathie, l'accompagnement social, parfois invisible, et la valorisation des expériences migratoires antérieures créent les conditions d'un sentiment d'appartenance authentique. L'inclusion y apparaît comme un processus dialogique dans lequel l'école accepte de se transformer elle-même. La nécessité d'une adaptation réciproque trouve également écho dans la recherche présentée par Charrette et Croteau où neuf enseignantes de première année du primaire décrivent leurs pratiques d'accueil d'élèves immigrant-es en apprentissage du français (EIAF). L'analyse, mobilisant la typologie « pratiques ajoutées, intégrées, empêchées » (Radhouane & Akkari, 2022), confirme la créativité et la sensibilité des enseignantes, mais révèle aussi des angles morts lorsque les pratiques institutionnelles conduisent des rapports asymétriques avec les familles.

Cet appel à dépasser la simple « adaptation » pour entrer dans une dynamique critique est approfondi dans l'article de Koubeissy et ses collègues qui interroge la place de la pédagogie culturellement pertinente (PCP) dans les classes d'accueil du secondaire. Les auteures déclinent cinq cas de figure qui illustrent la variabilité de cette pédagogie : une prise en considération limitée de la diversité ; controversée à visée intégratrice ; limitée par les contraintes de la culture scolaire et sociétale ; fondée sur une adaptation et un ajustement de pratiques ; témoignant d'une décentration et d'une quête pour comprendre l'autre et développer une conscience sociale. Les auteures invitent la profession enseignante à concevoir la diversité non plus comme un défi, mais comme une richesse épistémologique, qui s'inscrit dans un processus continu de recherche de pédagogies émancipatrices visant à promouvoir la justice sociale, l'inclusion et l'équité.

En déplaçant le regard à l'échelle des transformations organisationnelles et culturelles nécessaires de l'établissement, l'article de Bissonnette et Robillard explore la *praxis* interculturelle selon le modèle de Sorrells (2022) dans une école primaire multiethnique. Malgré une formation collective ambitieuse menée dans le cadre du projet de recherche, l'enquête met en lumière la persistance de résistances lorsqu'il s'agit de questionner ses propres référents culturels ou de confronter les exclusions banalisées. La recherche insiste

sur la double nécessité d'une formation continue et d'un accompagnement contextualisé. Les auteures rappellent qu'aucune démarche inclusive ne peut faire l'économie d'une réflexion critique sur le pouvoir et les privilèges qui structurent les relations éducatives.

La même nature réflexive traverse l'article de Larochelle-Audet et ses collègues, consacré aux directions d'école confrontées aux microagressions raciales. S'appuyant sur le cadre de Sue, et al. (2007), l'étude révèle la violence insidieuse des micro-assauts, micro-insultes et micro-invalidations qui affectent le personnel scolaire, souvent banalisées par l'institution. L'intersection entre ces phénomènes et les cadres législatifs, tels que la Loi sur la laïcité de l'État, exacerbe la tension. En détaillant les dilemmes éthiques et stratégiques auxquels sont confrontées les directions, l'article leur fournit des outils d'analyse, tout en soulignant l'urgence d'une reconnaissance collective du racisme systémique.

La question des cadres de collaboration, de leadership et de gouvernance est d'abord abordée dans l'article de Jean-Baptiste et Audet, qui mobilise les récits de pratique de directions d'établissements œuvrant dans des milieux pluriethniques. À l'aide du *Diagramme de l'éducation inclusive* (Charette & Audet, 2023), l'équipe de recherche examine comment les relations école-famille immigrante et réfugiée peuvent devenir un vecteur de transformation inclusive. Des pistes concrètes sont dégagées : reconnaître les savoirs expérientiels des parents, ouvrir des espaces de co-conception des projets éducatifs, et soutenir les directions dans la remise en question de leurs propres normes organisationnelles.

Enfin, la question du leadership se poursuit dans l'article de Doré et Guillemette qui interroge la collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle, indispensable à une éducation inclusive telle que préconisée par l'UNESCO (2021). La recherche-action menée dans plusieurs centres de services scolaires du Québec détaille les freins et les leviers qui conditionnent l'émergence d'une culture collaborative. Lorsque les frontières disciplinaires cèdent la place à la confiance et à la réflexivité collective, les auteures observent un passage de la coopération ponctuelle à un agir ensemble durable, porteur d'équité pour les élèves.

En filigrane de ces contributions, on dénote une double urgence. D'une part, la nécessité d'un engagement professionnel dans l'ensemble d'un établissement d'enseignement, et d'autre part, l'exigence d'une transformation structurelle, où les savoirs professionnels s'articulent à une vision politique de la justice sociale et de la démocratie scolaire. Ces deux urgences résonnent donc avec la question posée dans l'appel initial, soit l'école saura-t-elle devenir une organisation apprenante capacitante ?

Ainsi, ce numéro thématique offre un état des lieux où se négocient au quotidien les conditions de l'inclusion. Les pratiques d'enseignement, les réseaux de collaboration, la vigilance face aux microagressions, le leadership partagé et la pédagogie critique ne constituent pas des initiatives isolées, elles constituent un système d'interdépendances où chaque acteur/trice, élève, parent, enseignant-e, professionnel-le, direction et organisation partenaire, contribue à redéfinir la norme scolaire.

Au terme de ce parcours, deux convictions se dégagent. La première est que l'inclusion n'est pas un horizon moral abstrait, mais une compétence institutionnelle qui se cultive à travers des dispositifs concrets comme l'espace-temps de co-planification, les protocoles de médiation culturelle, les cercles de discussion sur le racisme, les formations participatives, etc. La seconde est que la réussite de l'inclusion dépend de la capacité des milieux à assumer les tensions qui caractérisent toute transformation, car c'est dans la tension entre les valeurs déclarées et les réalités vécues, que l'apprentissage organisationnel notamment prend forme.

En espérant que les articles rassemblés puissent favoriser la réflexion, inspirer la pratique, stimuler la recherche et enfin favoriser de nouveaux dialogues entre les communautés éducatives, les représentant-es gouvernementales/aux et chercheur-es, afin que l'inclusion devienne une évidence quotidienne pour chacun-e de nos élèves. Que les lectrices et lecteurs trouvent donc, dans les pages qui suivent, de quoi se nourrir.

RÉFÉRENCES

- Akkari, A., & Kalubi, J-C. (2023). *L'expérience du handicap à l'école*. Paris : France Education International.
- Bergeron, G. (2019). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives dans l'enseignement secondaire : une étude au Québec*. Québec : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés [INSHEA].
- Bissonnette, M., Martiny, C., & Provencher, J. (2022). Les conseillers et conseillères d'orientation en contexte scolaire pluriethnique dans le Montréal métropolitain : pratiques et défis déclarés. *Revue Formation et profession*, 30(1), 1-12
- Charette, J., & Audet, G. (2023). *Le diagramme de l'éducation inclusive*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- 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.
- Félix, C., & Saujat, F. (2015). Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ? In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au*

XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation (pp. 61-72). Bruxelles : De Boeck.

Koubeissy, R., Malo, A., & Borges, C. (2023). S'appropriier les outils culturels en classe multiethnique : quels enjeux pour des élèves immigrants ? *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109677ar>

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389.locale=fr>

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/10.18162/fp.2022.614>

Sorrells, K. (2022). *Intercultural communication: Globalization and social justice*. (3^e edition). New York, NY: Sage Publications

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>

Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation des enseignants au Canada. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 65(1), 87-102. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>

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

Marc Donald Jean Baptiste, Université du Québec à Montréal 

Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal 

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

Résumé

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

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

Abstract

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

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

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

1. CONTEXTE

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

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

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

Il convient de souligner que cette réalité concerne l'ensemble des acteurs/trices scolaires personnel enseignant et non enseignant, directions, intervenant-es scolaires – qui œuvrent dans un contexte de diversité croissante au Québec. Toutefois, peu d'études ont abordé les pratiques inclusives de collaborations école-famille du point de vue des directions (Audet & Jean Baptiste, 2024). Ainsi, dans cette contribution, nous mettrons en dialogue des récits de pratique (Desgagné, 2005) à propos des relations école-famille immigrante et réfugiée recueillis dans le cadre d'un projet de recherche mené dans un milieu pluriethnique au Québec¹ et le Diagramme de l'éducation inclusive, un outil de réflexion construit par Charette et Audet (2023) qui permet en quelque sorte d'opérationnaliser l'éducation inclusive à travers quatre dimensions qui découlent des deux visées qu'elle poursuit, soit l'équité et l'inclusion. Cette mise en dialogue nous permettra d'examiner dans quelle mesure les pratiques des directions témoignent et contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Dans les sections suivantes, nous présenterons la problématique, suivie du cadre théorique et méthodologique. Les sections qui suivent traiteront des résultats de la recherche, qui seront ensuite discutés, puis des pistes pour soutenir les directions vers une transformation des pratiques de leur école seront identifiées.

2. PROBLÉMATIQUE

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

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

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

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

3. CADRE THÉORIQUE

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

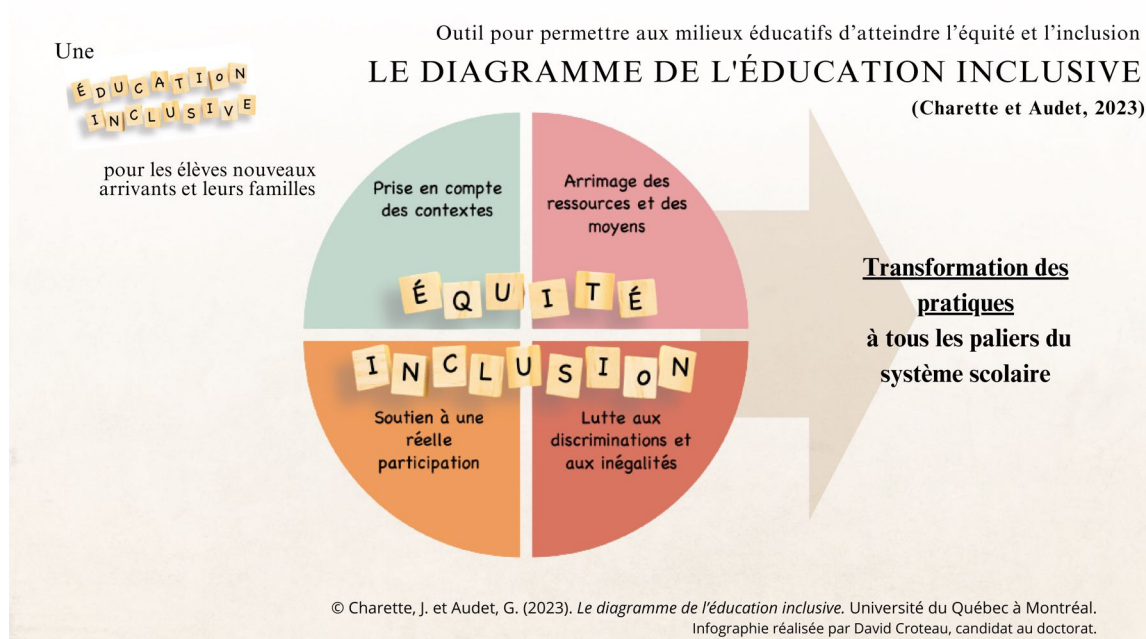
bec qu'à l'international, fait consensus de son caractère extensif, passant du domaine de l'adaptation scolaire pour étudier plus largement la prise en compte de la diversité des groupes socialement et historiquement minorisés qui présentent des marqueurs de diversité, tels que le genre, la race, le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

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

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

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

Figure 1. Le Diagramme de l'éducation inclusive



Source : Charette & Audet (2023)

4. MÉTHODOLOGIE

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

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

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

5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

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

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

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

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

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

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

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

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

Donner du temps aux familles, sans perdre de temps

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3. Soutenir la participation des familles de diverses manières

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

L'apport des intervenant-es communautaires-scolaires

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

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

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

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

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

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

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

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

Répondre inéluctablement aux besoins extrascolaires des familles

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

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

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

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

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

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

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

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

6. DISCUSSION

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

6.1. Ce que la mise en dialogue proposée rend visible

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

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

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

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

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

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

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

6.2. Ce que la mise en dialogue proposée invisibilise

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

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

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

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

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

CONCLUSION

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

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

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

RÉFÉRENCES

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

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

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

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

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

Défis persistants dans le développement de pratiques interculturelles et inclusives en milieu scolaire multiethnique : le cas d'une école primaire au Québec

Mélissa Bissonnette, *Université du Québec à Montréal* 

Anne-Marie Robillard, *Université du Québec à Montréal* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1779](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1779)

Résumé

Dans un contexte de diversification démographique croissante (OIM, 2022), cet article vise à mettre en évidence les défis persistants dans l'instauration de pratiques interculturelles et inclusives au sein d'une école primaire multiethnique du Québec. S'appuyant sur le modèle de *praxis* interculturelle de Sorrells (2022), il analyse six dimensions clés (questionnement, cadrage, positionnement, dialogue, réflexion et action) essentielles à une approche pédagogique sensible à la diversité. Sur le plan méthodologique, une démarche qualitative (Savoie-Zajc, 2018) a été adoptée, avec deux séries d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès de vingt-et-une membres du personnel scolaire dans chacune des séries d'entrevues. Malgré la mise en place d'une formation collective visant à renforcer l'inclusion, les résultats révèlent des résistances et des lacunes tenaces, notamment dans la remise en question de ses propres référents culturels et la confrontation des manifestations d'exclusion. Ces enjeux peuvent compromettre la réussite éducative d'élèves issus de l'immigration (Bergeron, 2020). L'étude conclut à la nécessité d'offrir des formations continues favorisant une compréhension commune de l'inclusion et un accompagnement soutenu. Elle souligne également l'importance de poursuivre les recherches pour mieux saisir la complexité du contexte multiculturel et contribuer à l'émergence de milieux éducatifs plus équitables et inclusifs.

Mots-clés : école primaire multiethnique, éducation inclusive, formation continue, pratiques interculturelles et inclusives, *praxis* interculturelle

Abstract

In a context of demographic diversification (IOM, 2022), this article highlights the persistent challenges in establishing intercultural and inclusive practices within a multi-ethnic elementary school in Quebec. Drawing on Sorrells' (2022) model of intercultural *praxis*, it analyzes six key dimensions (questioning, framing, positioning, dialogue, reflection, and action) essential to a pedagogical approach sensitive to diversity. Methodologically, a qualitative approach (Savoie-Zajc, 2018) was adopted, with two series of semi-structured

interviews conducted with twenty-one school staff members in each interview series. Despite the implementation of collective training to strengthen inclusion, the results reveal resistance and gaps, particularly in questioning one's cultural referents and confronting manifestations of exclusion. These issues can compromise the educational success of students from immigrant backgrounds (Bergeron, 2020). The study concludes that there is a need for ongoing training to promote a common understanding of inclusion and sustained support. It also highlights the importance of continuing research to grasp the complexity of the multicultural context and contribute to the emergence of more equitable and inclusive educational environments.

Key words : continuing education, Inclusive education, intercultural and inclusive practices, Intercultural praxis

1. INTRODUCTION ET CONTEXTE

Dans plusieurs milieux scolaires à travers le monde, notamment au Québec (Canada), les élèves arrivent avec un vécu personnel, une trajectoire scolaire, des besoins et des caractéristiques fort diversifiés (Beaudoin, 2024). Les migrations internationales (Organisation internationale pour les migrations [OIM], 2022) occasionnent une diversification démographique dans les pays d'accueil, et dans les milieux scolaires, où se croisent des origines, langues, croyances, coutumes et valeurs hétérogènes.

À Montréal (Québec), par exemple, 67,6 % des élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire sont immigrant-es ou enfants d'immigrant-es (Danisi, 2023). L'acceptation et le respect des différences culturelles deviennent un enjeu central et posent des défis importants aux établissements scolaires québécois, notamment pour garantir la réussite éducative de tous/toutes les élèves et favoriser la cohésion sociale (Boily & Bissonnette, 2019). Parallèlement, des phénomènes tels que le racisme, les préjugés raciaux et le manque d'ouverture à la diversité occupent une place croissante dans les débats publics et les médias internationaux (Deardorff, 2021). L'accueil inclusif de la diversité reste donc un défi complexe pour les professionnel·les évoluant dans ces environnements multiculturels. Par ailleurs, les phénomènes d'exclusion et de rejet persistent, compromettant la réussite éducative de certains et certaines de ces élèves (Bergeron, 2020 ; Lafortune & Kanouté, 2023). En effet, des problèmes de comportement en classe, un désintérêt pour les études, un faible rendement scolaire et des taux élevés de décrochage scolaire peuvent être observés chez les élèves qui sont victimes de ces phénomènes d'exclusion (Bergeron, 2020). Face à ces défis, l'adaptation des pratiques pédagogiques et professionnelles s'inscrivant dans une perspective inclusive s'avère cruciale (Bissonnette, et al., 2022 ; Tremblay, 2020). Conséquemment, la pédagogie de l'inclusion semble à priori-

ser (Borri-Anadon, et al., 2015), car s'appuyant sur les principes d'équité et de justice sociale, elle se caractérise par un enseignement reposant sur l'instauration de pratiques équitables, mais également de lutte contre les discriminations (Borri-Anadon, et al., 2015).

1.1. Pratiques interculturelles et inclusives, et la formation

Le développement de pratiques inclusives au sein du personnel éducatif constitue une condition essentielle pour répondre efficacement aux besoins et caractéristiques de tous/toutes les apprenant-es, incluant notamment ceux et celles vivant des défis en milieu scolaire découlant de leurs appartenances et origines ethniques. L'instauration de ces pratiques inclusives repose sur des connaissances, des attitudes et des habiletés comportementales permettant de mieux comprendre et respecter les besoins des élèves issu-es de milieux divers (Ainscow, 2020 ; Macartney, 2016). Ainsi, un personnel sensibilisé à la diversité dans ses pratiques est également mieux préparé à promouvoir la cohésion sociale et à mettre en œuvre des interventions pédagogiques adaptées.

Toutefois, au Québec, la formation initiale des enseignant-es demeure inégale et insuffisante à cet égard (Potvin & Pilote, 2021). De même, les activités de formation continue proposées dans les écoles et axées sur l'inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle importante sont souvent fragmentées et destinées à des groupes spécifiques de personnel scolaire (Fortier, et al., 2018). Cette approche entraîne ainsi des disparités parmi les différent-es membres du personnel œuvrant en contexte scolaire multiculturel, notamment au regard des pratiques professionnelles de même qu'en termes de compétences interculturelles et inclusives (Bissonnette & Robillard, 2024).

Dans ce contexte, Macartney (2016) insiste sur la nécessité de considérer la compétence interculturelle et inclusive comme une valeur fondamentale à intégrer de manière systématique à l'échelle de toute la communauté scolaire. Ce type d'approche permettrait de favoriser une coexistence harmonieuse entre le personnel et les élèves. Bien que des recommandations soulignent l'importance d'instaurer des formations en milieu scolaire pour renforcer ces compétences chez les enseignant-es (Kharchi & Koubeissy, 2023), les établissements se mobilisent encore insuffisamment vis-à-vis cette nécessité. Pourtant, de telles compétences sont essentielles pour préparer les élèves à évoluer dans une société de plus en plus diverse et interconnectée (Macartney, 2016).

1.2. Objectifs et cadre d'un projet de recherche collaboratif

Dans ce contexte, un projet de recherche collaboratif a été élaboré pour répondre à l'insuffisance des formations interculturelles et inclusives suivies par les divers personnels

scolaires au sein d'une école primaire multiculturelle du Québec. Ce projet avait pour but de promouvoir une approche collective et cohérente visant à cultiver l'inclusion scolaire par une meilleure prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les pratiques professionnelles.

Sa mise en œuvre a permis l'adoption de pratiques inclusives parmi l'ensemble des membres du personnel dans une école primaire multiethnique francophone au Québec. À ce propos, Messiou (2017) mentionne que les recherches collaboratives réalisées dans les milieux sont plus susceptibles de favoriser des progrès en termes d'inclusion dans ces mêmes milieux et que ce type de recherche devrait être davantage priorisé lorsqu'il est question de projet touchant l'éducation inclusive. Plus spécifiquement, pour analyser l'influence d'une vision collective et cohérente de l'inclusion, il était nécessaire d'analyser l'évolution possible des pratiques professionnelles de l'ensemble des acteurs/trices scolaires impliqués-es (Savard & Côté, 2021). Par ailleurs, le développement de compétences interculturelles et inclusives repose sur une collaboration active entre les divers-es membres de l'établissement scolaire, combinant les connaissances institutionnelles aux spécificités socioculturelles des élèves et de leurs familles. Une telle démarche permettait d'identifier à la fois les points forts et les obstacles rencontrés en matière d'interculturalité et d'inclusion, avant et après l'instauration d'un langage commun grâce à une formation en milieu de travail.

1.3. Question de recherche

Au regard de ce contexte, l'élaboration de cet article repose sur la question suivante : quels sont les défis persistants dans l'établissement de pratiques interculturelles et inclusives présents dans le discours des divers-es membres du personnel (direction, personnel enseignant, personnel professionnel, etc.) d'une école primaire multiethnique située en Montérégie, au Québec, à la suite d'une formation collective ?

2. CADRE THÉORIQUE

Cette section aborde deux aspects : la conceptualisation de l'éducation inclusive et le cadre théorique de la *praxis* interculturelle. Ce cadre permet d'analyser les défis persistants dans la mise en place de pratiques interculturelles et inclusives.

2.1. L'éducation inclusive

Considérée comme une approche fondamentale visant à reconnaître et à valoriser pleinement la diversité chez tous/toutes les élèves, l'éducation inclusive cherche à éliminer les formes d'exclusion sociale découlant de comportements discriminatoires, en particu-

lier envers différents aspects de la diversité (ex. préjugés basés sur l'origine ethnoculturelle, etc.) (Ainscow, 2020 ; Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture [UNESCO], 2017). Elle met l'accent sur la reconnaissance et l'appréciation des multiples expériences vécues par les élèves et leurs familles en encourageant le développement de compétences, attitudes et habiletés nécessaires chez les divers-ses acteurs/trices scolaires (Potvin, 2014). Ces compétences sont essentielles à l'adoption de pratiques et d'attitudes favorisant l'inclusion (Ainscow & Miles, 2008 ; Rousseau, *et al.*, 2013), telles que l'ouverture ou la validation des perceptions dans une situation interculturelle. La progression vers une éducation inclusive repose sur l'inclusion scolaire, qui correspond à un processus évolutif de transformation des environnements éducatifs de même que des méthodes pédagogiques, afin de répondre à la diversité des besoins des élèves (Bergeron & St-Vincent, 2011 ; Potvin, 2013 ; Rousseau, *et al.*, 2015 ; UNESCO, 2019 ; Vienneau, 2016).

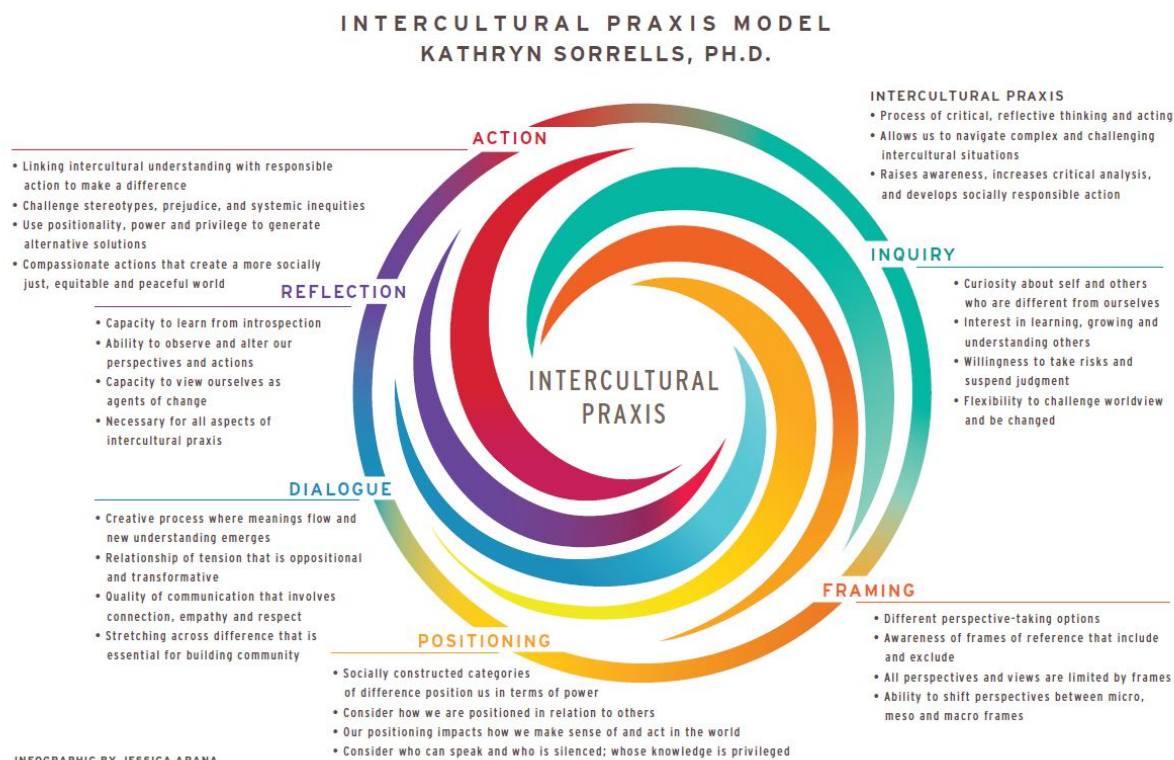
2.2. La praxis interculturelle

Sorrells (2022) propose une approche innovante pour aborder les défis des interactions professionnelles dans des contextes multiethniques, désignée sous le terme de *praxis* interculturelle. Cette approche met en lumière la nécessité d'une réflexion critique associée à l'implication active des participant-es dans un processus dynamique. La *praxis* interculturelle repose sur des actions guidées par une réflexion approfondie, permettant aux professionnel-les de s'adapter à des contextes complexes et diversifiés de communication relationnelle. Elle englobe un ensemble de compétences sociales et éthiques indispensables au développement de pratiques interculturelles et inclusives en contexte de diversité ethnoculturelle importante.

Le modèle de la *praxis* interculturelle de Kathryn Sorrells (2022) a été choisi pour analyser les perceptions des pratiques interculturelles et d'inclusion du personnel scolaire. En effet, ce modèle offre une approche complète intégrant les dynamiques de pouvoir et les inégalités, tout en insistant sur des éléments clés tels que l'autoréflexion critique, les actions adaptées au contexte et la remise en question des normes établies. Cette perspective favorise une analyse nuancée des interactions et des pratiques en contexte de diversité ethnoculturelle. Elle permet également de tenir compte des influences sociales, politiques et historiques, des identités et des relations de pouvoir, dans des systèmes éducatifs diversifiés. Ce modèle a l'avantage de sensibiliser, d'accroître l'analyse critique et de favoriser des actions socialement responsables en ce qui concerne les interactions interculturelles (Sorrells, 2022), et qui peuvent nuire à l'établissement de pratiques interculturelles et inclusives en contexte multiethnique, s'ils ne sont pas développés (Bissonnette, *et al.*, sous presse).

En adoptant six dimensions, (1) questionnement, (2) cadrage, (3) positionnement, (4) dialogue, (5) réflexion et (6) action, le modèle de Sorrells (2022) propose un cadre souple et dynamique. Cette structure encourage les pratiques inclusives et équitables adaptées aux réalités et aux besoins des environnements éducatifs culturellement diversifiés.

Figure 1. La praxis interculturelle



Source : Sorrells (2022)

La première dimension, le questionnement, incite à adopter une démarche d'apprentissage active centrée sur les perspectives d'autrui, tout en remettant en cause ses propres points de vue pour en enrichir la compréhension. Le cadrage, quant à lui, favorise une sensibilisation aux divers cadres de référence façonnant les interactions interculturelles, en tenant compte à la fois des contextes historiques et des dynamiques sociales contemporaines. Le positionnement souligne l'importance de reconnaître l'influence de nos identités sociales et culturelles sur la nature de nos interactions. Le dialogue intègre les trois dimensions précédentes dans la pratique en vue d'établir une compréhension réciproque entre les acteurs/trices. La réflexion appelle à un examen critique des pratiques professionnelles, permettant d'ajuster les interventions en fonction des spécificités de chaque situation interculturelle. Enfin, l'action, résultat de cette prise de conscience, s'inscrit dans une volonté de promouvoir l'équité et la justice sociale dans les interactions professionnelles.

À partir du modèle proposé par Sorrells (2022), cet article a pour objectif d'identifier les défis persistants identifiés dans le discours du personnel scolaire d'une école primaire multiethnique située en Montérégie, au Québec quant à l'établissement de pratiques professionnelles interculturelles et inclusives, et ce, à la suite d'une formation collective ayant été mise en œuvre au sein de ce même établissement.

3. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à l'objectif défini, une approche qualitative de type interprétatif a été adoptée (Savoie-Zajc, 2018). Cette méthodologie se concentre sur l'analyse des connaissances, attitudes et compétences relatives à la mise en œuvre des pratiques interculturelles et inclusives, telles qu'elles sont exprimées dans le discours de l'ensemble du personnel d'un même établissement scolaire. Intégrée dans un cadre de recherche collaborative, cette approche visait à transformer les pratiques professionnelles en lien avec la diversité ethnoculturelle présente dans le milieu, en favorisant des changements positifs, en soutenant le développement professionnel des participant-es et en contribuant à une meilleure compréhension de cette problématique (Guay & Prud'homme, 2011). Recueillir les propos des membres de l'équipe éducative était donc un élément clé pour examiner leurs perceptions de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans leurs propres pratiques professionnelles.

3.1. Recrutement, phases de collecte des données et outils

Les participant-es ont été recruté-es selon un échantillonnage intentionnel non probabiliste (Savoie-Zajc, 2018). L'objectif principal était d'inclure une équipe scolaire complète. Pour sélectionner l'établissement, deux critères spécifiques ont été retenus : (1) l'école devait être d'ordre primaire située en dehors de l'île de Montréal au Québec, et (2) accueillir un pourcentage d'élèves issu-es de l'immigration supérieur ou égal à 40 %. Le projet entendait être réalisé dans une école située à l'extérieur de l'île de Montréal, car certaines écoles montréalaises accueillent plus de 90 % d'élèves issu-es de l'immigration (Tremblay, 2021) et que le personnel scolaire montréalais a davantage accès à des formations visant à prendre en compte la diversité ethnoculturelle que dans d'autres régions du Québec. Une proportion de 40 % a enfin été fixée afin d'augmenter la probabilité que les personnes participantes aient été confrontées aux enjeux liés à la diversité ethnoculturelle. L'école sélectionnée a pu être identifiée grâce aux diverses caractéristiques statistiques de l'école présentes sur son site web. Par conséquent, la direction d'établissement a directement été contactée par la chercheure responsable afin de sonder l'intérêt de celle-ci et de l'école à participer au projet de recherche. Une fois l'intérêt validé, les autorisations de procéder à la recherche dans l'établissement ont été obtenues auprès du centre de services scolaire d'attache.

Une fois l'école sélectionnée, 21 personnes du personnel scolaire ont été identifiées en manifestant leur intérêt personnel à participer à une première série d'entrevues semi-dirigées. L'échantillon comprenait au moins un-e représentant-e de chaque catégorie de personnel éducatif (direction, enseignant-es, professionnel-les non enseignant-es, et éducateurs/trices du service de garde scolaire). Aucune exclusion n'a été appliquée lors du processus de recrutement.

Première phase d'entrevues

La collecte de données, effectuée au printemps 2022, a débuté auprès d'un échantillon composé de 21 femmes, dont 12 enseignantes, deux membres de l'équipe de direction, six éducatrices du service de garde scolaire et une professionnelle scolaire. Les participantes, âgées de 35 à plus de 55 ans, avaient une expérience professionnelle variant entre un et plus de 25 ans. La majorité des participantes étaient nées au Québec de parents également nés au Québec, tandis que quatre d'entre elles étaient nées à l'étranger.

Les entrevues ont pris la forme d'entrevues semi-structurées (Cohen, et al., 2018), enregistrées et d'une durée approximative de 60 minutes, réalisés en présentiel dans le milieu et par zoom, au choix des participant-es. Ces entrevues visaient à identifier les défis rencontrés par l'ensemble des acteurs/trices quant au déploiement de pratiques interculturelles et inclusives. Ces entrevues constituaient le point de départ afin de concevoir une formation adaptée pour combler les possibles lacunes dans l'instauration de pratiques interculturelles et inclusives. En ce sens, les entrevues ont exploré différents aspects du modèle de la *praxis* interculturelle de Sorrells (2022) et abordaient les pratiques interculturelles et inclusives en place dans l'établissement à ce moment-là. Les participant-es ont également été invité-es à partager leurs perceptions des défis et des besoins spécifiques en matière de connaissances, d'attitudes et de compétences, qu'ils et elles jugeaient essentielles à développer pour répondre aux exigences de leur contexte scolaire multiculturel. Cette première étape de collecte a permis de mettre en lumière les besoins en formation exprimés par l'ensemble du personnel scolaire. D'une grande variété, ceux-ci allaient de la façon d'intervenir efficacement auprès des élèves immigrant-es et de mieux comprendre la réalité des familles immigrantes jusqu'au souci de prévenir d'éventuels jugements dans un contexte de diversité ethnoculturelle.

Co-construction d'une formation collective

Dans le cadre de cette recherche, un comité spécifique a été créé pour élaborer le contenu et les modalités d'une formation. En plus de la présence de la chercheure responsable et d'une auxiliaire de recherche, ce comité réunissait plusieurs membres du personnel

scolaire de l'école, notamment une représentante de la direction, trois enseignantes, une professionnelle non enseignante, une éducatrice du service de garde et une médiatrice interculturelle affiliée au centre de services scolaires de l'établissement. Durant l'automne 2022, le comité a été amené à discuter des tendances générales issues de l'analyse de la première phase d'entretiens. Ainsi, l'équipe de chercheuses et les membres du personnel scolaire, toutes membres du comité, ont collaboré à co-construire une formation destinée à l'ensemble de l'équipe-école et visant à combler les lacunes constatées dans les résultats de la première phase d'entrevues dans l'établissement de pratiques interculturelles et inclusives et favoriser une compréhension et une vision communes de l'inclusion en contexte multiculturel.

Durant l'hiver 2023, l'ensemble des membres scolaires de cette école primaire multiethnique a participé à une formation d'une durée de cinq heures. Cette formation a abordé plusieurs thématiques jugées essentielles à l'instauration de pratiques interculturelles et inclusives reposant sur des connaissances, attitudes et comportements à développer.

Le programme de formation s'est déroulé en deux phases distinctes, séparées par un intervalle de trois semaines. Pour des raisons organisationnelles, les participant-es ont été réparti-es en deux groupes : le premier regroupait les enseignant-es, les membres de la direction et les professionnel-le-s, tandis que le second groupe rassemblait le personnel du service de garde scolaire. La première session de la formation portait sur les défis associés à la migration, les chocs culturels et les mécanismes d'exclusion. La seconde session de la formation explorait les relations interculturelles, l'impact des différences culturelles sur ces relations, ainsi que des stratégies efficaces de communication interculturelle.

Le contenu a été présenté sous divers formats, incluant des exposés interactifs, des discussions en groupe, des ateliers pratiques, des témoignages sous forme vidéo et des outils pédagogiques adaptés au personnel et aux élèves. À l'issue de chaque session, les participant-es ont rempli un formulaire d'évaluation. Les résultats ont révélé que 92 % des participant-es étaient satisfait-es de la formation, et 90 % ont jugé que celle-ci répondait à leurs attentes. De plus, 90 % des participant-es ont estimé que la formation contribuait positivement à leur développement professionnel, notamment en renforçant leur sensibilité aux expériences des élèves immigrant-es, en encourageant une réflexion critique sur leurs pratiques et en favorisant une adaptation de leurs approches pédagogiques et professionnelles pour améliorer la compréhension interculturelle.

Deuxième phase d'entretiens

Au printemps 2023, la seconde série d'entretiens semi-dirigés s'est déroulée auprès de 21 femmes issues du même établissement scolaire et qui ont toutes assisté à la formation.

Cette nouvelle série de 21 d'entretiens semi-structurés a été réalisée afin d'évaluer les changements potentiels dans les pratiques interculturelles et inclusives rapportées par les participant-es et identifiées dans leurs discours. Pour cette phase, le même guide d'entretien a été utilisé, permettant de repérer d'éventuelles évolutions dans les discours et les perceptions des membres du personnel scolaire concernant leurs pratiques interculturelles et inclusives et celles observées dans leur milieu.

Or, seules 11 des 21 personnes rencontrées lors de la seconde phase d'entrevues avaient participé à la première phase de collecte de données. Ce chevauchement limité s'explique par des facteurs tels que l'intérêt variable des participantes pour les entretiens et un ajustement des frontières scolaires, qui a conduit plusieurs participantes de la première phase d'entretiens, à rejoindre d'autres établissements. Ainsi, l'évolution des dimensions de Sorrells (2022) a donc été constatée au regard des onze personnes ayant participé aux deux séries d'entrevues. Parmi les 11 participantes, toutes nées au Québec de parents également nés au Québec, on comptait sept enseignantes, une direction, une professionnelle et deux éducatrices du service de garde scolaire. Leur âge variait de 35 à plus de 55 ans, et leur expérience professionnelle s'étendait également de un à plus de 25 ans.

3.2. Analyse des données

Les entretiens individuels de chacune des deux phases de collecte des données ont été intégralement transcrits avant d'être analysés à l'aide du logiciel NVivo. Une approche thématique a été privilégiée en raison de sa polyvalence méthodologique. En effet, l'analyse thématique peut être inductive, soit utilisée pour identifier les thèmes émergents des données ; ou être théorique, impliquant ainsi un codage des données au regard d'un cadre existant (Fortin & Gagnon, 2022). Dans le cadre de la présente étude, l'approche d'analyse thématique théorique a été priorisée et les six dimensions du modèle de la *praxis* interculturelle de Sorrells (2022), soit le questionnement, le cadrage, le positionnement, le dialogue, la réflexion et l'action, ont été définies et structurées au préalable pour orienter à la fois le processus d'analyse et l'interprétation des résultats. Ces dimensions ont servi de cadre principal pour analyser le discours des participant-es et dégager les thèmes récurrents. Enfin, une analyse interjuge a été réalisée par la chercheure responsable et deux étudiantes inscrites à la maîtrise en éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Cette analyse interjuge a été effectuée afin de comparer les analyses et atteindre un consensus sur l'interprétation des données.

4. RÉSULTATS

Bien que de multiples évolutions positives en termes d'inclusion ont été identifiées dans le discours des participantes quant aux pratiques interculturelles et inclusives, au regard de l'objectif fixé dans le cadre de cet article, les résultats après la mise en place de la formation commune témoignent de défis persistants. En effet, certains éléments associés à chacune des six dimensions de Sorrells (2022) demeurent à développer de manière plus spécifique malgré la formation commune qui a été offerte à tout le personnel scolaire dans le milieu de travail. Il importe de mentionner que seules les 11 personnes ayant participé aux deux séries d'entrevues sont présentées dans les résultats. De plus, pour plus de clarté, chaque extrait présenté dans la présente section sera suivi d'un identifiant permettant de connaître la fonction des participant-es : enseignant-e (E), membre de la direction (D), personnel professionnel (P), éducatrice du service de garde (SG), et sera immédiatement suivi d'une lettre minuscule identifiant chaque participant-e.

Tableau 1. Liste des identifiants des personnes ayant participé aux deux séries d'entrevues

Profession	Identifiant	Abréviation
Enseignante	a	E : a
Enseignante	b	E : b
Enseignante	c	E : c
Enseignante	e	E : e
Enseignante	g	E : g
Enseignante	i	E : i
Enseignante	j	E : j
Service de garde	n	SDG : n
Service de garde	r	SDG : r
Personnel professionnel	u	P : u

4.1. Questionnement

Cette dimension est observable chez les participantes par une démonstration d'intérêt envers le vécu et la réalité immigrante. Elle peut se manifester entre autres par des initiatives décrites et visant, par exemple à questionner les parents sur leur tradition, ou encore de s'impliquer dans des lectures traitant de l'immigration. Même si les données recueillies sur la dimension du questionnement après la formation signalent un intérêt accru envers

la diversité ethnoculturelle chez de nombreuses participantes, l'analyse indique par ailleurs une grande variabilité dans la perception des améliorations concrètement observées sur le terrain. Alors qu'une participante reconnaît qu'elle perçoit chez ses collègues une légère progression dans cette dimension, d'autres sont plus hésitantes à se positionner en ce sens. Enfin, d'autres participantes expriment un intérêt limité et se montrent peu impliquées face aux enjeux propres à la réalité multiethnique de leur environnement, ne se sentant pas directement interpellées par ce contexte, comme l'illustrent les extraits suivants :

Oui, je pourrais dire que je l'observe [...] dans les récréations, les surveillants, les autres élèves et les autres enseignants qui surveillent et qui ne comprennent pas ce que mes élèves veulent dire [...] Donc, il y avait des enseignant-es qui, peut-être, au début [...] n'avaient pas vraiment ce savoir de communiquer, l'approche vers quelqu'un qui est différent, mais maintenant, je vois. (E:d)

Moi [...] je n'ai pas de classe d'accueil [...], mais pour moi, ça ne m'a pas affectée tant que ça. (SG:r)

Peut-être au niveau plus des classes d'accueil, je pense qu'elles vivent peut-être un petit peu plus [...] il faudrait valider avec elles, mais j'ai l'impression qu'elles y seront peut-être un petit peu plus à l'écart [...]. [...] Donc, personnellement, à part les moments de rencontre de personnel, je n'ai pas l'occasion de les croiser. (E:f)

[...] Cette année, je travaille avec des gens qui sont vraiment déjà très ouverts à ça, qui sont vraiment gentils, puis vraiment patients. Est-ce que j'ai vu vraiment une plus grande mobilisation suite à ça [la formation], avec eux, pas nécessairement. (P:t)

Honnêtement, cette année, on est comme une bulle [...]. On a beaucoup de projets, puis tout ça, je suis comme un peu moins impliquée avec les autres. Pour moi, c'est difficile à dire. Mais les personnes qui faisaient des commentaires en passent encore. Mais je ne sais pas si c'est moins... (E: a)

4.2. Cadrage

Sur le plan du cadrage, malgré une perception apparente de la différence entre elles-mêmes et des personnes issues de la diversité ethnoculturelle, une minorité de participantes demeurent réticentes à remettre en question leur propre cadre référentiel et à reconnaître l'importance de l'héritage culturel des élèves et de leur famille. De plus, bien que la question des valeurs ait été abordée et discutée durant la formation, ces participantes semblent éprouver une certaine difficulté à identifier les valeurs comme étant impliquées dans les contextes d'échanges interculturels vécus par celles-ci, comme le démontre l'extrait suivant, alors que la participante est questionnée sur la persistance de défis au regard de cette dimension :

Je ne sais pas si ce sont les valeurs. Je ne sais pas comment définir ça [...]. Il y a certains parents qui peuvent avoir beaucoup... un souci de performance pour leur enfant.

C'est sûr que, quand tu rencontres les parents, puis que l'enfant, n'a pas des 90 %, c'est sûr que ça fait deux ou trois ans qu'il est ici, au Québec. Ça s'explique ! Mais est-ce que c'est un défi ? (E:c)

Ainsi, le fait qu'elle remette en question la pression scolaire exercée par certains parents immigrants sur leurs enfants, qui, vis-à-vis la situation des élèves, lui apparaît démesurée, semble mettre en évidence que ce niveau d'exigence ne correspond pas à sa propre échelle de valeurs qui structure en partie son propre cadre de références.

4.3. Positionnement

Sur le plan du positionnement, si l'analyse des entretiens met en évidence une prise de conscience chez une grande majorité de participantes de leur statut privilégié, elle met également en lumière un inconfort persistant chez les autres. Cet inconfort semble influencer de manière notable la dynamique relationnelle entre l'enseignante ou la personne intervenante et la famille des élèves :

Il y a une élève dans ma classe qui est arrivée au mois de septembre. Elle est arrivée deux ou trois semaines après [le début de l'année], parce qu'elle était en vacances dans leur pays. [...] Ça m'enrageait. Au retour, il fallait que je me mette à plat ventre, presque, pour rattraper. Ça m'a vraiment... Je n'étais pas confortable avec cette situation. On dirait que j'en voulais à la famille. [...] C'est l'école, ça, c'est important, tout ça. Encore aujourd'hui, je ne suis pas d'accord avec ça. Mais peut-être qu'eux, ils sont déchirés. Ils sont peut-être déchirés entre le fait de retourner voir la famille proche dans leur pays d'origine. [...] Je pense qu'il y a des choses qui peuvent assurément s'améliorer encore, même si je trouve que j'ai quand même... J'ai fait un bout de chemin depuis, mais je pense qu'il y a des choses qui viennent trop... C'est trop... (E:e)

C'est sûr qu'à un moment donné, il faut quand même que les parents se prennent en main. Oui, vous êtes arrivés ici, mais essayez au moins de vous intéresser, d'essayer... parce que des fois... ils ne s'intéressent pas et ils continuent de faire comme ils veulent. Ils ne comprennent pas non plus. (P:u)

Dans le premier extrait, la participante manifeste une certaine frustration. Bien qu'elle paraisse légèrement consciente de la réalité familiale distincte de son élève, la prise en compte de cette différence demeure un défi. En ce qui concerne le second extrait, malgré l'intégration et la mise en avant des difficultés liées à l'immigration lors de la formation afin de combler le manque de connaissances révélé en amont, la participante exprime une forme d'exaspération. Celle-ci se manifeste face au manque perçu de compréhension ou d'implication parentale, sans toutefois tenir compte de l'ampleur des difficultés que la famille immigrante peut affronter.

4.4. Dialogue

Cette dimension s'observe par des démarches visant à susciter des opportunités d'échanges comme des cercles de parole (enseignant-es et élèves ou équipe-école) sur des thématiques liées à la diversité et suppose notamment de valider sa propre compréhension de la réalité de l'autre, condition essentielle à l'instauration d'un dialogue. Toutefois, chez une minorité de participantes, la confirmation de cette compréhension demeure problématique. Ainsi, les pratiques déclarées par ces membres du personnel scolaire laissent entrevoir l'absence de cette validation, entraînant potentiellement une rupture dans la communication. L'extrait suivant en fournit un exemple :

Des fois, effectivement, on va remarquer un phénomène, mais c'est dur de savoir. Je ne sais pas. [...] Comme moi, cette année, on allait dormir une nuit, mais tous mes élèves, ils venaient de différents pays. Mais le dénominateur commun, c'était la communauté arabe. Ils disaient « Non ». Mais c'était vraiment flagrant. Mes élèves qui ne viennent pas, c'était eux. Quand je les questionnais, ils me disaient « Non, Madame, nos parents ne voudront jamais. Ils ne font pas confiance à l'école pour prendre soin de nous. » [...] Mais là... Je n'ai pas essayé d'aller convaincre ces parents-là de dire oui. (E:c)

4.5. Réflexif

La dimension réflexive s'observe par le fait d'allouer du temps nécessaire pour permettre des échanges sur les défis liés à la diversité et permettre un ajustement collectif des pratiques. Or, l'analyse des données indique qu'une minorité de participantes ne semblent pas avoir remis en cause leurs propres pratiques ni celles de leurs collègues en lien avec la diversité ethnoculturelle présente dans le milieu et en rapport avec la formation reçue. D'ailleurs, l'une d'entre elles remet en doute la pertinence de la formation dans son contexte professionnel :

Personnellement, je travaille ici depuis super longtemps, je n'ai jamais perçu qu'il y avait une difficulté à intégrer culturellement une personne, soit par ses pratiques, soit par son ethnie. Je suis moi-même étonnée quand j'entends des réactions ou des accrocs qu'il pourrait y avoir au niveau de la culture adulte. Parce qu'il se passe des choses, mais je ne comprends pas qu'en 2023, on a ce genre de choses-là. Donc pour moi, pour de vrai, je ne comprends pas quelle était la raison du pourquoi qu'on avait besoin de se faire dire que c'était normal et qu'il y avait à réfléchir sur comment est-ce qu'on fait pour adapter ou pas adapter..., mais aider quelqu'un à bien intégrer un milieu. Pour de vrai, moi, j'ai été la première surprise qu'à la limite, quand on a eu ces formations-là, j'ai fait. « On a tous des problèmes dans notre milieu? ». (E:k)

4.6. Action

Enfin, cette dimension, qui consiste à prendre des actions concrètes par exemple pour rendre visible la diversité ethnoculturelle présente dans leur milieu, ou pour dénoncer certains propos malaisants entendus en contexte de diversité ethnoculturelle, ne s'est pas déployée de manière uniforme au sein de l'équipe-école. En effet, une minorité de participantes témoignent ne pas appliquer ce qu'elles ont appris durant la formation ou ne pas envisager le faire, comme en témoignent les extraits suivants : « Ça serait super intéressant, mais je ne pense pas que je vais le faire » (E:c) ; « Si je vérifie l'exactitude [de mes préconceptions] ? Non, je ne vérifie pas » (E:b).

D'autres participantes, plus nuancées, soulignent la nécessité de créer certaines conditions, telles qu'une meilleure disponibilité (temps) ou encore un meilleur accès aux ressources, pour faciliter la mise en œuvre des notions et connaissances présentées durant la formation. L'extrait ci-dessous illustre cette position : « Je ne pense pas que les gens sont allés vers ça, mais peut être que s'il y avait une bibliothèque ou quelque chose comme ça, peut-être que ce serait plus facile d'accès que d'y aller soi-même » (P:t).

Parallèlement, la formation semble avoir contribué dans une certaine mesure à favoriser l'identification de divers mécanismes d'exclusion (préjugés, stéréotypes, etc.) chez le personnel interrogé qui, par leur présence, peuvent nuire au déploiement de certaines dimensions. En effet, une majorité de participantes témoignent d'une plus grande volonté à désamorcer leurs propres préjugés ou manifestations d'exclusion :

Là, je sens qu'il y a quelque chose en moi quand même qui me dit « Fais attention ». Il ne faut pas dire que c'est tout le monde. On ne met pas tout le monde dans le même panier [...]. Oui, il peut y avoir une tendance par leurs gènes ou la façon de vivre dans ces endroits-là, qui font que leurs réactions à eux pour telle ou telle situation, ça peut être ça. Mais nous, c'est sûr que notre façon de voir les choses, notre vision et notre façon de vivre, ça peut faire des chocs, effectivement. (E:f)

Cette même participante poursuit en mentionnant ce qui l'empêche d'intervenir lorsqu'elle entend des propos déplacés en lien avec l'origine des élèves ou des familles :

Et là, sans vouloir nécessairement confronter les personnes qui le disent, soit que je n'interviens pas, ce qui n'est peut-être pas nécessairement correct, je devrais peut-être essayer de défendre le fait que : « Tu ne penses pas que peut-être, ce n'est pas ça non plus? ». Je pense que je ne suis pas encore assez... Comment je pourrais dire ? [...] C'est peut-être que je ne suis pas moi-même encore assez au courant pour pouvoir justifier si oui ou non, c'est ça [une manifestation d'exclusion]. (E:f)

En outre, bien qu'une majorité de participantes témoignent tenter de prendre la parole et d'agir en situation de manifestation d'exclusion, plusieurs témoignent d'une difficulté persistante à s'exprimer pour faire cesser ces situations. Les extraits suivants illustrent ce défi :

Pour moi, c'est un gros pas. Ça me demande beaucoup de partir, mais émotivement, je le fais. (E:a)

Oui, je vais rester plus comme passive. Je vais écouter ce qui se dit. [...] Ou, admettons que je sens que la personne garde sa position. Je ne vais pas essayer de la convaincre de changer d'idée. Parce que je dirais qu'il y a un côté de moi qui me dit : « Rendu-là, je ne pourrai pas changer la personne ». Il y a comme un lâcher-prise pour certaines personnes. (E:f)

5. DISCUSSION

Bien que les données recueillies dans l'ensemble des six dimensions du modèle de la *praxis* interculturelle de Sorrells (2022) mettent en évidence l'émergence et la persistance de défis dans le discours des participantes à la suite de la formation commune, leur distribution apparaît inégale d'une dimension à l'autre. Alors que des nuances sont observées dans les dimensions du *questionnement* et du *cadrage*, les défis liés à la *réflexion* et à *l'action* semblent plus polarisés.

D'abord, en ce qui concerne le *questionnement*, la variabilité dans la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle révèle qu'un certain nombre de participantes peinent à se sentir véritablement concernées, tandis que d'autres se jugent suffisamment compétentes. Cette situation peut traduire un engagement superficiel, laissant supposer une appropriation uniquement partielle de la formation commune (Banks, 2021). Ces constats illustrent la difficulté de développer une sensibilisation initiale en un changement durable des pratiques. Sur le plan du *cadrage*, il existe une réticence de la part d'une minorité de participantes à remettre en question leurs propres cadres de références, ce qui limite inévitablement la compréhension mutuelle entre les parties. Conséquemment, il paraît donc essentiel pour les établissements d'enseignement de procéder à un examen critique de leurs propres cadres de référence et de développer des approches plus inclusives qui reconnaissent et valorisent la diversité des perspectives et des expériences (Boily & Bissonnette, 2019 ; Conus, et al., 2020). Or, malgré les efforts déjà déployés par les participantes rencontrées, ce défi semble demeurer notable. Cela dit, si les participantes ont parfois du mal à s'ouvrir et à adapter leurs pratiques, les extraits analysés suggèrent l'amorce d'un processus réflexif chez une majorité des participantes. Il apparaît donc nécessaire de poursuivre l'offre de formations afin de soutenir et approfondir cette réflexion, un besoin exprimé par une proportion majoritaire du personnel scolaire lors de l'évaluation à la suite de la formation.

Pour ce qui est du *positionnement*, les défis évoqués dans les résultats reposent sur un inconfort chez certaines participantes, possiblement lié à une incapacité à dépasser leur propre vision du monde et ainsi comprendre la complexité des réalités familiales issues de l'immigration (Sorrells, 2022). Malgré les efforts de la formation pour éclairer l'ensemble de l'équipe-école sur les défis migratoires, un besoin accru de compréhension de la justice sociale semble émerger de l'analyse, et ce, afin de renforcer cette dimension (Silva, et al., 2020). Quant à la dimension du *dialogue*, reconnaître et valider la réalité de l'autre semble faire encore obstacle à la mise en place d'échanges interculturels constructifs et nuit à la construction de liens de confiance.

La cinquième dimension, le *réflexif*, se caractérise pour une partie des participantes, par des résistances encore importantes. Des participantes remettent même en cause la pertinence de la formation, risquant ainsi une reproduction des biais qui n'auront pas été remis en question et pouvant compromettre le soutien aux élèves issus de milieux culturellement variés. Enfin, les défis relatifs à la dimension de *l'action* semblent mettre en lumière une certaine persistance à passer de la prise de conscience à l'adoption de gestes concrets, malgré une meilleure identification des mécanismes d'exclusion déclarée par une majorité de participantes. En effet, plusieurs ne parviennent pas à mobiliser les connaissances acquises, invoquant un manque de ressources ou de temps, tandis que d'autres hésitent à confronter les propos inappropriés de leurs collègues. Cette situation souligne toutefois l'importance de proposer des formations continues s'appuyant sur des approches inclusives, de manière à développer la confiance et les habiletés nécessaires à l'action (Dhume, 2021 ; White, et al., 2017). Plus spécifiquement, les résistances observées dans les dimensions de la réflexion et de l'action sont plus préoccupantes, car elles touchent au fondement même de l'ouverture à l'autre. Celles-ci témoignent, en effet, de la présence d'un inconfort significatif (Collerette, et al., 2021) des participantes envers l'inclusion de la diversité ethnoculturelle dans leur milieu. Or, comme le mentionne Lija (2022), si cette résistance de la part des participantes correspond à des tentatives de contrôle discrètes en réaction aux changements auxquelles elles doivent faire face dans leur milieu vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle, elle est également difficile à désamorcer puisqu'elle est motivée par une forme d'allégeance envers son propre groupe. Cela souligne l'importance d'un accompagnement avisé en ce sens dans le milieu.

Le développement de compétences émotionnelles, telles que la capacité à réguler ses émotions et la capacité à exprimer adéquatement celles-ci, apparaît pertinent (Bélanger & Réto, 2019 ; Mikolajczak, et al., 2014 ; Poortvliet, et al., 2019 ; Sue & Spanierman, 2020), dans la mesure où ces compétences soutiennent en partie l'adaptation face aux enjeux interculturels (Bissonnette, et al., 2023). Par exemple une meilleure gestion de ses émotions en contexte de choc culturel permet à l'enseignant-e de prendre une distance

saine au regard de son propre vécu émotif. Améliorant, ainsi, la capacité à suspendre son jugement. Ce qui influence positivement les pratiques des enseignant-es (Bissonnette, et al., 2023).

Enfin, les participantes qui ont exprimé ce type de résistance semblent également se déresponsabiliser face aux enjeux ethnoculturels de leur milieu, se considérant peu concernées. Ce constat souligne l'importance de rendre visibles la diversité ethnoculturelle et ses défis afin que l'inclusion soit reconnue comme la responsabilité de tous et toutes (Ainscow, 2024).

CONCLUSION

Cet article a porté son attention sur les obstacles persistants rencontrés par divers-es membres du personnel d'une école primaire multiethnique du Québec dans l'instauration de pratiques interculturelles et inclusives. Le modèle de *praxis* interculturelle de Sorrells (2022) a servi de référence théorique à cette analyse. Les résultats montrent que, malgré la mise en place d'une formation spécifique destinée à l'ensemble du personnel, des difficultés tenaces perdurent au regard des six dimensions de la *praxis* interculturelle. Aussi, il semble indispensable de proposer des formations régulières afin de développer des approches sensibles à la culture et de renforcer les relations interculturelles, car des manifestations d'exclusion peuvent, par exemple, perdurer à l'égard des élèves issu-es de l'immigration à la suite d'une seule formation et, ainsi, favoriser de possibles conséquences, comme l'isolement, un désintérêt pour les études, un faible rendement scolaire, etc., chez les élèves qui en sont victimes (Bergeron, 2020 ; St-Pierre et al, 2023). Concernant la dimension *action* de la *praxis* interculturelle de Sorrells (2022), s'attaquer aux inégalités et aux discriminations demeure une tâche complexe, même si la formation collective a inclus ces volets.

Les participant-es ont exprimé le besoin d'approfondir l'analyse et de recourir à des méthodes d'intervention plus concrètes, notamment pour mettre en évidence et contrer les mécanismes d'exclusion. Pour répondre à cette attente, il serait pertinent d'intégrer davantage d'exemples pratiques illustrant plus clairement les mesures à prendre face aux manifestations d'exclusion, ce qui contribuerait à resserrer le lien entre la théorie et les pratiques professionnelles.

Bien que la formation commune ait soutenu chez une majorité de participantes, l'amorce ou le renforcement de pratiques interculturelles et inclusives, des efforts supplémentaires sont encore nécessaires. Il est néanmoins important de souligner certaines limites de cette étude. Premièrement, la collecte des données s'est déroulée sur deux années scolaires distinctes, ne permettant pas à toutes les participantes de contribuer aux deux

phases du processus ayant pour conséquence qu'il n'a pas été possible de témoigner de l'évolution des dimensions au regard de l'ensemble des participant.es de la première série d'entrevues. Également, la formation ayant pour objectifs de créer un langage commun entre les membres du personnel, l'arrivée de nouveaux/elles membres non formé-es peut avoir influencé la démarche réflexive de l'équipe-école. Ensuite, le fait que l'échantillon soit exclusivement composé de femmes peut influencer les perspectives recueillies de par leur vécu social et culturel propre à leur genre. Enfin, la pratique interculturelle et inclusive ne saurait être réduite à un modèle universel : chaque contexte, chaque acteur/trice possède des caractéristiques singulières qui exigent des ajustements spécifiques dans la communication interculturelle.

En conclusion, il est impératif de poursuivre les recherches concernant les dimensions de *positionnement*, de *dialogue*, de *réflexion* et d'*action* proposés par le modèle de Sorrells (2022) dans le but d'enrichir les compétences interculturelles et inclusives en milieu scolaire. Cette étude révèle que ces dimensions restent particulièrement difficiles à opérationnaliser. De plus, il importe de spécifier qu'une limite actuelle du présent article concerne les analyses n'ont pas pris en compte le rôle occupé par les personnes participantes au sein de l'école, et l'article se limite actuellement à un portrait global des défis persistants. Conséquemment, dans un désir de transformer les milieux éducatifs de même que les méthodes pédagogiques et d'intervention pour répondre à la diversité des besoins et caractéristiques des élèves, la nécessité de distinguer les défis selon les rôles occupés au sein de l'école et de poursuivre les recherches dans ce domaine s'impose d'elle-même.

RÉFÉRENCES


- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. (2024). *Développant Inclusive School Patways to Succes*. N-Y: Routhledge
- Beaudoin, C. (2024). *La diversité en contextes éducatifs : regards théoriques et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Bissonnette, M., Martiny, C., & Provencher, J. (2022). Les conseillers et conseillères d'orientation en contexte scolaire pluriethnique dans le Montréal métropolitain : pratiques et défis déclarés. *Formation et profession*, 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.617>
- Bissonnette, M., Provencher, J., & Robillard, A.-M. (2023). Des milieux scolaires multiethniques : l'influence de directions d'établissement d'enseignement culturellement intelligentes et émotionnellement compétentes. In F. Gravelle (Eds.). *Récits professionnels de directions d'établissement d'enseignement et recherches en gestion de l'éducation : un combo irréfutable !* (pp. 33-59). Montréal : JFD Éditions.

- Bissonnette, M., & Robillard, A.-M. (2024). Portrait d'une démarche visant l'évolution des pratiques interculturelles d'un milieu scolaire primaire du Québec au Canada : le développement d'une compétence interculturelle. *E-Revista de Estudos Interculturais*, 12, 1-29. <https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n12/Artigo%2016.pdf>
- Bissonnette, M., Robillard, A.-M., & El Souki, R. (sous presse). Pour une école inclusive : la praxis interculturelle comme levier pour favoriser le vivre-ensemble en milieu multiethnique. In F. Gravelle (Eds.), *Personnels de direction et chercheurs en gestion de l'éducation : deux fonctions indissociables !* Montréal : JFD Éditions.
- Banks, J. A. (2021). *Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education: Selected Essays*. New York, NY: Routledge.
- Bélanger, L. & Réto, G. (2018). Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionnelle et la bienveillance. *Questions Vives*, 29, <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3342>
- Bergeron, C. (2020). Penser l'éducation inclusive dans un contexte de discriminations et de diversité au Canada. L'importance de la pensée complexe d'Edgar Morin. *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 54, <https://doi.org/10.4000/trema.6042>
- Boily, M., & Bissonnette, M. (2019). Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 443-463. <http://dx.doi.org/10.7202/1069764ar>
- Collerette, P., Lauzier, M., & Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3^e éd.). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Danisi, J. (2023, avril). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 4 novembre 2022*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2023/05/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL_2022-11-04.pdf
- Conus, X., Borruat, S., Ogay, T., & Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse. *Alterstice*, 9(2), 105–118. <https://doi.org/10.7202/1082532ar>
- Deardorff, D. K. (2021). *Manual for developing Intercultural Competencies. Story circles*. New York, NY: Routledge.
- Dhume, F. (2021). École : les frontières raciales de l'institution et du corps professionnel. *Mouvements*, 107(3), 132-144. <https://doi.org/10.3917/mouv.107.0132>
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation, Étapes et approches*. (4^e édition, pp.235-268). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Hoff, H.E. (2020). The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55-74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>

- Institut de la statistique du Québec. (2024). *Croissance migratoire record de 217 600 personnes au Québec en 2023*. Québec : Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/communiquer/croissance-migratoire-record-217-600-personnes-au-quebec-en-2023>
- 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>
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2023). « Être soi-même ou s'ajuster au cadre » : le poids de la fatigue raciale pour des personnes noires, enseignantes et directrices d'école à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.-ca/10.7202/1109681ar>
- Lilja, M. (2022). The definition of resistance. *Journal of Political Power*, 15(2), 202-220. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2022.2061127>
- Macartney, L. (2016). Developing intercultural competence through education: A case study of an international school in Costa Rica. Thèse de doctorat en éducation, North-central University. <https://www.proquest.com/>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). Les perspectives d'avenir dans le domaine des compétences émotionnelles. In M. Mikolajczak (Ed.), *Les compétences émotionnelles* (2^e édition, pp.259-265). Paris : Dunod.
- Organisation internationale pour les migrations. (2022). *La migration et les migrants dans le monde*. Genève : OIM. <https://publications.iom.int/books/etat-de-la-migration-dans-le-monde-2022-chapitre-2>
- Pooretvliet, M. Clarke, A., & Gross, J. (2019). *Improving social and Emotional Learning in Primary School: Guidance Report*. London : Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/SEL/EEF_Social_and_Emotional_Learning.pdf
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M., & Pilote, A. (2021). Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations. In M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (EDS.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théories et pratiques* (pp.105-127). Montréal : Fides Éducation.
- St-Pierre, X., Borri-Anadon, C., & Audet, G. (2023). « Les autres ne le voient pas, mais toi, tu le vois » : du climat interculturel au racisme au quotidien dans l'école secondaire québécoise. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109673ar>
- Savard, I., & Côté, L. (2021). Optimiser le potentiel d'une communauté de pratique auprès de professionnels en santé : des clés de succès. *Pédagogie médicale*, 22(1), 43-52. <https://www.pedagogie-medicaire.org/articles/pmed/pdf/2021/01/pmed200017.pdf>

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd.) (pp. 191-218). Montréal : ERPI.
- Silva, P., Antúnez, S., & Slater, C. L. (2020). Towards social justice in highly complex schools in Catalonia, Spain. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 336-351. <https://doi.org/10.1177/1741143219898487>
- Sorrells, K. (2022). *Intercultural communication: Globalization and social justice*. (3^e edition). Thousand Oaks: Sage Publications
- Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2019). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*. Hoboken: John Wiley & Sons
- Sue, D.W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in Everyday Life* (2^e édition). Hoboken: John Wiley & Sons
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive : conditions et applications*. Louvain-La-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Tremblay, Y. (2021). *Community-School Partnerships: Assisting Newcomer Youth In Montreal*. Mémoire de maîtrise en Immigration and Settlement Studies. Toronto Metropolitan University. <https://doi.org/10.32920/ryerson.14664765.v1>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization[UNESCO]. (2019). *Call commitment to equity and inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization[UNESCO]. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO
- White, B. W., Gratton, D., & Agbobli, C. (2017). Actes à poser en contexte interculturel : quelle place pour l'intervention? *Alterstice*, 7(1), 7-11. <https://doi.org/10.7202/1040607ar>

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 décroïsonnement avec leurs collègues (E4, E7, E6, E5, E9).

Informier 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>

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/fi-re202061182>
- Werner, E. E. (2012). Children and war: Risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology*, 24, 553-558. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000156>

Quand les microagressions raciales défient l'inclusion : actions sous tension de directions d'école engagées pour la justice sociale

Julie Larochelle-Audet, *Université de Montréal* 

Hana Zayani, *Université de Montréal* 

Jerry Legrand, *Université de Montréal* 

Marie-Odile Magnan, *Université de Montréal* 

Lise-Anne St-Vincent, *Université du Québec à Trois-Rivières* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1778](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1778)

Résumé

Cet article explore les défis rencontrés par des directions d'école engagées pour l'équité et la justice sociale face aux microagressions raciales au Québec. Basé sur une recherche qualitative menée auprès de 12 directions d'écoles publiques francophones situées dans la région métropolitaine de Montréal, il met en lumière des situations où les microagressions raciales affectent le personnel scolaire. S'appuyant sur le cadre théorique de Sue, et al. (2007), l'article illustre comment les micro-assauts, les micro-insultes, les micro-invalidations et les microagressions environnementales reflètent des dynamiques racistes systémiques, exacerbées par des cadres législatifs comme la Loi sur la laïcité de l'État. L'analyse montre que ces microagressions, souvent banalisées, affectent le bien-être des individus ciblés et créent un environnement leur étant hostile. Les directions en étant témoins ou informées doivent naviguer entre des contraintes légales et institutionnelles pour tenter d'instaurer un climat inclusif. Cette contribution vise à outiller les directions d'école pour mieux reconnaître les microagressions raciales, mais aussi à rendre visibles les tensions vécues par celles-ci pour agir. L'article a ainsi une portée pédagogique et transformative mettant en évidence les limites d'action des directions dans le contexte sociopolitique actuel et l'importance d'une reconnaissance collective du racisme systémique pour transformer durablement les milieux scolaires.

Mots-clés : chef-fe d'établissement scolaire, équité, microagressions raciales, racisme, Québec

Abstract

This article examines the challenges faced by school principals committed to equity and social justice when addressing racial microaggressions in Quebec's school environment. Based on qualitative research conducted with 12 French-speaking public school principals

from the metropolitan area of Montreal, it highlights situations where racial microaggressions negatively impact school staff. Drawing on the theoretical framework of Sue, & al. (2007), the article illustrates how micro-assaults, micro-insults, micro-invalidations, and environmental microaggressions reflect systemic racist dynamics, further exacerbated by legislative frameworks such as Quebec's An Act respecting the laicity of the State. The analysis reveals that these often-normalized microaggressions adversely affect the well-being of targeted individuals and foster a hostile environment. Principals who witness or are informed of such incidents must navigate legal and institutional constraints while striving to foster an inclusive school climate. This contribution seeks to equip school leaders with tools to better recognize racial microaggressions. It also aims to make visible the tensions experienced by school principals in order to take action. The article has both pedagogical and transformative implications, emphasizing the limitations of school principals' actions within the current sociopolitical context and underscoring the critical need for collective recognition of systemic racism to achieve sustainable transformation in school environments.

Keywords: equity, racial microaggressions, racism, school principal, Quebec

INTRODUCTION : UNE ÉCOLE JUSTE ET INCLUSIVE ?

Protégé par la Charte des droits et libertés de la personne (LRQ c. C-12), le droit à l'égalité constitue à la fois un instrument pour davantage de justice sociale et un garde-fou pour garantir les droits de toutes les personnes et groupes au sein de la société. Au niveau éducatif, il s'agit d'une condition essentielle pour respecter le droit à l'éducation, ainsi que l'égalité réelle pour l'ensemble des personnes circulant au sein des établissements scolaires (la « communauté éducative »), incluant les élèves, leurs familles et les partenaires internes et externes au milieu éducatif (Larochelle-Audet, et al., sous presse). L'égalité des chances, qui garantit à chaque personne les mêmes opportunités, « indépendamment de leur origine ethnique et géographique, de leur sexe, de leurs moyens financiers, de leurs convictions religieuses et de leur éventuel handicap » (Office québécois de la langue française, 2018), constitue une partie intégrante du modèle de l'inclusion en milieu scolaire (Larochelle-Audet, et al., sous presse ; Potvin, 2013). D'abord orienté vers les élèves, un climat scolaire inclusif valorise la diversité, favorise le respect mutuel et adopte des politiques qui soutiennent activement l'inclusion de tous les groupes (Archambault, et al., 2018). L'inclusion, en tant que finalité, prescrit une transformation des institutions – des pratiques, des règles, des décisions et des cadres de référence – pour permettre la contribution de toutes les personnes, dans et avec leurs différences (Potvin, 2013).

Plusieurs travaux ont mis de l'avant l'importance du leadership de la direction d'école pour mener ce type de transformations en milieu scolaire (Rousseau, *et al.*, 2019 ; Ryan, 2012 ; St-Vincent, *et al.*, 2022 ; Thibodeau, *et al.*, 2016), notamment en raison de leur position de pouvoir formel et des rôles et responsabilités y étant associés (Larochelle-Audet, *et al.*, sous presse). En vertu de la Loi sur l'instruction publique (LRQ c. I-13.3), les directions œuvrant dans le réseau public sont responsables de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école, sous l'autorité de la direction générale du centre de services scolaire¹ (art. 96.12). Elles sont par conséquent en première ligne pour mettre en œuvre de « milieux éducatifs inclusifs » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017, p. 26).

D'autres recherches récentes ont toutefois montré les limites de cet idéal inclusif, notamment à la lumière de manifestations de racisme dans le système éducatif québécois tant directes, qu'indirectes ou systémiques. Plusieurs travaux ont documenté les conséquences et dynamiques du racisme sur les élèves (Chu & Darchinian, 2024 ; Collins, 2021 ; Collins & Borri-Anadon, 2021 ; Darchinian, 2018 ; Darchinian, *et al.*, 2021 ; Louis, 2020 ; Potvin, 2024 ; St-Pierre, *et al.*, 2023) et, de manière plus spécifique, sur les élèves et les familles musulmanes (Bakali, 2016 ; Darchinian, 2023 ; Zayani, 2021). Quelques recherches se sont plutôt attardées aux impacts du racisme sur les membres du personnel scolaire au Québec, notamment sur le plan de la reproduction des divisions et des hiérarchies organisant le travail des enseignant-e-s de groupes racisés (Larochelle-Audet, 2019). Adam (2021) a plus spécifiquement documenté l'expérience d'enseignantes musulmanes portant le voile après l'adoption de la Loi sur la laïcité de l'État, contextualisée ci-après. Lafortune et Kanouté (2023) ont montré pour leur part comment les personnes noires occupant des postes en enseignement, mais aussi de direction, vivent de la fatigue raciale ; un concept expliquant l'épuisement ressenti en raison de la pression physiologique et psychologique vécue et de l'énergie nécessaire pour faire face au racisme vécu. Ces recherches rendent visibles des obstacles au droit à l'égalité dans les écoles, de même que la complexité du contexte de travail des directions d'établissement scolaire, en particulier pour celles vivant elles-mêmes aussi les conséquences du racisme.

Dans cet article, nous présentons des résultats émergeant d'une recherche ayant permis de documenter les approches utilisées par les directions engagées pour l'équité et la justice sociale afin d'aborder des situations avec des enjeux éthiques relatives à l'inclusion du personnel scolaire de groupes racisés². Plusieurs situations rapportées par les directions se sont avérées révélatrices des effets et manifestations du racisme dans leurs

¹ Au Québec, les centres de services scolaires (CSS) sont des organisations qui gèrent les écoles publiques du réseau scolaire francophone d'une région. Ils sont gérés par un conseil d'administration et prennent en charge l'administration, le soutien pédagogique et la répartition des ressources.

² Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

écoles. Nous mobilisons le cadre théorique de Sue, *et al.* (2007) sur les microagressions raciales afin de rendre visible la matérialisation du racisme au quotidien, vécu par des membres du personnel scolaire dans des écoles publiques au Québec.

L'article explore en outre les tensions vécues par des directions d'école confrontées à des microagressions raciales en raison du contexte sociopolitique au Québec, marqué à la fois par un déni public du racisme systémique (Taher, 2021, 2023) et une banalisation/légitimation de discours racistes, faisant appel à la peur et au sentiment de menace, qui infériorisent et excluent certains groupes de personnes de la société québécoise (Potvin, 2008 ; Potvin & Le Bourdais, 2024). Les débats récurrents et hautement médiatisés dans l'espace public québécois depuis le début des années 2000 sur l'immigration, la langue française, la question nationale ainsi que la laïcité et les signes religieux créent un environnement propice aux microagressions raciales dans les institutions éducatives (Magnan, *et al.*, 2024). Ils ont aussi des répercussions concrètes sur les possibilités d'action des directions d'établissement face à celles-ci. Il en est de même de plusieurs lois ou projets de loi déposés depuis 2010 concernant, notamment, la réglementation du port de signes religieux et des pratiques d'accommodement raisonnable ayant des effets discriminatoires disproportionnés à l'égard des femmes musulmanes (Taher, 2021), dont la Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives (à ce sujet, voir Borri-Anadon, *et al.*, 2025).

Nous explorerons plus particulièrement dans cet article la Loi sur la laïcité de l'État (LRQ c. L-0.3), communément appelée « Loi 21 ». Adoptée en 2019, cette loi interdit le port de signes religieux à certaines personnes considérées en position d'autorité, dont le personnel enseignant et les directions des établissements scolaires publics. Elle légitime et institutionnalise une discrimination envers les personnes qui portent des signes religieux visibles, en les excluant de certains emplois publics, ce qui affecte plus fortement les droits et la liberté des femmes racisées (Benhadjoudja & Celis, 2020). Il est important de souligner que la loi 21 comporte une disposition de dérogation qui permet au gouvernement de se soustraire aux chartes des droits et libertés du Québec et du Canada, et notamment du droit à l'égalité. Dans ce contexte, les directions se trouvent face à des cadres normatifs – chartes, lois, politiques, règlements, etc. (St-Vincent, 2015, 2017) – en tension, voire en opposition.

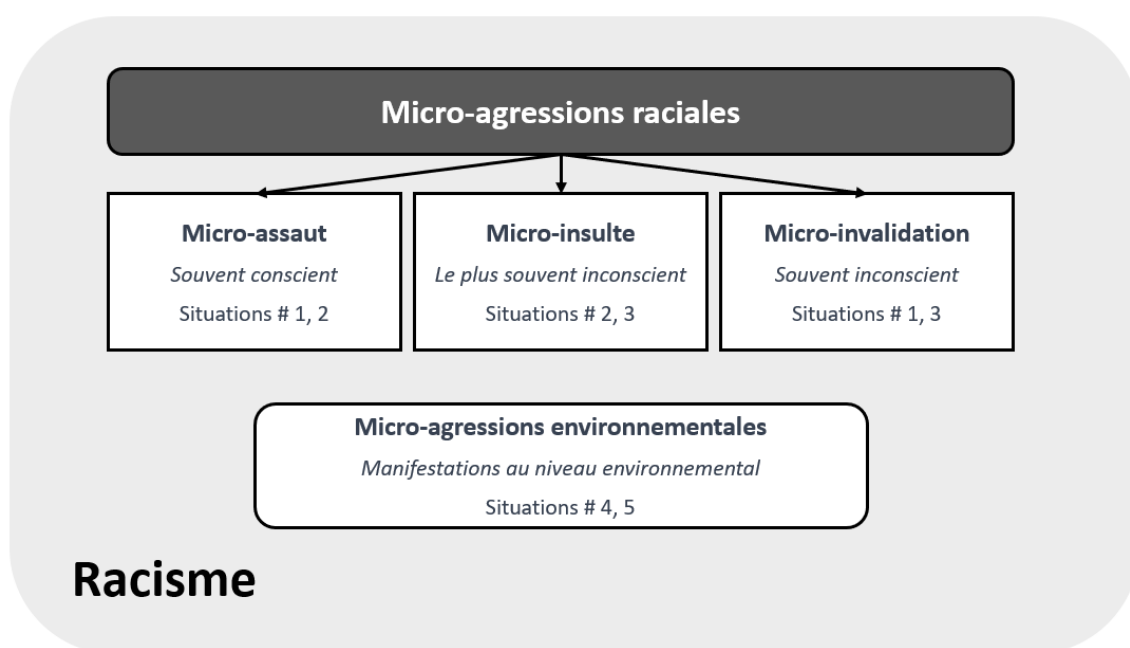
1. CADRE DE RÉFÉRENCE : MICROAGRESSIONS RACIALES ET RACISME

Dans cet article, nous mobilisons le modèle des microagressions raciales de Sue, *et al.* (2007). Issu de la psychologie sociale critique, ce modèle prend appui sur une critique de l'invisibilisation des formes contemporaines de racisme, combinée à une reconnaissance des expériences vécues par les personnes en subissant les conséquences. Le concept de

microagressions raciales désigne diverses manifestations verbales, comportementales ou environnementales de racisme banalisées, qui ont des répercussions importantes sur les personnes qui les subissent et créent un environnement leur étant hostile (Sue, et al., 2007). Leur fréquence et leur accumulation au fil du temps ainsi que leur nature insidieuse et la dissonance cognitive qu'elles provoquent chez les personnes y étant confrontées au quotidien provoquent chez elles davantage de stress, d'anxiété et de symptômes dépressifs (Sue, et al., 2007, 2011 ; Sue & Spanierman, 2020). Qu'elles soient intentionnelles ou non, les microagressions ont un impact important dans les organisations, notamment éducatives, affectant la performance scolaire et professionnelle, mais aussi l'estime de soi, le développement identitaire, le sentiment d'appartenance et le bien-être émotionnel (Sue & Spanierman, 2020).

Sue, et al. (2007) distinguent trois formes de microagressions se situant au niveau des interactions interpersonnelles – les micro-assauts, les micro-insultes et les micro-invalidations – ainsi que des microagressions de type environnemental. Chacune d'entre elles sera illustrée dans la partie présentant les résultats de cet article à partir de cinq situations, comme l'indique la Figure 1.

Figure 1. Schématisation du cadre de référence



Note. Adapté de *Racial microaggressions in everyday life : Implications for clinical practice*, par Sue, et al. (2007).

Les micro-assauts sont des attaques verbales, comportementales ou environnementales explicites, intentionnellement offensantes et discriminatoires. Ils incluent par exemple les insultes raciales, les comportements d'évitement, les graffitis racistes ou les actions discriminatoires directes (p. ex. utiliser des termes péjoratifs pour désigner une personne ra-

cisée ou encore refuser de lui offrir un service auquel elle a droit). Cette forme de microagressions est facilement identifiable et se rapproche de ce que l'on considère comme du racisme explicite et manifeste, ou du racisme traditionnel (Sue, et al., 2007).

Plus subtiles, les micro-insultes se présentent sous forme de remarques, d'attitudes ou de comportements apparaissant anodins aux yeux des personnes blanches, mais qui transmettent des stéréotypes raciaux dénigrant subtilement la valeur et la compétence des personnes racisées (Sue, et al., 2007). Ces manifestations, le plus souvent inconscientes, véhiculent un manque de respect et d'empathie (p. ex. laisser sous-entendre à une personne racisée qu'elle a obtenu un poste en raison de mesures d'accès à l'égalité en emploi, ce qui dévalue ses compétences).

Toujours au niveau des interactions interpersonnelles, les micro-invalidations excluent, ignorent ou invalident les pensées, les sentiments ou les expériences vécues par les personnes racisées (Sue, et al., 2007). Cette forme de microagressions, souvent inconscientes, est généralement plus difficile à identifier, car elle est dissimulée derrière des propos apparemment positifs ou neutres qui nient les expériences vécues et minimisent les effets du racisme (p. ex. demander systématiquement à une personne racisée où elle est *réellement* née, lui rappelant qu'elle est perçue comme une étrangère, même si elle est née et a grandi au pays ou prononcer des phrases telles que « Je ne vois pas la couleur, nous sommes tous égaux »).

Les microagressions se manifestent aussi au niveau environnemental (Sue, et al., 2007). Les microagressions environnementales reflètent le racisme dans la culture, les processus, l'aménagement ou encore le climat d'un espace institutionnel. Elles peuvent renforcer un sentiment d'« altérité » chez les personnes racisées, ou d'autres groupes marginalisés, en envoyant le message que certains aspects de leurs identités ne sont pas valorisés en ce lieu ou encore que leurs besoins ne sont pas importants (p. ex. des bureaux décorés uniquement de portraits d'administrateurs blancs, évoquant implicitement que le pouvoir et la réussite sont associés à un profil spécifique).

Le modèle développé par Sue, et al. (2007) montre que le racisme n'est pas « un écart exceptionnel dans des interactions civiles quotidiennes [...] [ou] une attitude hostile inhabituelle de la part d'individus moralement déficients » (Stanley, 2022, p. 115). Les microagressions raciales constituent une composante à part entière du racisme systémique et des dynamiques de pouvoir inégalitaires au sein de la société et des institutions éducatives (Jean-Pierre & Villella, 2022, cité dans Villella, 2023). Comme l'explique aussi Stanley (2022) :

L'ampleur et la fréquence de cette violence raciste ne peuvent être entièrement imputées à des individus imparfaits. Elles mettent plutôt en évidence la nature systémique

du racisme. Les exclusions systémiques autorisent les exclusions institutionnelles, et les exclusions systémiques et institutionnelles cautionnent les actes racistes commis par les individus. (p. 116)

Le racisme dépasse les simples préjugés individuels. Il s'ancre dans une idéologie structurante qui justifie et naturalise des hiérarchies entre des groupes de personnes (Guillaumin, 2002 ; Lauwers, 2019 ; Henry & Tator, 2009). Par ce système de croyances, certaines marques, réelles ou imaginées, sont choisies par les groupes en situation de pouvoir, puis construites comme ayant un caractère permanent et immuable afin de légitimer l'infériorisation, l'exploitation et la domination de groupes de personnes. Les marques, aussi appelées stigmates, peuvent être aussi diverses que la couleur de la peau, l'accent, le patronyme ou l'appartenance religieuse, réelle ou présumée, ce qui attire « l'attention sur la fragilité des "caractères" essentiels qui seraient ceux des groupes opprimés » (Guillaumin, 2002, p. 18). Les marques en elles-mêmes n'ont pas de sens sans le travail de catégorisation qui l'accompagne, et par lequel des groupes se voient hiérarchisés (Guillaumin, 2002 ; Lauwers, 2019). Par ce processus, des structures de pouvoir inégales influençant les dynamiques sociales et la distribution du pouvoir sont produites et reproduites dans la société au profit des personnes étant, a contrario, associées aux normes dominantes (Guillaumin, 2002 ; Potvin & Pilote, 2021). Le racisme se reproduit à même les institutions de pouvoir d'une société comme le système éducatif : il est, en ce sens, un phénomène systémique (Taher, 2021).

Comme le pouvoir, le racisme est en constante mutation, se transformant selon les contextes historiques, sociopolitiques et géographiques (Guillaumin, 2002). Historiquement associé à l'esclavage et à l'exploitation coloniale, il prend des formes plus modernes, notamment dans la division du travail (Ducharme & Eid, 2005). Bien que chaque forme de racisme prenne des configurations particulières et ait une histoire et ses effets propres, tous répondent aux mêmes conditions : « 1) Ils impliquent une racialisation; 2) ils traduisent celle-ci en exclusion; 3) l'exclusion qui en résulte entraîne des conséquences négatives pour les personnes racialisées et exclues » (Stanley, 2022, p. 118). Aussi subtiles soient-elles, ce sont les conséquences de la racialisation et de l'exclusion qui permettent de détecter le racisme.

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une recherche qualitative ancrée dans une épistémologie interprétative, visant à mieux « comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2018, p. 192), et une épistémologie socialement juste, ayant comme but de mener à des transformations humaines et sociales (Larochelle-Audet & Magnan, 2021 ; Strega & Brown, 2015). La recherche a été conçue en vue de

produire des savoirs qui contribuent à l'avancement et à la construction d'un milieu scolaire plus juste, inclusif et équitable.

Dans cette perspective, nous avons suivi une méthode d'échantillonnage de convenance (Gaudreau, 2011) pour sélectionner douze personnes participantes 1) ayant au moins deux ans d'expérience en tant que direction ou direction adjointe dans le secteur de la formation des jeunes dans le réseau public francophone, 2) travaillant à Montréal ou dans une municipalité de la couronne nord ou sud de Montréal, et 3) s'autodéclarant engagées pour l'équité et la justice sociale en milieu scolaire. Les critères de visaient aussi à représenter la diversité des perspectives et de favoriser une étude extensive du groupe (Pires, 1997). Pour cet article, nous avons sélectionné cinq situations typiques relatées par cinq personnes participantes différentes. Le tableau 1 synthétise certaines informations professionnelles et sociodémographiques autodéclarées par ces personnes. Comme cela apporte un éclairage pertinent aux résultats, soulignons qu'une participante s'auto-identifie comme une personne de « minorités visibles » et une autre comme personne de « minorités ethniques », au sens de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics³ (LRQ c. A-2.01).

Tableau 1. Informations professionnelles et sociodémographiques

Situation 1	Directrice adjointe d'une école secondaire de la couronne nord de Montréal
Situation 2	Directrice adjointe dans une école secondaire de l'île de Montréal, auto-identification en tant que personne de minorité ethnique
Situation 3	Directrice dans une école primaire de la couronne sud de Montréal
Situation 4	Directrice adjointe dans une école primaire de l'île de Montréal
Situation 5	Directrice dans une école primaire de l'île de Montréal, auto-identification en tant que personne de minorité visible

Les données ont été recueillies à partir d'entretiens individuels d'une durée d'environ 45 à 60 minutes réalisés par les trois cochercheuses du projet en 2023. Ils ont été menés à distance, via les logiciels Teams et Zoom, à partir d'un guide d'entretien semi-dirigé composé de questions ouvertes (Savoie-Zajc, 2018) structuré en trois parties : 1) présentation du parcours professionnel, 2) description de quelques situations signifiantes, dont elles

³ Selon la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (2023), « une personne est considérée comme appartenant à une minorité visible en raison de sa 'race' ou de la couleur de sa peau [...] une personne est considérée comme appartenant à une minorité ethnique si sa langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et qu'elle ne fait pas partie du groupe des personnes autochtones ou des minorités visibles. La langue maternelle correspond à celle qui a été apprise en premier pendant l'enfance et une personne doit encore la comprendre pour faire partie d'une minorité ethnique » (p. 85).

ont été témoins ou où elles ont été impliquées, ayant pu influencer sur leurs pratiques de gestion dans une perspective d'équité et de justice sociale, et 3) exploration de dimensions éthiques de ces expériences. Il est à noter qu'aucune question ne portait directement sur les microagressions raciales ou le racisme. Il s'agit d'un thème ayant émergé de manière inductive.

Les entretiens ont été transcrits, anonymisés, puis analysés en équipe par phases successives composées d'un va-et-vient entre l'induction analytique et l'abduction (Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Les données ont été traitées à l'aide du logiciel N'Vivo selon les trois processus de l'analyse qualitative : 1) la description, 2) l'analyse, 3) l'interprétation (Wolcott, 1994, cité dans Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Les processus 1 et 2 nous ont mené à une logique abductive, qui reconnaît « le processus de réflexion du chercheur qui, animé par l'irritation d'un doute, interroge les faits empiriques dans un va-et-vient entre la construction des conjectures théoriques, les inférences et leurs occurrences dans l'expérience » (Hallée & Garneau, 2019, p. 126). Le cadre de référence sur les microagressions raciales, présenté en amont, s'est alors imposé à l'équipe de recherche pour interpréter les situations sélectionnées (3).

3. PRINCIPAUX RÉSULTATS : (RE)CONNAÎTRE ET COMPRENDRE LES MICROAGRESSIONS RACIALES VÉCUES PAR LE PERSONNEL SCOLAIRE

Les cinq situations présentées ci-après ont été sélectionnées pour leur capacité à illustrer différentes formes de microagressions raciales en milieu scolaire ainsi que des tensions inhérentes au contexte sociopolitique québécois (tel qu'expliqué en introduction). Avant de présenter les résultats, nous souhaitons préciser que les catégories, notamment raciales, utilisées pour désigner les personnes dans les situations sont celles ayant été utilisées par les directions interviewées. Nous souhaitons aussi souligner que l'article ne vise pas à porter un jugement sur les paroles ou les actions de ces dernières ni sur l'exactitude des situations ayant été sélectionnées. Notre visée est avant tout pédagogique et transformative.

La première situation permet d'observer un micro-assaut vécu par un technicien en éducation spécialisé haïtien de la part d'un élève blanc ainsi que d'apparentes micro-invalidations. Le « mot en N » ou « N-word » y étant utilisé est une abréviation désignant un terme utilisé comme insulte raciale à l'encontre des personnes noires. L'usage de ce mot

en contexte éducatif prend une signification particulière au regard d'un événement, hautement médiatisé, survenu à l'Université d'Ottawa quelques années auparavant⁴.

Situation 1

Le technicien en éducation spécialisé (TES) était dans une classe, puis il est arrivé un événement avec un élève blanc qui a utilisé « le mot en N » avec lui. Donc, j'ai été informée de cet événement-là et puis j'ai suspendu l'élève. [...]

L'employé en question est venu me voir, puis il m'a remercié. Il m'a dit : « Merci d'avoir fait quelque chose ». [...] C'était évident, mais il m'a dit : « Parce que c'est déjà arrivé ici avant cet événement, puis il n'y a pas de mesures qui ont été prises... de cette ampleur-là ». [...] Il était vraiment reconnaissant.

Cette situation expose un micro-assaut selon le modèle de Sue, et al. (2007), car les propos tenus par l'élève sont intentionnellement offensants. L'historique de cette situation laisse aussi entrevoir de possibles micro-invalidations. L'apparente absence d'intervention explicite face à des micro-assauts ayant eu lieu antérieurement à l'école constitue une micro-invalidation selon Sue, et al. (2007) parce qu'elle nie l'expérience vécue par les personnes racisées, plus spécifiquement les personnes noires dans ce cas-ci. La situation illustre ainsi comment les microagressions raciales peuvent se manifester à travers des actes racistes conscients et directs (les micro-assauts), qui peuvent être légitimés par le manque de reconnaissance des incidents racistes vécus par des membres de la communauté éducative (les micro-invalidations). Des propos explicitement racistes peuvent ainsi être perçus comme tolérés, ce qui peut contribuer à leur répétition, voire à leur persistance, et aussi affecter le sentiment de sécurité et de reconnaissance des personnes racisées, dont les membres du personnel, à l'école.

Dans la deuxième situation, une directrice s'auto-identifiant en tant que personne de minorité ethnique partage une expérience l'ayant personnellement affectée et qui constitue un fait marquant de son parcours professionnel en tant que gestionnaire. Il est possible d'y observer une micro-insulte vécue par un enseignant égyptien, ayant mené à un micro-assaut vécu par la directrice elle-même.

⁴ En septembre 2020, une professeure blanche a employé ce terme dans le cadre d'un cours pour illustrer le processus de réappropriation linguistique par des groupes marginalisés. La situation a conduit une étudiante à déposer une plainte, aboutissant à la suspension de l'enseignante. Cet événement, largement médiatisé, a suscité un débat national portant sur la liberté académique et sur l'acceptabilité de l'utilisation de termes historiquement offensants dans un contexte pédagogique (à ce sujet, voir Taher, 2023).

Situation 2

Il est arrivé une situation où une orthophoniste québécoise a humilié un enseignant en soutien linguistique devant des centaines de parents lors de la première assemblée générale à l'école. Il parlait très doucement sur le micro ; il ne savait pas trop comment tenir le micro pour qu'on l'entende bien. Et elle est arrivée devant lui en faisant un geste un peu dénigrant, en disant « C'est comme ça qu'on l'utilise ! ».

C'était très malaisant, étant donné que les deux faisaient partie de mon équipe. J'ai pris la peine de voir le monsieur en question pour lui demander « comment vous vous êtes senti ? ». C'est un monsieur égyptien [...]. Il m'a dit : « C'est vraiment particulier. C'est la première fois qu'on me demande comment je me sens après... merci beaucoup. Et très franchement, je n'ai pas apprécié, je me suis senti... Je n'allais rien dire, mais maintenant que vous me le dites, effectivement, je trouve ça injuste et je n'ai pas aimé ça ». Et moi, j'ai encouragé le monsieur en question à aller voir la personne pour régler ça, pour s'affirmer, pour lui dire : « Écoutez, je n'ai pas apprécié votre geste ». Il l'a fait, il est revenu fièrement me dire « Oh merci beaucoup ! Vous m'avez aidé à m'affirmer. Là, je me sens mieux. Vous m'avez enlevé une boule d'angoisse, etc. ».

Et, à ma grande surprise, l'orthophoniste, elle, de son côté, est venue me voir. La première question qu'elle m'a posée c'est : « Est-ce que vous lui avez parlé de la situation parce qu'il est de votre origine ? Vous ne l'auriez pas fait si c'était un enseignant québécois ? ». Je lui dis : « Mais qu'est-ce qui vous laisse croire qu'on est de la même origine ? ». Elle répond : « Ben je vois ici sur votre collier la petite main, me semble que ça, c'est quelque chose en lien avec les Arabes... ». Je dis : « C'est très particulier ce que tu me poses comme question. Parce que si la question c'est de me demander mon ethnicité, c'est que je ne suis même pas Arabe à la base, je suis Berbère. Donc ça, c'est vraiment un premier jugement qui est apporté. Deuxièmement, je veux préciser que ce n'est pas un signe religieux. » [...]

J'ai vu une situation d'injustice. Ça aurait été n'importe quelle nationalité, je réagis ainsi. C'est mon devoir en tant que gestionnaire de m'assurer que le personnel va mieux et qu'il est interpellé avec respect. Tout le monde mérite ce respect.

La micro-insulte relatée dans cette situation a pris la forme d'un commentaire, accompagné d'un geste, ayant dévalorisé l'enseignant en début d'année scolaire devant une assemblée de parents de l'école. La directrice la perçoit comme étant suffisamment dénigrante pour effectuer un suivi auprès de l'enseignant, qui lui témoigne sa reconnaissance pour ce geste, et le convaincre de rencontrer la collègue lui ayant manifesté ce mépris. Elle soutient d'ailleurs qu'il s'agit d'une situation d'injustice à ses yeux. Au niveau du micro-assaut, la situation montre comment la compétence de la directrice est remise en question sur la base d'une appartenance raciale présumée sur la base d'un bijou qu'elle porte. La remarque de l'enseignante amène la directrice à s'identifier comme Berbère dans la situation, alors qu'elle s'identifie en amont dans l'entretien comme Québécoise et précise être arrivée au Québec dans sa petite enfance. La situation montre également

que la directrice prend le soin d'expliquer à la personne commettant le micro-assaut que son bijou n'est pas un symbole religieux, ce qui pourrait faire écho à l'adoption, récente au moment de la situation, de la Loi sur la laïcité de l'État qui interdit le port de signes religieux au personnel enseignant et de direction.

La troisième situation montre comment les microagressions raciales vécues en milieu scolaire sont étroitement liées au contexte sociopolitique, et plus spécifiquement aux dispositions de la Loi sur la laïcité de l'État. La situation montre comment cette loi conduit la directrice à commettre une micro-insulte entremêlée d'une micro-invalidation à l'endroit d'une éducatrice du service de garde de l'école qui porte le voile.

Situation 3

Il y en a une autre éducatrice en service de garde qui, elle, malheureusement, porte le voile. Elle est venue me voir parce qu'elle savait que j'ai aidé les gens. [...] Puis là, j'ai dit « Qu'est-ce que vous avez comme formation ? ». Elle me dit : « Je suis enseignante dans mon pays ». « Ah oui, c'est intéressant. Qu'est-ce que vous faisiez ?... » Puis après, j'ai dit : « Mais là, vous savez que la nouvelle loi... Est-ce que vous savez ...? ». Puis là, ça me rend mal à l'aise ici, d'être obligée de dire que c'est que la loi. « On ne pourrait pas vous engager, à moins que vous acceptiez d'enlever le voile. Est-ce que vous acceptez ? » C'était quand même délicat. [...] Là, j'ai dit : « Laissez-moi penser à quelque chose, je vais vous revenir ». [...] Puis, j'ai dégagé un budget pour pouvoir l'engager pour aider les élèves dans la classe avec la prof... C'est comme faire du tutorat, comme un peu aide-éducatrice spécialisée pour les élèves qui sont désorganisés. [...] J'ai dit : « Est-ce que vous acceptez de faire ça ? ».

La situation montre comment l'interdiction de signes religieux inscrite à la Loi sur la laïcité de l'État conduit à une microagression, en amenant la directrice à demander à l'éducatrice si elle accepterait de retirer son voile pour enseigner. Elle met en évidence le malaise ressenti par la directrice, alors qu'elle commet la microagression. L'éducatrice se voit dès lors confrontée à de l'insensibilité et du déni à l'égard de sa religion ainsi que son expérience personnelle en tant que femme portant le voile, ce qui mêle micro-insulte et micro-invalidation.

Cette situation révèle par ailleurs comment la loi limite l'accès des femmes musulmanes portant le voile aux postes d'enseignante et de direction, et contribue à les contraindre à des postes en deçà de leurs qualifications. Cette loi reproduit ainsi une division raciale du travail en milieu scolaire (Larochelle-Audet, 2019). Bien que la loi 21 soit présentée comme une condition de la laïcité au Québec, elle limite principalement les droits des femmes musulmanes portant le voile et renforce leur marginalisation au sein des écoles (Adam, 2021 ; Benhadjoudja & Celis, 2020 ; Zayani, 2021). De manière circulaire, la loi

contribue aussi à créer un milieu propice aux microagressions raciales perpétrées envers ces femmes.

Plusieurs autres exemples partagés lors des entretiens se situent au niveau environnemental. Les plus éloquents mettent en effet en évidence des commentaires qui reproduisent le racisme, mais formulés en l'absence des personnes visées. De telles remarques n'affectent pas directement une personne, comme le font les micro-insultes, les micro-assauts ou les micro-invalidations (Sue, et al., 2007). Elles peuvent néanmoins contribuer à entretenir un environnement hostile aux personnes racisées, notamment au niveau du climat de travail. Les situations suivantes, typiques d'autres décrites par les directions participantes, montrent comment les compétences de personnes catégorisées sur la base de leur nom comme arabophones ou maghrébines sont ouvertement remises en question.

Situation 4

Je me choque contre des gens qui font ça parce que... J'ai une adjointe administrative à un moment donné qui me dit : « Ah là, tu vas faire des tours en maternelle aujourd'hui ... ». J'ai dit « Comment ça ? ». Elle dit : « Tu as un suppléant ». Je réponds : « Oui, je le sais ». Elle dit : « Avec le nom qu'il a là, pas sûr d'avoir une bonne journée ». Mais, tu sais... son nom est arabophone.

Situation 5

Une enseignante regardait tous les noms [de la liste des nouveaux membres du personnel enseignant de l'école], puis ça l'a fait un peu réagir. [...] On a eu six postes cette année-là et ça a été beaucoup... des enseignants maghrébins. Ensuite, elle m'a dit « Tu as vu la liste ? ». J'ai fait ma nounoune. J'ai dit : « Qu'est-ce que tu veux dire ? ». Et puis, c'est là qu'elle a dit « Ben ça... ». [...] Puis elle m'a nommé les noms des personnes. [...] Je savais très bien de quoi elle parlait, mais je n'ai pas mis l'accent là-dessus. Je ne participe pas beaucoup aux généralisations ; d'identifier une personne comme étant une caractéristique un peu négative. [...] C'est que je trouve que c'est réducteur. Tu sais, réduire une personne à « si tu es arabe, tu es incompetente ». Moi je trouve que ceci c'est trop facile, ce sont des généralisations.

La situation 4 montre comment ce commentaire stigmatisant semble à la fois être choquant pour la directrice, mais aussi courant au quotidien dans l'école. Face à de telles situations, la directrice évoque la difficulté d'intervenir directement auprès de la personne, estimant que le changement doit se faire « à petit feu ». Elle choisit par conséquent de valoriser le travail des personnes visées par ces remarques plutôt que de confronter la personne en étant à l'origine.

Un exemple similaire est partagé dans la cinquième situation. La directrice, qui s'auto-identifie comme une personne de minorité visible, reconnaît l'amalgame raciste derrière le commentaire de l'enseignante, qui dévalorise les nouveaux/elles membres du personnel

enseignant sur la seule base de leur nom. La directrice choisit de ne pas accorder d'importance aux propos, en expliquant son choix par certaines tensions préexistantes au sein de l'équipe. Comme la précédente, cette situation n'est pas un cas isolé à l'école. La directrice partagera d'autres exemples similaires durant l'entretien, en lien avec la langue arabe cette fois.

DISCUSSION CONCLUSIVE : UN AGIR COMPLEXE SOUS TENSION

À partir d'une sélection de situations réelles vécues par des membres du personnel scolaire et de direction dans des écoles publiques au Québec, cet article a permis de rendre explicites différentes formes de microagressions raciales théorisées par Sue, *et al.* (2007, 2011) et Sue et Spanierman (2020). Cette discussion conclusive permet d'explorer certaines limites de notre article ainsi que certaines pistes pour soutenir les directions d'école dans leurs actions face aux microagressions raciales, et donc au racisme, au quotidien.

Premièrement, le cadre théorique utilisé a mis de l'avant des formes du racisme se situant au niveau des interactions interpersonnelles. Les manifestations souvent subtiles et banalisées que prennent les microagressions raciales peuvent laisser croire qu'elles n'ont rien à voir avec le racisme. Or, les microagressions raciales ne sont pas seulement des comportements isolés ou des incidents individuels (Stanley, 2022). Elles s'inscrivent dans un cadre institutionnel et systémique plus vaste, façonné par des dynamiques de pouvoir inégali-taires (Jean-Pierre & Villella, 2022, cité dans Villella, 2023). En ce sens, la compréhension des microagressions raciales dans les écoles québécoises et des pratiques de gestion des directions à leur égard ne doit pas être dissociée du contexte sociopolitique dans lequel elles se produisent.

Deuxièmement, notre article a principalement exemplifié des microagressions vécues par des personnes qui sont musulmanes ou perçues comme telles. En effet, quatre des cinq situations sélectionnées présentent des microagressions vécues par des personnes racialisées, c'est-à-dire catégorisées comme « musulmanes », à tort ou à raison, sur la base de différentes marques (p. ex. port d'un signe religieux, nom) infériorisées puis exclues sur cette base. Elles mettent ainsi en évidence des composantes de l'islamophobie ou du racisme anti-Musulmans (Assal, *et al.*, 2019 ; Lauwers, 2019). Au-delà du débat sur ces termes⁵, le recours à une diversité de marques ou catégorie pour désigner les personnes

⁵ Les concepts d'islamophobie et de racisme anti-Musulmans font l'objet de plusieurs définitions et débats, notamment sur ce qu'ils désignent et ses limites (Hirsch, *et al.*, 2025 ; Lauwers, 2019). Dans leur rapport, Assal, *et al.* (2019) montrent comment l'islamophobie a été conceptualisée dès le départ comme étant un racisme anti-Musulmans. Ils considèrent en outre que la notion d'islamophobie, compris comme racisme anti-Musulmans, permet de faire ressortir l'aspect historique et systémique de la discrimination envers les personnes de confession musulmane ou perçues comme tel.

concernées (p. ex. « voile », « arabophones », « Arabes » ou « Maghrébins ») montre comment « le racisme ne cible pas un groupe en raison de son identité réelle, mais vise plutôt une catégorie racialisée de « musulmans », qui n'existe que dans l'imaginaire raciste » [traduction libre] (Lauwers, 2019, p. 314). La focale sur cette forme du racisme dans l'article correspond à sa prépondérance et à son éloquence dans les situations relatées par les directions, suivi par le racisme anti-Noirs. La saillance des microagressions raciales pouvant être qualifiées d'anti-Musulmanes est par ailleurs indissociable du contexte sociopolitique plus large et de l'essor d'idées, de discours et d'actes islamophobes au Québec et ailleurs dans le monde (Assal, et al., 2019). Elle ne doit toutefois pas occulter d'autres formes de racisme également présents dans les écoles au Québec (Chu & Darchinian, 2024 ; Collins, 2021 ; Collins & Borri-Anadon, 2021 ; Darchinian, 2018 ; Darchinian, et al., 2021 ; Louis, 2020 ; Potvin, 2024 ; St-Pierre, 2023) .

Les stratégies et les actions adoptées par les directions pour gérer les microagressions raciales dans les situations relatées – allant de la confrontation directe des personnes impliquées à l'ignorance des incidents – varient en fonction de la nature des microagressions, des relations entre les personnes impliquées, mais aussi du contexte institutionnel et sociopolitique. Les résultats montrent que les interventions concrètement possibles et mises en œuvre ne sont pas toujours perçues comme suffisantes par les directions elles-mêmes, en raison notamment des contraintes légales et institutionnelles, comme celles imposées par la Loi 21 sur la laïcité. La volonté de soutenir le personnel affecté par des microagressions raciales est parfois formellement limitée par le cadre légal ou de manière moins formelle, par le climat de travail. Le déni explicite du racisme systémique par le gouvernement du Québec (Taher, 2021, 2023) crée en outre un terreau propice à la banalisation des microagressions raciales, car celles-ci sont perçues comme des incidents isolés plutôt que comme des manifestations d'un problème plus large (Stanley, 2022). Il conduit notamment à la mise en place de tentatives de gestion des conflits, motivé par le souci de maintenir la cohésion au sein de l'équipe, plutôt que de stratégies antiracistes explicites nécessaires pour s'attaquer aux racines du problème (Sue, 2010). Dans un tel contexte, les directions d'établissement scolaire se voient contraintes de poser des actions ponctuelles et réactives, ce qui rend plus difficile la mise en place d'un changement durable et structurel.

Malgré ces contraintes et limites, les directions font partie des personnes qui détiennent du pouvoir formel dans les organisations scolaires, ce qui leur confère certaines responsabilités pour effectuer des ajustements ou transformations nécessaires pour faire de l'école québécoise, une école plus juste et inclusive (Larochelle-Audet, et al., sous presse). Considérant l'impact subtil, mais profond des microagressions raciales sur les personnes les subissant au quotidien, il faut toutefois rappeler que la transformation sociale ne peut pas reposer uniquement sur les épaules de quelques personnes. Le pouvoir,

le courage moral et l'action pour enrayer les injustices doivent être partagés collectivement (B-Lamoureux, 2024).

RÉFÉRENCES

- Adam, A. A. (2021). *Laïcité et signes religieux ostentatoires dans le système éducatif québécois : récits d'identité professionnelle d'enseignantes bénéficiant du droit acquis dans le contexte de la loi 21*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Antidote 11, v6. 1. (2024). Article « niais ». In *Dictionnaire de définitions*. Druide informatique.
- Archambault, I., McAndrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Assal, H., Imbeault, J.-S., & Montminy, K. (2019). *Les actes haineux à caractère xénophobe, notamment islamophobe : résultats d'une recherche menée à travers le Québec*. Étude présentée dans le cadre du Plan d'action gouvernemental 2015-2018 : La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble (Cat. 2.120-1.34). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://www.cdpd-j.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_actes_haineux.pdf
- Bakali, N. (2016). *Islamophobia in Quebec secondary schools: Inquiries into the lived experiences of Muslim youth post-9/11*. Thèse de doctorat en philosophie, Université McGill.
- Benhadjoudja, L., & Celis, L. (2020). Colonialité du pouvoir au temps de la loi 21 : pistes de réflexion. In L. Celis, D. Dabby, D. Leydet, & V. Romani (dir.), *Modération ou extrémisme? Regards critiques sur la loi 21* (pp. 117-130). Québec : Les Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/livres/moderation-ou-extremisme-regards-critiques-sur-la-loi-21>
- Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Hirsch, S., Charrette, J., Zayani, H., Dupuis, L., Magnan, M.-O., Gosselin-Lavoie, C., & Koubeissy, R. (2025, 21 avril). *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 législatives*. Équipe de recherche Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEÉ). <https://umontreal.scholaris.ca/items/948d9929-51bf-4e58-9f08-352f95cadd00>
- B-Lamoureux, B. (2024). *Le développement d'un leadership bienveillant, inclusif et transformatif chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés*

- dans le cadre d'une recherche-développement. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.
- Chu, F., & Darchinian, A. (2024). Éternels étrangers et étrangères ou minorités modèles ? Les expériences socioscolaires de jeunes adultes d'origine vietnamienne au Québec. *Alterstice*, 12(2), 77-88. <https://doi.org/10.7202/1114557ar>
- Collins, T. (2021). *Black student experiences in English Quebec schools: A DisCrit composite counter-story of the special education placement process*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- 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), 1-20. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2023). *Rapport annuel sur les minorités visibles. Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*. https://www.cdpedj.qc.ca/fr/publications/Rapport_Annuel_PAEE_MV_Janv_2023
- Darchinian, F. (2018). *Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Darchinian, F. (2023). Curriculum caché d'altérisation au secondaire : les récits des élèves musulmanes issues de l'immigration à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109675ar>
- Darchinian, F., Magnan, M.-O., & de Oliveira Soares, R. (2021). The construction of the racialized Other in the educational sphere: The stories of students with immigrant backgrounds in Montréal. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(2), 52-64. <https://doi.org/10.46303/jcve.2021.6>
- Ducharme, D., & Eid, P. (2005). La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste: la rupture est-elle consommée ? *L'Observatoire de la génétique*, (24), septembre-novembre. https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/race_science_imaginaire
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/18946>
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris : Gallimard (Œuvre originale publiée en 1972).
- Hallée, Y., & qGarneau, J. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140. <https://doi.org/10.7202/1059651ar>
- Henry, F., & Tator, C. (2009). *The colour of democracy: Racism in Canadian society* (4^e éd.). Toronto : Thomson Nelson.

- Hirsch, S., Moisan, S., & Gélinas, K. (2025). Aborder le racisme antireligieux dans l'enseignement des sciences humaines et sociales : fondements et proposition antiraciste pour préparer les élèves à exercer leur citoyenneté critique en contexte de pluralisme religieux. *Éthique en éducation et en formation*, (18), 94-112. <https://doi.org/10.7202/1121542ar>
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2023). « Être soi-même ou s'ajuster au cadre » : le poids de la fatigue raciale pour des personnes noires enseignantes et directrices d'école à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2023-v51-n2-ef09127/1109681ar/>
- Larochelle-Audet, J. (2019). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Larochelle-Audet, J., B-Lamoureux, B., & Gélinas-Proulx, A. (sous presse). Qui décide ? Une perspective systémique et transformative du leadership et de la gouvernance scolaire. In É. Doutreloux (Ed.), *Déployer l'équité, la diversité et l'inclusion en contexte éducatif : une responsabilité partagée*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Larochelle-Audet, J., & Magnan, M.-O. (2021). Réaliser une recherche socialement juste en éducation : apports et limites d'une approche épistémo-méthodologique féministe. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 24-41. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e467>
- Lauwers, A. S. (2019). Is Islamophobia (Always) Racism? *Critical Philosophy of Race*, 7(2), 306-332. <https://muse.jhu.edu/pub/2/article/730001>
- Louis, J. (2020). *Être jeune et Noir·e : Les micro-agressions raciales vécues par de jeunes Noir·e-s de 18 à 30 ans en milieu scolaire au Québec et en Ontario*. Mémoire en travail social, Université d'Ottawa.
- Magnan, M.-O., Collins, T., Darchinian, F., Kamanzi, P. C., & Valade, V. (2024). Student voices on social relations of race in Québec Universities. *Race Ethnicity and Education*, 27(2), 156-172. <https://cirst.uqam.ca/publications/1317/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Office québécois de la langue française (2018). Égalité des chances. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17487053/egalite-des-chances>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.


- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables : une fiction médiatique ?* Outremont : Athéna.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. In M. McAndrew, M. Potvin, & C. Borri-Anadon (Eds.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (pp. 9-26). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2024). Les effets systémiques des biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s en milieux éducatifs: des réalités attestées, mais peu connues ou reconnues. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 47(4), 859–906. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6085>
- Potvin, M., & Le Bourdais, I. (2024). Convergences populistes et conspirationnistes dans les discours de trois groupes identitaires québécois et du chroniqueur Mathieu Bock-Côté sur la loi 21 et le racisme systémique. *Politique et Sociétés*, 43(3). <https://doi.org/10.7202/1111455ar>
- Potvin, M., & Pilote, A. (2021). Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations. In M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2^e éd., pp. 105-127). Montréal : Fidès éducation.
- Rousseau, N., Thibodeau, S., & St-Vincent, L.-A. (2019). *Le leadership de la direction d'école : son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire*, ERAde, 2(1), 26-42. <https://www.adera.ca/wp-content/uploads/2019/11/Revue-ERAdE-Vol2-no1-Rousseau-et-al.pdf>
- Ryan, J. (2012). *Struggling for inclusion : Educational leadership in a neoliberal world*. Charlotte, NC : IAP.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. In L. Savoie-Zajc, & T. Kar-senti (Eds.), *La recherche en éducation* (pp. 191-218). Montréal : Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- St-Pierre, X., Borri-Anadon, C., & Audet, G. (2023). « Les autres ne le voient pas, mais toi, tu le vois » : du climat interculturel au racisme au quotidien dans l'école secondaire québécoise. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109673ar>
- St-Vincent, L.-A. (2015). L'agir éthique chez les directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour resoudre des problèmes éthiques. In L.-A. St-Vincent (Ed.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation* (pp. 163-190). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire : fondements et résolution de problèmes*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., Carlson Berg, L., Laforme, C., & B-Lamoureux, B. (2022). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche*. Montréal : Presses de l'Université du Qué-

bec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/gestion-changement-organisationnel-pour-bien-etre-3269.html>

- Stanley, T. J. (2022). Créer des liens : l'enseignement de la réalité du racisme. In S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & B. Falaize, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (pp. 112-135). Montréal : Fides éducation.
- Strega, S., & Brown, L. (2015). *Research as resistance : revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd.). Toronto: Canadadien Scholar's Press.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact*. Malden, MA : Wiley.
- Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life* (2^e éd.). Malden, MA : Wiley.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. , & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Sue, D. W., Rivera, D. P., Watkins, N. L., Kim, R. H., Kim, S., & Williams, C. D. (2011). Racial dialogues: Challenges faculty of color face in the classroom. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(3), 331-340. <https://doi.org/10.1037/a0024190>
- Taher, S. (2021). *Déni du racisme au Québec : post-racisme, injustices épistémiques et actes de discours*. Thèse de doctorat en science politique, Université de Montréal.
- Taher, S. (2023). Discours public québécois sur l'affaire du mot en « n » : entre dénonciation d'une insulte raciale et défense des libertés universitaires. *Canadian Journal of Political Science*, 56(4), 950-974. <https://doi.org/10.1017/S0008423923000550>
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57-69). Paris : De Boeck Supérieur.
- Villella, M. (2023). Incidents critiques racistes en matière de leadership : apprentissage de nouveaux agirs? *Éducation Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/incidents-critiques-racistes-en-matiere-de-leadership/?lang=fr>
- Zayani, H. (2021). *Racisme ordinaire dans les institutions scolaires publiques au Québec: étude sur les expériences des mères d'origine maghrébine avec la communauté éducative de leurs enfants en contexte de loi sur la laïcité de l'État*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal.

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

Gabrielle Montesano, *Université de Montréal* 

Garine Papazian-Zohrabian, *Université de Montréal* 

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

Résumé

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

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

Abstract

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

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

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

1. CONTEXTE

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

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

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

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

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

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

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

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

2. CADRE CONCEPTUEL

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

2.1. Inclusion scolaire et ses principes

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

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

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

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

Figure 1. Principes de l'inclusion scolaire



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

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

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

2.2. Pratiques inclusives rapportées

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

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

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

3. MÉTHODOLOGIE

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

3.1. Méthode d'échantillonnage

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

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

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

3.2. Échantillon

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

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

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

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

3.3. Outils de collecte de données

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

¹ Il s'agit de pseudonymes.

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

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

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

3.4. Orientation générale de l'analyse des données

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

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

4. RÉSULTATS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4. Collaborer avec les autres membres du personnel scolaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. DISCUSSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSION

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

RÉFÉRENCES

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

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

un défi ambitieux et stimulant (3^e éd., pp. 49-63). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I., & Hjörne, E. (2023). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 79-94.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>

Collins, T., & Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43-56. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM]. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal, QC : CGTSIM. https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PORTRAIT_SOCIO-CULTUREL2019-11-08B_V2020-07-02.pdf

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2016). *Le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016 : remettre le cap sur l'équité*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/50-0494-RF-cap-sur-lequite-REBE-2014-2016.pdf>

CSE. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J., & Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(78), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 89-100. <https://doi.org/10.7202/1066955ar>

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

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 101-116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Pirone, I., & Tissot, P. (2020). L'inclusion scolaire, un enjeu de langage ? *Psychologie clinique*, 2(50), 107-116. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050107>
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. In M. Mc Andrew, M. Potvin, & C. Borri-Anadon (Eds.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (pp. 9-26). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Ramel, S. (2017). Accueillir des élèves ayant des besoins particuliers au gymnase : de la compensation des désavantages à l'accessibilité. *Gymnasium Helveticum*, 1, 11-3. <https://hdl.handle.net/20.500.12162/1287>
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>
- Rousseau, N., Prud'homme, L., & Vienneau, R. (2015). C'est mon école aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 5-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90010114>
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22. <https://doi.org/10.1177/074193259101200604>

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

Développer par la recherche-action une collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle dans une perspective inclusive

Emmanuelle Doré, Université de Sherbrooke 

Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke 

Alexis Richard, Institut Grammata 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1788](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1788)

Résumé

La collaboration, constitutive de l'éducation inclusive, suppose l'interrelation entre les expertises dans un but commun (UNESCO, 2021). Sur cette voie, la création de réseaux d'écoles et de communautés d'apprentissage favoriserait le développement professionnel collectif et l'agir ensemble (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; UNESCO, 2021). Pour surmonter les contraintes individuelles, organisationnelles et contextuelles susceptibles d'entraver ces ambitions, des recherches ont montré l'intérêt des mesures de soutien et d'accompagnement (Curchod-Ruedi, et al., 2013 ; Maillot & Merini, 2021). Au Québec, le développement de l'agir collectif dans une perspective inclusive entre en contradiction avec le cloisonnement des champs d'expertise professionnelle, qui se trouve au fondement d'un ensemble de cadres d'organisation du travail (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; Tardif & LeVasseur, 2010). Une démarche de recherche-action a été menée auprès de membres du personnel de centres de services scolaires de la province pour développer des aptitudes de collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle dans une perspective inclusive. À partir de la théorie du leadership transformatif et de la notion d'agir ensemble (Bélanger, et al., 2018 ; Gélinas-Proulx & Shields, 2016), les résultats mettent en lumière quatre constats et six défis qui se rapportent aux leviers et freins qui conditionnent le développement de ce type de collaboration. Les constats permettent d'approfondir les enjeux de confiance, respect et communication qui fondent la collaboration ; les défis précisent les difficultés relatives à la division du travail et aux rapports de pouvoir.

Mots-clés : collaboration interprofessionnelle, collaboration interorganisationnelle, inclusion, leadership, recherche-action

Abstract

Collaboration, an integral part of inclusive education, implies the interrelation of expertise to meet a common goal (UNESCO, 2021). Creating school networks and establishing learning communities represent devices that would foster collective professional development and acting together (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; UNESCO, 2021). Interprofessional collaboration requires support and coaching to cope with constraints of an individual, organizational and contextual nature (Curchod-Ruedi, et al., 2013 ; Maillot &

Merini, 2021). In Québec, the development of collective action in an inclusive perspective contradicts the compartmentalization of professional fields of expertise, a logic on which work organization frameworks are based (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; Tardif & LeVasseur, 2010). An action-research approach was conducted with stakeholders from Quebec school service centers to develop interprofessional and interorganizational collaboration from an inclusive perspective. Based on the theory of transformative leadership and the concept of collective action (Bélanger, et al., 2018 ; Gélinas-Proulx & Shields, 2016), the results highlight four key findings and six challenges related to the levers and barriers that shape the development of this form of collaboration. The findings provide deeper insight into the issues of trust, respect, and communication that underpin collaboration, while the challenges specify the difficulties associated with labor division and power dynamics.

Keywords: action research, inclusion, interprofessional collaboration, interorganizational collaboration, leadership

INTRODUCTION ET CONTEXTE

L'éducation inclusive suppose la transformation des dispositifs pédagogiques et des finalités du travail (Barry, 2018 ; Pelletier, et al., 2023). Or, au Québec, le cloisonnement des champs d'expertise professionnelle, au fondement de plusieurs cadres d'organisation du travail, complique le développement de l'agir professionnel collectif dans une perspective inclusive (Conseil supérieur de l'Éducation, 2017 ; Tardif & LeVasseur, 2010).

Cela s'exprime notamment dans la catégorisation des élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux. Cette approche, dite catégorielle, s'enracine dans une perspective médicale d'évaluation diagnostique dont la logique, assez ancienne, favorise la séparation des élèves en sous-groupes (Pelgrims, 2019). Cette logique, qui paraît entrer en contradiction avec les transformations requises pour l'avènement d'une éducation inclusive (Doré, 2022 ; Tardif & LeVasseur, 2010), coexiste néanmoins avec les approches inclusives (Bélanger & Maunier, 2017).

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2017) explique les difficultés de la concrétisation de ses objectifs d'inclusion par « la médicalisation des difficultés scolaires », « la multiplication des acteurs », « le morcellement des interventions » et « les actions non cohérentes avec les visées d'une éducation inclusive » (pp. 65-66). En classe ordinaire, les personnes qui soutiennent les élèves à besoins éducatifs spéciaux doivent donc répondre à des attentes paradoxales, devant à la fois se montrer créatives et respecter les routines institutionnelles établies (Allenbach, 2015). Les contraintes rencontrées sont diverses, tant individuelles, organisationnelles que contextuelles.

D'après Allenbach (2015), instaurer des pratiques interprofessionnelles plus inclusives passe par un processus d'apprentissage collectif pouvant compter sur un appui organisationnel et de l'accompagnement (Curchod-Ruedi, *et al.*, 2013 ; Maillot & Merini, 2021). D'après Shields (2020), ce processus nécessite un leadership aux visées équitables et inclusives apte à orienter le développement collectif des compétences, instaurer et alimenter une réflexion critique, et élargir le réseau des personnes qui exercent une influence sur les milieux de pratique.

Peu de travaux documentent le développement de collaborations interprofessionnelles ou interorganisationnelles (Bélanger, *et al.*, 2018 ; Emery, 2014). Or, le caractère transversal de ces dernières présente un potentiel considérable de changements pédagogiques, organisationnels et structurels (Thibodeau, *et al.*, 2023). Elles sont propices à la négociation des rôles de même qu'à la mise en évidence et en valeur de savoirs professionnels diversifiés (Allenbach, 2015). C'est là l'espace de contribution qui occupe le présent article.

Dans le cadre d'une démarche de recherche-action (RA), nous avons voulu approfondir les connaissances sur le développement de ce type de collaboration, dite « inter » (voir 1.2), relativement à l'enjeu de la réussite des élèves à besoins particuliers. Deux équipes de participant-es ont été constituées. Elles comprennent des professionnel·les intervenant en milieu éducatif dans les établissements de niveaux primaire et secondaire, à titre de ressources (ex. : orthopédagogues, psychoéducateur·trices, ergothérapeutes, orthophonistes) et des gestionnaires d'organisations éducatives (ex. : coordination ou direction de services). La première équipe réunit des personnes œuvrant dans une même région administrative du Québec, la deuxième des personnes intervenant dans les 17 régions.

Avec les membres de ces équipes, nous avons cherché à (1) décrire l'état et l'évolution des structures organisationnelles de soutien et d'accompagnement au développement professionnel du personnel enseignant ; (2) décrire les démarches d'accompagnement collectives ou individuelles mises en œuvre au sein des services régionaux et suprarégionaux ; et (3) observer un processus concret d'élaboration d'outils de soutien au questionnement et à l'accompagnement. En somme, il s'agissait de documenter les pratiques collaboratives visant à soutenir et accompagner les organisations éducatives dans la mise en œuvre de dispositions inclusives.

Cette démarche reprend tous les éléments mentionnés précédemment : des professionnel·les bénéficiant d'un appui organisationnel ont été recruté·es et accompagné·es par les chercheures auteures du présent article pour mettre en commun, lors de séances de discussion de groupe, les fruits de leurs expériences et compétences. Cela, en vue de surmonter les contraintes au développement de pratiques inclusives rencontrées de nos

jours dans le système d'éducation du Québec. Il s'agissait de contribuer à combler les lacunes remarquées à ce sujet dans la documentation scientifique.

Un précédent article (Doré & Guillemette, sous presse) s'est penché d'un point de vue descriptif sur les données collectées auprès de la première équipe. Il a exposé des considérations visant à définir des leviers (confiance, respect et communication) et freins (division hiérarchique du travail éducatif et des expertises) au développement de pratiques de collaboration inclusives. Le présent article s'appuie sur l'ensemble des données collectées pour porter un regard analytique sur ces leviers et freins. Par-delà les enjeux descriptifs et définitionnels, les participant-es et les chercheures ont soulevé des questions théoriques (sur l'équité, l'inclusion, l'agir ensemble et le leadership) qui sont au fondement du regard analytique exposé ici. Suivant une logique participative, le cadre théorique du présent article, exposé dans la section qui suit, est largement déterminé par ces échanges. Durant les travaux, il a été appelé « cadre de référence conceptuel ». Il met en relation des concepts (dont collaboration, équité, inclusion, leadership). Ce type d'outil méthodologique, caractéristique de la RA, évolue par une succession d'allers-retours entre la réflexion collective lors des rencontres et la réflexion sur et dans l'action professionnelle (Morrissette, 2013).

1. CADRE DE RÉFÉRENCE CONCEPTUEL DE RECHERCHE-ACTION

La RA est l'une des formes que peuvent prendre les démarches participatives. Elle implique les participant-es à toutes les étapes de la recherche, du devis aux analyses, et vise prioritairement à transformer le milieu de pratique étudié – par et pour les participant-es (pour plus de détails, voir section 2) (Morrissette, 2013). Comme le laissent entendre Bergeron, et al. (2019), il s'agit d'inviter les personnes qui occupent le terrain de recherche à influencer le détail de la démarche.

Afin d'établir les fondements théoriques de la présente RA, les participant-es ont collaboré avec les chercheures. Le cadre de référence conceptuel qui a découlé de cet effort collectif a été utilisé et, à l'occasion, modifié pendant le processus de recherche. Trois piliers conceptuels, bien fondés en littérature, ont émergé : (1) l'inclusion et l'équité, (2) l'agir ensemble et (3) le leadership.

1.1. Inclusion et équité comme valeurs fondamentales

En éducation, la finalité de l'inclusion est souvent associée à l'idée de l'école socialement juste (Laroche-Audet, et al., 2022 ; Maroy, 2018). Elle désigne « un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous [...]. Elle suppose de changer [l'école] avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'édu-

quer tous les enfants » (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], 2009, p. 9). Plus qu'une approche ou une manière d'agir et de faire professionnelle, l'inclusion renvoie à une posture collective et systémique (UNESCO, 2017).

L'inclusion tend à s'articuler avec la valorisation de la participation, de la communauté, de la compassion, du développement durable, de la diversité et du respect des droits (Ainscow, *et al.*, 2006 ; Larochelle-Audet, *et al.*, 2022 ; UNESCO, 2017). Dans cette optique, l'école renvoie à « l'échelle micro d'une société inclusive, d'un investissement global de tous pour chacun » (Akkari & Barry, 2018, p. 37).

L'inclusion est rendue manifeste quand chaque personne se sent appartenir au groupe et pouvoir s'y exprimer librement (Ashikali, *et al.*, 2021). Pour Barry (2018), elle suppose la reconnaissance de l'unicité de chaque individu. D'après l'auteure, y arriver exige de s'écarter de l'essentialisme et du « mythe de l'uniformité » en comptant sur l'échange dialectique pour faire apparaître les similitudes et différences entre les individus (Barry, 2018, p. 13).

Tout cela s'éloigne de l'approche catégorielle, étant donné que celle-ci repose sur l'étiquetage des différences à travers des « catégories [qui] relèvent davantage de la tolérance d'autrui que de la reconnaissance de son altérité » (Akkari & Barry, 2018, p. 42). « La catégorisation est productrice de différences, de mises à distance, en même temps qu'elle sous-tend un refus [affiché ou non] de coexister » (Barry, 2018, p. 16). En adoptant cette approche, a-t-on soutenu, l'idée que des élèves à besoins particuliers puissent cheminer en classe ordinaire, en comptant sur diverses formes de soutien, devient anti-intuitive (Barry, 2018).

Dans la mesure où l'approche catégorielle est implantée depuis longtemps dans les milieux éducatifs, l'inclusion se présente comme « une transformation de la formation et du travail enseignant » (Akkari & Barry, 2018, p. 44). Elle s'articule à une posture professionnelle qui suppose non plus la tolérance ou l'accueil de la différence, mais la coexistence et la renégociation des manières de travailler sur fond de mobilisation individuelle et collective.

De son côté, l'équité renvoie à la façon de répartir les ressources. Au-delà d'une stricte égalité, elle demande de tenir compte d'enjeux normatifs et éthiques, d'une part, et des avantages pouvant découler d'asymétries, d'autre part (Friant, 2013). Autrement dit, favoriser l'équité, c'est répartir et employer les ressources de manière à répondre aux besoins réels des personnes. En éducation, l'équité revient à viser la réussite éducative de tous/tes les élèves par l'égalisation réelle des chances (Maroy, 2018). Ces considérations sont

cohérentes avec la mission de l'école québécoise, qui place la réussite de toutes et tous au cœur des enjeux d'instruction, de qualification et de socialisation (Kanouté & Lafortune, 2011).

1.2. Collaboration concrétisée par l'agir ensemble

La collaboration désigne un travail collectif en vue d'un but commun, en comptant sur les ressources des organisations et personnes impliquées (Corriveau, *et al.*, 2010). Elle suppose l'interaction des valeurs et croyances – les « schèmes » (Schön, 1994). On parle de collaboration « inter » quand des frontières entre groupes sont traversées (Lemon & Salmon, 2020).

En ce qui a trait à l'inclusion, nous reprenons les considérations d'Emery (2014) sur la nécessité de faire collaborer différent-es professionnel-es et diverses organisations ; ce sont là les frontières qui occupent le présent article. Suivant les mêmes travaux, une collaboration est interprofessionnelle quand elle implique des personnes issues de diverses professions ; interorganisationnelle quand elle implique plusieurs organisations. Par exemple, un processus de collaboration entre un centre de services scolaires (CSS) (qui administre l'éducation publique sur une partie d'un territoire régional) et des organisations partenaires issues d'autres secteurs (ex. : santé, services sociaux et communautaires) est interorganisationnel. Toujours d'après Emery (2014), le défi consiste à composer avec le chevauchement des visées et postures marquant les professions et organisations. Dans le présent article, l'expression « collaboration inter » désigne ces deux formes.

La perspective inclusive est cohérente avec le concept d'agir ensemble, qui désigne « une action ou une activité mettant en interaction deux ou plusieurs acteurs, qu'elle soit au sein de l'école ou entre l'école et des acteurs de l'extérieur » (Bélanger, *et al.*, 2018, p. 140). L'agir ensemble s'articule aisément à l'idée de « répondre d'une manière efficace aux différents besoins des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers » (Emery, 2014, p. 41). En effet, il revient à enraciner l'inclusion des élèves dans un mode de travail inclusif.

Si la recherche sur l'inclusion et la « dimension collective du travail reste très marginale » (Bélanger, *et al.*, 2018, p. 154), des efforts de documentation ont montré que les équipes collaboratives inclusives tendent à accueillir et à valoriser l'expression des différentes perspectives de leurs membres, mettant celles-ci au fondement de la prise de décisions (Ashikali, *et al.*, 2021). Il a aussi été montré que la perspective de participer à un travail collectif de définition de l'inclusion est motivante pour les personnes engagées dans une collaboration inter (De Matthews, *et al.*, 2020). Cependant, les interactions en cause peuvent aussi favoriser la hiérarchisation et la compétition des expertises et connais-

sances propres aux champs professionnels. En effet, il semble que les conceptions psychomédicales tendent à prendre le dessus sur les conceptions sociales et éducatives (Emery, 2014).

D'après Bélanger, et *al.* (2018), l'agir ensemble a le potentiel d'empêcher ce détournement hiérarchique. À moins de se limiter à la coordination et à l'organisation des services, soutient l'étude, l'agir ensemble favorise une démarche de travail inclusive et une conception inclusive de la réussite des élèves. Il est alors question de « démarche d'organisation d'une action négociée » (Bélanger, et *al.*, 2018, p. 143). La même étude recense six éléments d'agir ensemble pouvant faciliter une transformation systémique : (1) le partage et la reconnaissance des expertises ; (2) la coordination et la planification pédagogique ; (3) la volonté de comprendre les pratiques des autres ; (4) l'engagement et l'implication des personnes et des organisations ; (5) l'implication des parents dans l'analyse et la prise de décisions qui concernent leurs enfants ; et (6) l'implication de la communauté.

En somme, l'articulation de perspectives diverses ne suffit pas à l'établissement d'une dynamique inclusive au sein d'un collectif (Ashikali, et *al.*, 2021) et l'agir ensemble se présente comme une piste de solution. Pour préciser cette piste, il faut se pencher sur le leadership.

1.3. Leadership nécessaire à la collaboration inter dans une perspective inclusive

Le leadership désigne « la capacité d'un individu à mener ou conduire d'autres individus ou organisations dans le but d'atteindre certains objectifs », la personne leader se montrant « capable de guider, d'influencer et d'inspirer » (Perspective monde, 2025, paragr. 1).

D'après Shields (2014), les approches traditionnelles du leadership accentuent la transaction, la division du travail et une structure organisationnelle linéaire. L'auteure montre qu'elles ne sont pas axées sur le changement, sur les exigences d'une culture inclusive ou sur la critique des schèmes pouvant marquer une collaboration. Elle poursuit en soutenant que, pour intégrer ces dispositions, le leadership doit être un processus fondé sur l'examen des idées reçues et des rapports de pouvoir ; il doit interroger les cadres de référence tout en discernant ce qui est susceptible d'entraîner des changements constructifs et pratiques. Cela suppose que le leadership prenne forme dans une co-construction (Alvesson & Spicer, 2012 ; Clifton, 2014 ; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012).

Ainsi disposé à l'inclusion, le leadership s'articule à « une vision soutenant une culture scolaire respectueuse de la diversité humaine où justice sociale et équité ont une place

centrale ». Il promeut « [t]ransparence, honnêteté et engagement dans la transformation de l'école, des classes et même de la communauté environnante » (Larochelle-Audet, et al., 2020, pp. 9-10). Il est en mesure « d'accueillir, sans jugement, sans culpabilisation ni illégitimation, des conceptions d'autrui initialement segmentantes, réifiantes, déshumanisantes, etc., que celles-ci proviennent des élèves ou des professionnels, pour pouvoir les mettre au travail et passer des différences aux singularités » (Barry, 2018, p. 13).

En tenant compte de ces considérations, pour asseoir la démarche de recherche sur une conception et une pratique du leadership appropriées à ses objectifs, la théorie du leadership transformatif de Shields (2010, 2014, 2020) a été retenue. Ce leadership est conçu d'emblée en vue d'assurer la réussite de chaque élève, encourageant la flexibilité dans le discernement des besoins et l'offre de soutien. Il est conçu d'emblée en vue d'ajuster pratiques et normes. Sept des huit principes de leadership transformatif proposés par Gélinas-Proulx et Shields (2016) ont été intégrés à notre modèle d'analyse¹ : (1) l'engagement envers des changements profonds et durables ; (2) la déconstruction des cadres de référence perpétuant les inégalités et la reconstruction de cadres de référence axés sur l'équité et la justice sociale ; (3) l'adoption d'une perspective d'émancipation, de démocratie, d'équité et de justice ; (4) le partage équitable du pouvoir ; (5) l'articulation du bien public et des besoins individuels ; (6) l'équilibre entre effort critique et effort constructif ; et (7) le courage moral (Gélinas-Proulx & Shields, 2016 ; Shields, 2010, 2014). Ce modèle est propice à l'analyse des leviers et freins au développement d'une collaboration inter à visée inclusive au sein d'un réseau réunissant diverses institutions, organisations, professions et expertises.

1.4. Représenter les défis de la collaboration inter

La Figure 1 propose une synthèse du cadre de référence conceptuel, tel qu'adopté par les participant-es. Ce cadre est capital pour la suite du présent article parce qu'il détermine les fondements théoriques de l'analyse des résultats (voir 3.1 et 3.2). Conformément à la mission que se sont donnée les participant-es, il porte sur le développement d'une collaboration inter en vue de la réussite des élèves à besoins particuliers. Puisque la Figure 1 représente le point d'accord entre les participant-es et les chercheuses, décrivons rapidement ses aspects clés.

Le leadership est au centre pour refléter son rôle moteur dans la collaboration inter. L'importance prise par le concept de leadership a surpris les chercheuses qui, en début de démarche, n'avaient pas envisagé d'en faire usage. En pratique, les participant-es l'ont

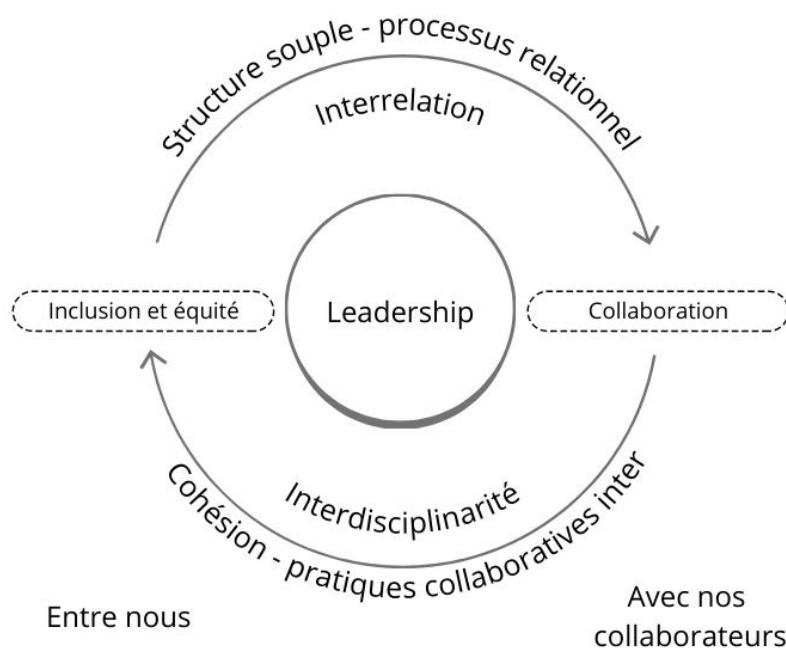
¹ Le huitième principe de leadership transformatif proposé par Gélinas-Proulx et Shields porte sur l'interdépendance et l'interconnexion entre les humains (2016, p. 8). Il est pertinent, mais largement intégré aux autres principes.

employé de manière croissante pour aborder les enjeux d'inclusion, d'équité et de collaboration.

La collaboration inter présente deux niveaux d'agir ensemble : les interactions entre participant-es (Entre nous), et les interactions entre participant-es et collaborateurs/trices externes (Avec nos collaborateurs/trices). C'est ce qui exprime l'idée d'une dynamique d'action impliquant plusieurs professions et organisations.

Finalement l'impulsion du leadership et les niveaux d'agir ensemble s'articulent à une structure d'interaction souple comprise comme un processus relationnel. Il en découle un équilibre qui permet d'entretenir la cohésion entre les personnes appelées à collaborer sans se laisser arrêter par les obstacles hiérarchiques, organisationnels et disciplinaires. Les pratiques de collaboration sont dès lors considérées aptes à mettre les expertises de chaque personne au service des objectifs du collectif.

Figure 1. Cadre de référence conceptuel à trois piliers : inclusion-équité, collaboration et leadership



Il faut noter que le cadre de référence conceptuel exposé ci-haut, tel qu'adopté par les participant-es et les chercheures, est présenté et employé pour la première fois. Dans un précédent article (Doré & Guillemette, sous presse), concentré sur les données collectées auprès d'une seule des deux équipes de participant-es, les chercheures ne disposaient pas des matériaux nécessaires pour traiter les enjeux d'agir ensemble et de leadership.

Comme nous le verrons plus bas, ces enjeux constituent les clés analytiques du présent article. Pour y voir clair, décrivons d'abord la procédure de recherche.

2. MÉTHODOLOGIE

Une démarche de RA est appropriée pour comprendre comment se développe une collaboration inter (voir 1.2), soit la collaboration entre professionnel-les participant-es des deux équipes, leurs collaborateurs/trices des milieux éducatifs et entre les diverses organisations impliquées dans, visant à soutenir la réussite des élèves à besoins particuliers, dans la mesure où elle est elle-même un agir ensemble (voir 1.2). Elle détermine les questions de recherche à partir des « rapports entre les praticiens et les chercheurs » (Guillemette, 2021, p. 169), articulant dynamiques relationnelles et rationnelles et visant à produire des savoirs théoriques, praxéologiques ou expérientiels (Reason & Bradbury, 2008). Elle repose sur trois postulats : (1) les personnes issues des milieux de pratiques sont compétentes ; (2) s'engagent à réfléchir *sur* et *dans* leurs pratiques pour entraîner des changements profitables dans les milieux ; et (3) acceptent de composer avec le changement, qu'il soit imposé ou émergent (Guillemette & Savoie-Zajc, 2012).

La posture épistémologique de la RA fait écho aux « paradigmes du socioconstructivisme et de l'humanisme » (Guillemette, 2021, p. 173). Le socioconstructivisme renvoie à un effort réflexif, individuel et collectif, de déconstruction et reconstruction des savoirs. L'humanisme reconnaît et valorise la diversité humaine. La RA est « émancipatrice puisqu'elle permet l'affranchissement d'un statu quo pour mettre en valeur de nouvelles pistes d'action ou de savoirs professionnels » (Guillemette, 2021, p. 167). « Ce type d'approche inductive favorise la cocréation interdisciplinaire de nouvelles perspectives sur un phénomène » (Bergeron, et al., 2019, p. 30). En somme, la RA est le reflet méthodologique du cadre de référence présenté plus haut.

2.1. Échantillonnage des praticien-nes et cochercheurs

Au total, 24 personnes ont été recrutées et regroupées en deux équipes. Il s'agit de professionnel-les ayant soit un rôle-conseil à titre d'agent-es de soutien régional ou supra régional, soit un rôle de cadre (de direction ou de coordination) de services éducatifs de CSS. Ces professionnel-les avaient en commun le mandat d'accompagner le personnel scolaire (professionnel, enseignant ou administratif) pour favoriser, sur de vastes territoires, l'inclusion et la réussite éducative d'élèves présentant des spécificités d'apprentissage.

2.2. Collecte des données

Le projet s'est échelonné sur trois ans (2021-2024), chaque équipe étant accompagnée sur deux ans (équipe 1 : 2021-2023 ; équipe 2 : 2022-2024). Chaque année, six rencontres avaient lieu – soit en présentiel dans les locaux d'un CSS ou d'une université (1 journée), soit en ligne (½ journée) – pour un total de 12 rencontres par équipe. La dernière rencontre d'une année donnée, en présentiel, était consacrée à l'établissement d'un bilan.

L'accompagnement des équipes s'est déroulé à partir d'un dispositif d'analyse de pratique inspiré des travaux de Guillemette (2017, 2021). Il désigne et décrit un processus de réflexion de groupe sur les pratiques professionnelles qui s'appuie sur les récits livrés par les membres du groupe. Ces témoignages deviennent la matière d'une réflexion qui comprend quatre axes : questionner/observer ; analyser/réfléchir ; planifier ; expérimenter et agir. Le principe clé de l'analyse de pratique est la bienveillance, c'est-à-dire porter attention à autrui « dans une perspective de respect des différences, de sollicitude et d'altruisme » (Guillemette, 2017 p. 121).

Suivant la logique de ce dispositif, les participant-es devaient accepter de témoigner de leur façon de s'investir dans leur milieu. Toutes et tous étaient engagé-es dans la réalisation de projets concrets qui, dans le cadre de la RA, étaient appelés projets professionnels d'intervention (PPI). La formulation des PPI constituait un horizon initial devant progressivement se transformer en plan d'action ou en journal réflexif. À ce titre, les PPI ont servi d'outil pour la première collecte de données.

Deux autres outils de collecte ont permis la triangulation des données. D'une part, après chaque rencontre, les participant-es devaient remplir une fiche individuelle d'intégration et d'introspection (FII) et les remettre aux chercheuses. Les FII portaient sur les thèmes suivants : les intentions de développement professionnel ; les apprentissages réalisés ; les éléments à approfondir ; le potentiel de réinvestissement dans la pratique ; et les liens avec le cadre de référence. D'autre part, les chercheuses tenaient des journaux de bord (comportant notes d'observation, réflexions et questions). Ces outils complémentaires ont permis de prendre du recul sur les données recueillies lors des rencontres de groupe et au moyen des PPI, en ouvrant sur des comparaisons. En cours de démarche, le croisement des quatre sources de données (propos des participant-es, PPI, FII et journaux de bord) permettait d'ajuster le déroulement des rencontres subséquentes.

Les chercheuses ont adopté une double posture : une posture d'accompagnement, pour encadrer l'analyse de pratique ; et une posture de recherche, pour assurer que le traite-

ment des données réponde aux critères de scientificité². Ceux-ci, en contexte de RA, n'ont pas en vue la généralisation des savoirs, mais leur transfert dans des contextes similaires (Reason & Bradbury, 2008).

2.3. Démarche d'analyse des données

L'analyse des résultats proposée plus bas donne suite à des résultats publiés antérieurement (Doré & Guillemette, sous presse). Rappelons qu'à cette occasion, les chercheuses s'étaient arrêtées à la description des considérations de la première équipe sur les leviers et freins à la collaboration inter à visée inclusive. Il s'agit ici de considérer l'ensemble des données recueillies entre 2021 et 2024 à la lumière du cadre de référence conceptuel adopté par les participant-es. Dans cette optique, les notions de leadership transformatif (Gélinas-Proulx & Shields, 2016 ; Shields, 2010, 2014, 2020) et d'agir ensemble dans une perspective inclusive (Bélanger, et al., 2018) deviennent les éléments centraux de l'analyse.

De manière complémentaire, une approche d'analyse critique du discours (Doré, 2022) a été privilégiée dans la mesure où elle est propice à l'examen des relations entre les personnes et les groupes en tenant compte des inégalités de pouvoir et des liens d'appartenance. Inspiré de Wodak (2009, 2015), ce mode d'analyse examine d'abord le contenu d'un discours pour s'intéresser ensuite à l'influence des stratégies discursives sur l'identification d'endogroupes et d'exogroupes, d'une part, et sur le sentiment d'appartenance, d'autre part.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des données collectées auprès des deux équipes confirme la pertinence des leviers et freins déjà identifiés (Doré & Guillemette, sous presse). Cependant, elle donne lieu à de nouveaux résultats sur le leadership et l'agir ensemble, d'où émergent deux séries de considérations. Dans un premier temps, quatre constats ont pu être formulés à propos des leviers de la collaboration inter à visée inclusive (confiance, respect et communication). Dans un deuxième temps, six défis à relever ont été mis en évidence quant aux freins qui font obstacle à ce type de collaboration (division hiérarchique du travail et

² Deux critères de scientificités ont été retenus : 1) la cohérence systémique, qui renvoie à la description rigoureuse du contexte et de la provenance des données ; et 2) la fiabilité, qui renvoie aux procédures d'explicitation des résultats et à la démonstration de la cohérence entre les objectifs de recherche et les résultats.

des expertises). Dans ce qui suit, les constats et défis sont présentés, illustrés par des extraits³ et discutés succinctement.

3.1. Bases de la collaboration : confiance, respect, communication

Intérêt manifeste envers la diversité

Les échanges ont fait ressortir que des interactions s'appuyant sur le respect et la confiance entre les membres de l'équipe favorisent une dynamique d'agir ensemble transformative et positive. Ces dispositions se concrétiseraient dans l'intérêt porté aux réalités et perspectives exprimées, sur fond de l'acceptation des différences. Pour illustrer, l'extrait suivant présente le propos d'un-e participant-e établissant un lien entre communication ouverte (où l'on manifeste de la curiosité), et volonté de prendre le temps de comprendre les points de vue et expériences :

Prendre le temps, dès le début, de bien expliquer à l'autre qu'on s'intéresse à « comment elle perçoit la situation » afin qu'elle se sente en confiance de s'exprimer, sans s'autorépondre, sans censurer. Je préciserais également que le fait de faire des pauses en cours d'expression est sain, tant pour soi que pour les autres. (Participant-e, septembre 2022)

Ces considérations sont conformes aux propos de Bélanger et al. (2018) qui soulignent l'importance des pratiques manifestant respect et compréhension.

Appréhender la culture d'un groupe interprofessionnel et interorganisationnel

Au sein d'un groupe, l'interrelation des expertises dans le respect et la confiance ne va pas de soi. Elle repose sur l'établissement d'une culture et sur la dynamique des relations interpersonnelles. Or, pour certain-es participant-es, il peut s'avérer difficile de percevoir et comprendre cette culture et cette dynamique. Dans l'extrait qui suit, par exemple, s'expriment un sentiment d'incompréhension et une volonté de démystification : « J'ai ressenti un étrange besoin de comprendre la dynamique qui existe au sein de l'équipe. Mon intention était donc de comprendre cette « chose » que je ne parviens pas encore à identifier et à nommer » (Participant-e, novembre 2022).

Cela se rapproche à nouveau de Bélanger et al. (2018), qui considèrent la volonté de comprendre l'interrelation au sein d'un groupe comme un facteur de collaboration essentiel.

³ Les extraits servant à illustrer les constats et défis sont tirés des propos des personnes participantes, transcrits à la suite des rencontres, ainsi que des fiches individuelles d'intégration et d'introspection (FII). Chaque extrait est identifié ainsi : « Participant-e, mois année ».

Accueil et considération de chacun-e par les leaders formels

La collaboration inter nécessite un espace d'écoute et de libre expression pour tous/tes les membres du groupe. Elles/ils doivent s'écouter mutuellement et se sentir autorisé-es à communiquer leur point de vue. Cela suppose de se montrer accueillant et d'exprimer de la considération. C'est ce que remarque un-e professionnel-le dans l'extrait suivant : « Une bonne chose d'avoir ouvert sur le sujet avec les gestionnaires [mes collègues] et les accompagnatrices. Je vois les choses différemment et je sens que j'ai une place » (Participant-e, février 2022).

Plusieurs travaux ont accentué l'importance pour les membres d'un collectif de se sentir en confiance, respecté-es, accepté-es et reconnu-es (Ashikali, et al., 2021 ; Barry, 2018). L'extrait ci-dessus reflète un enjeu supplémentaire : l'attitude des membres qui agissent à titre de leaders formel-les apparaît avoir un impact spécial sur le potentiel d'écoute et d'expression d'un groupe. Elle peut être déterminante pour le sentiment d'appartenance.

Intercompréhension empathique

Comme le laisse entendre l'extrait de verbatim suivant, l'intercompréhension empathique des réalités de chaque membre d'un collectif a un impact positif important sur l'agir ensemble :

Nous ne serons pas en mesure de travailler de façon commune sur les dossiers de fond si nous n'avons pas un sentiment de cohésion et d'harmonie. L'implication de chacun passe par le sentiment de compétence de l'ensemble de l'équipe. Tout le monde doit être prêt à aider les autres à s'améliorer, s'il y a un sentiment de manque de compétence d'un des membres de l'équipe. Il est inutile et non productif de passer par le jugement et d'adopter une posture de supériorité par rapport aux habiletés des autres au sein d'une équipe de travail. (Participant-e, février 2024)

Sous cet angle, les sentiments de cohésion et d'harmonie renvoient aux enjeux d'équité et d'inclusion. Ils doivent faire l'objet d'une attention soutenue et, au besoin, peuvent demander de recadrer les membres qui agissent à titre de leaders formel-les. Pour épouser cette perspective, le leadership doit activement articuler son influence au respect des différences. En écho aux travaux de Ashikali, et al. (2021), l'objectif est que chaque membre de l'équipe se sente reconnu-e – pour son unicité et sa compétence – et appartenir à un groupe où elle/il peut s'exprimer avec authenticité.

3.2. Division du travail éducatif et rapports de pouvoir

La division du travail éducatif tend à se présenter comme un frein à la collaboration inter inclusive, dans la mesure de ses répercussions sur les relations de pouvoir observées au sein d'un groupe. L'enjeu dérive d'une conception verticale et formelle du leadership, et des rapports entre les personnes engagées dans un effort d'agir ensemble.

Critique et transformation des rapports hiérarchisés

L'extrait de verbatim suivant illustre comment un leadership vertical peut nuire à l'inclusivité d'une alliance collaborative :

Notre leadership est hiérarchique et non partagé. Il s'inscrit dans un contexte de rapport de pouvoir entre différents types de leadership (ancestraux, hiérarchiques, d'experts) au lieu de [chercher à établir une] réelle alliance. La volonté d'un leadership partagé est présente, mais sa mise en place est contrée par différents types de conformisme du passé – résiduel et/ou très présent selon les milieux. Et des enjeux politiques et rapports de pouvoir continuent de primer ou interférer sur la réponse optimale aux besoins de l'élève. (Participant-e, mars 2023)

Ce propos est critique des dynamiques du groupe. Il reproche le maintien de cadres antérieurs et l'entretien des inégalités existantes. Il encourage, à titre de principe de leadership, la recherche de possibilités de transformation. Il a en vue la déconstruction de cadres de référence perpétuant les inégalités, d'une part, et la reconstruction collective de cadres compatibles avec les valeurs d'équité et de justice sociale, d'autre part (Shields, 2010, 2014).

Appuyons avec un deuxième extrait, qui aborde de manière similaire le besoin de transformation et d'émancipation :

Est-ce que nous devrions dire équipe inclusive ou mettre l'accent sur notre diversité dans l'équipe ? Il est important d'utiliser les forces de chacun pour rendre l'équipe plus loin, selon moi. Nous n'avons pas à tout savoir, mais davantage laisser place à nos collègues qui ont plus de connaissances et d'expériences avec certains thèmes. Reconnaître la force de chacun est un levier que nous devrions mettre en valeur pour continuer d'évoluer comme professionnels. (Participant-e, janvier 2024)

Prise de recul critique collective

Des participant-es ont soulevé l'intérêt d'éviter les postures d'expertise ne tenant pas compte du contexte et des besoins d'un milieu. Il s'agissait de prendre collectivement du recul pour que les membres de l'équipe portent un regard critique sur les pratiques d'in-

tervention mises en œuvre dans leurs milieux de pratique. Dans cet esprit, l'extrait suivant exprime une interrogation sur les possibilités de transférer vers d'autres contextes l'approche d'analyse de pratique de la présente RA : « Ma première réflexion c'était vraiment ces boucles [d'analyse réflexive]. Est-ce qu'elles nous servent aussi un petit peu pour analyser notre groupe, ses [réalisations] quand on accompagne une équipe-école dans une certaine situation ? » (Participant-e, décembre 2021).

Ces considérations sont cohérentes avec l'idée d'un leadership transformatif cherchant l'équilibre entre effort critique et effort constructif (Shields, 2010, 2014). Il s'agissait, pour les participant-es, d'encourager la régulation collective des pratiques professionnelles impliquant des collaborateurs externes, pour en assurer la pertinence et la qualité tout en entretenant la capacité à s'ajuster en fonction des retombées.

Participation de toutes les personnes concernées

Les échanges portant sur la prise de décisions ont progressivement mis en valeur l'intérêt de faire participer les élèves, les familles et des membres de la communauté. Cette participation est apparue comme une visée naturelle de l'exercice d'un leadership inclusif. C'est ce qu'exprime l'extrait suivant : « Il faut réfléchir aux conditions pour que chaque personne participe à l'équipe d'intervention, incluant l'élève, qui lui aussi est concerné. Il doit y prendre part, et prendre une part du leadership en prenant une responsabilité » (Participant-e, février 2023).

On peut y voir une volonté de changement cohérente avec la perspective d'émancipation, de démocratie, d'équité et de justice véhiculée par le modèle du leadership transformatif (Shields, 2010, 2014).

Changement de posture à propos de l'inclusion

Un des moments tournants durant les échanges est survenu lorsqu'un certain inconfort a été exprimé à l'idée de voir l'inclusion comme une entreprise de réception de la différence des autres : « Et si l'inclusion parlait en fait de nous ? ». À cet égard, le propos des participant-es témoigne d'une prise de conscience progressive de la nécessité d'un changement de posture, voire d'un dépassement. Il s'agissait de comprendre l'inclusion, non plus comme une manière de composer avec les différences, mais comme une manière d'être et d'agir fondée sur l'adoption des valeurs qui lui sont associées. L'extrait suivant exprime le point de contact entre inclusion et engagement :

Si on veut une société inclusive, il faut l'être et le faire sentir aux autres aussi. Vraiment l'intégrer [en nous] l'inclusion. Puis pour l'école, je pense que oui, on veut devenir inclusif, mais on parle encore de l'évaluation, mais on est des écoles inclusives. C'est ça,

pour moi le partenariat, aller chercher les gens à l'extérieur, montrer nos valeurs. Le faire ressentir, qu'on est inclusif. (Participant-e, février 2023)

Cela est compatible avec les principes du leadership transformatif qui promeuvent l'engagement à apporter des changements profonds et durables, d'une part, et le courage moral, d'autre part (Shields, 2010, 2014). L'extrait qui précède, relativement aux normes d'évaluation, rejoint ces principes en les appliquant à l'importance d'assumer explicitement une posture inclusive.

Prise de position sur les principes et pratiques de collaboration inclusive

Au sein des deux équipes, les conceptions de la collaboration se sont modifiées. Dans les deux cas, on a voulu remplacer l'idée de « collaboration » par celle d'« agir ensemble » comme l'exemplifie cet extrait :

Partenariat pour l'agir ensemble. Je trouve que collaboration on arrive, on a de la misère, nous à définir, entre coopération, collaboration, je ne sais pas pourquoi. Mais je trouve que ce terme d'agir ensemble est très clair pour moi, je trouve que c'est très inclusif par le choix du mot lui-même, j'aime beaucoup. (Participant-e, mars 2023)

Ces propos rejoignent l'idée « d'être en projet » de Guillemette (2021), en ajoutant une dimension « d'être ensemble, en interrelation ». Cela est cohérent avec trois principes du leadership transformatif : l'engagement à apporter des changements en profondeur, la reconstruction de cadres de référence partagés allant dans le sens de l'inclusion et le courage moral (Shields, 2010, 2014).

Développement de la compétence à gérer un processus d'intercompréhension

Le leadership transformatif implique à la fois d'exercer activement une influence et de favoriser l'adoption d'une posture propice aux relations collaboratives non hiérarchisées. Équilibrer les deux exige d'abord de tenir compte du point de vue d'autrui et ensuite de co-construire une compréhension partagée. Cet effort demande de mettre à contribution les expertises professionnelles dans une optique compréhensive – par opposition à la mobilisation d'une expertise spécifique pour déterminer, expliquer et solutionner un problème. Sous cet angle, le développement professionnel renvoie à la capacité d'écoute active en prenant ses distances par rapport à sa posture d'expertise professionnelle. Un-e participant-e a envisagé l'enjeu dans les termes suivants : « J'observe deux défis : écouter et exposer une situation sans poser de jugement sur les actions des autres, ni s'autorépondre avec des solutions » (Participant-e, septembre 2022).

Pour relever ces défis, la même personne a formulé l'intention d'apprendre à mieux questionner l'autre en vue de l'aider à s'exprimer :

L'art de poser des questions qui amène la personne qui expose sa situation à faire ressortir l'essentiel des informations et à valoriser son courage de s'exprimer. Aussi, je vois combien on peut être porté à prendre la parole, pour diverses raisons [on connaît la situation, on a déjà vécu la situation, on veut donner des solutions, on veut soulager une émotion ou un silence, etc.]. [...] [J]e sais que, lors d'une discussion de groupe, il se peut qu'à tout moment, des personnes prennent [la] parole sans qu'on le [leur ait] permis. C'est le genre de situation qui arrive souvent dans les groupes d'échange. (Participant-e, septembre 2022)

Cette perspective met en lumière l'intérêt de pratiques professionnelles où l'on détermine le contexte d'un enjeu et les problèmes en cause en comptant sur le point de vue des personnes concernées au premier plan. Cet agir professionnel s'appuie sur les bases de la collaboration évoquées plus haut, insistant cette fois sur l'intérêt d'une posture dialectique. Celle-ci s'articule à un leadership cherchant à mettre en place des conditions et des pratiques favorables à l'intercompréhension, en ayant en vue l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

4. COMPLÉMENTS À LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce qui précède, nous avons présenté les résultats d'une RA ayant pour objectif de documenter les facteurs influençant la collaboration inter dans une perspective inclusive. Ces résultats s'articulent aux conclusions d'un article antérieur (Doré & Guillemette, à paraître). Ce dernier ne s'est penché que sur les données collectées auprès de la première équipe et n'a pas tenu compte de l'impact des notions de leadership transformatif (Gélinas-Proulx & Shields, 2016 ; Shields, 2010, 2014) et d'agir ensemble dans une perspective inclusive (Bélanger, et al., 2018) sur le cadre de référence conceptuel adopté par les équipes. Ici, avec toutes les données en main et en comptant sur un cadre de référence plus développé, les précédents résultats ont été confirmés et complétés.

Au regard des bases de la collaboration inter, quatre constats ont été formulés à propos d'un leadership compatible avec l'agir ensemble inclusif – qu'il s'agisse d'exercer une influence formelle ou d'accompagner. Pour favoriser la confiance et le respect que requiert l'agir ensemble, tout en stimulant la communication, les leaders devraient chercher à susciter et entretenir : (1) un intérêt manifeste pour la diversité ; (2) une culture inter appréhendable ; (3) l'accueil et la valorisation de chacun-e ; et (4) l'intercompréhension empathique. Ces axes, propices à l'examen des dynamiques d'interrelation et des structures d'interaction, se constituent en leviers pour soutenir la mise en œuvre d'une collaboration inter inclusive.

Par contraste, la division du travail éducatif et les relations de pouvoir qu'elle contribue à façonner – dans les milieux scolaires comme dans les équipes de collaboration – se présentent comme des freins. L'analyse a permis de faire apparaître des défis à relever pour arriver à remplacer une posture inspirée de l'approche catégorielle par une posture d'inclusion, d'équité et de justice sociale. Les propos recueillis renvoient à des changements profonds de culture et de rapport à autrui. Il en découle six principes de décision et d'action : (1) la critique des cadres et des idées reçues en vue de transformer les rapports de pouvoir et d'expertise hiérarchisés ; (2) la mise en place de dispositifs collectifs de prise de recul critique ; (3) la participation de toutes les personnes concernées par les échanges et les décisions (y compris l'élève, sa famille et la communauté) ; (4) le changement individuel et collectif de posture au sujet de l'inclusion (adopter des valeurs inclusives) ; (5) la prise de position sur les principes et pratiques de collaboration inclusive ; et (6) le développement de la compétence à gérer un processus d'intercompréhension des enjeux, des postures, des engagements et des actions.

Comme les éléments de discussion qui accompagnent les résultats ont pu le montrer (voir 3.1.1-3.2.6), le propos des participant-es est largement cohérent avec le cadre de référence conceptuel qui a émergé du travail de collaboration des deux équipes. Cela a permis d'établir des liens de correspondance entre les propos, la théorie du leadership transformatif (Shields, 2010, 2014) et l'agir ensemble (Bélanger, et al., 2018). Cela représente un pas de plus dans l'effort de constitution d'un corpus de connaissances et de développement des pratiques en matière de collaboration et de leadership adoptant une perspective inclusive (p. ex. Pelletier, et al., 2023).

Cette contribution présente des limites. Au premier chef, les résultats doivent être appréciés avec prudence, dans la mesure où ils sont tirés d'un contexte exploratoire et de situations spécifiques. Pour documenter leur potentiel de transférabilité, des recherches complémentaires pourraient voir le jour.

CONCLUSION

Le présent article constitue la deuxième étape d'une série de travaux. Il n'épuise pas les thèmes mis en lumière par la RA dont il rend compte. En effet, les interactions entre 24 personnes issues de diverses organisations et professions donnent lieu à une riche matière. Par-delà le leadership et l'agir ensemble, le propos de participant-es en est venu à interroger la notion d'espace-tiers. C'est ce que nous nous proposons de creuser dans un avenir proche. Chez Bazin (2018), l'expression désigne un espace d'interaction neutre, où chacun-e peut s'exprimer et où chaque point de vue est appelé à se distancer de la logique professionnelle et organisationnelle qui le caractérise. A priori, ces considérations

demandent de se pencher plus en profondeur sur la dimension individuelle de la collaboration inter à visée inclusive. Il est vraisemblable que cela permette de mettre en lumière des éléments de posture individuelle cohérents avec le leadership transformatif et d'approfondir la compréhension du processus d'interrelation des perspectives.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Akkari, A., & Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (78), 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.6394>
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : Les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/715>
- Alvesson, M., & Spicer, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human relations*, 65(3), 367-390. <https://doi.org/10.1177/0018726711430555>
- Ashikali, T., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2021). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*, 41(3), 497-519. <https://doi.org/10.1177/0734371X19899722>
- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2(82), 9-25. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0009>
- Bazin, H. (2018). La centralité populaire des tiers-espaces. *L'Observatoire*, 2(52), 91-93. <https://doi.org/10.3917/lobs.052.0091>
- Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : Qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Bélanger, N., & Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action. *Éducation et sociétés*, 40(2), 167-184. <https://doi.org/10.3917/es.040.01671>
- Bergeron, G., Prud'homme, L., & Rousseau, N. (2019). Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation. *Approches inductives*, 6(1), 10-37. <https://doi.org/10.7202/1060043ar>
- Clifton, J. (2014). Small stories, positioning, and the discursive construction of leader identity in business meetings. *Leadership*, 10(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/17427150135044>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N., & Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, & L.

- Savoie-Zajc (Eds.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation* (pp. 93-106). Bruxelles : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0093>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- De Matthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Doré, E. (2022). *Élèves considérés à risque : Analyse critique des discours en interaction lors d'un débat médiatisé sur l'inclusion en milieu scolaire montréalais*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal. <https://doi.org/1866/26990>
- Doré, E., & Guillemette, S. (sous presse). Accompagner le développement de la collaboration « inter » dans une perspective inclusive et de réussite pour tous. *ERADE*.
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 41-53. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0041>
- Fairhurst, G. T. et Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 1043-1062. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.10.005>
- Fontan, J.-M., Alberio, M., Belley, S., Chiasson, G., Houssine, D., Lafranchise, N., Portelance, L., Tremblay, D.-G., & Tremblay, P.-A. (2018). Activités de « recherche avec » au sein du réseau de l'Université du Québec. *Recherches sociographiques*, 59(12), 1952-224. <https://doi.org/10.7202/1051431ar>
- Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, 26(1), 137-149.
- Gélinas Proulx, A., & Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2017>
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (10), 119-132. <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. Montréal, QC : Éditions JFD.
- Guillemette, S., & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14-25. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.7>

- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : Réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., & Amboulé Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : Boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4027379>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., & St-Vincent, L.-A. (2022). *Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : Illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale*. *Formation et profession*, 30(1). <https://doi.org/10.18162/fp.2022.666>
- Lemon, N., & Salmons, J. (2020). *Reframing and rethinking collaboration in higher education and beyond*. London: Routledge.
- Maillot, C., & Merini, C. (2021). La collaboration, une activité empêchée ? *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 89-90, 2(3), 129-144. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0129>
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 1(22), 277-294. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0277>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (publication no ED.2009/WS/31). Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389.locale=fr>
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2021). *Sur l'éducation inclusive*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427_fre
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2(86), 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Pelletier, L., Allenbach, M., & St-Vincent, L. A. (2023). Éducation inclusive : pleins feux sur leadership et collaboration. Présentation du dossier. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 1(95), 5-9. <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2023-1?lang=fr>
- Perspective monde. (2025, 8 décembre). *Leadership*. <https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?iddictionnaire=1619>

- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of action research* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X103756>
- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. In I. Bogotch, & C. M. Shields (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (pp. 323-339). Heidelberg: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_19
- Shields, C. M. (2020). Leading to transform our world. In J. A. Bruce, & K. E. McKee (Eds.), *Transformative leadership in action: Allyship, advocacy & activism* (pp. 1-21). Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2058-88012020010>
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42255990m>
- Thibodeau, S., St-Vincent, L. A., & Gélinas-Proulx, A. (2023). Manifestations du sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement d'enseignement vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 95(1), 11-24. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0011>
- Wodak, R. (2009). Pragmatique et Critical Discourse Analysis : un exemple d'une analyse à la croisée des disciplines. *Semen – Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 27, 97-125. <https://doi.org/10.4000/semen.8878>
- Wodak, R. (2015). Critical discourse analysis, discourse-historical approach. In K. Tracy (Ed.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (vol. 1, pp. 275-288). Hoboken, NJ: Wiley.

From the internationalization to the interculturalization of research: a case study

Marie Lucy, Aix-Marseille Université 

Pascal Terrien, Aix-Marseille Université 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1672](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1672)

Abstract

This article presents an ethnosociological study of an international cooperation project in education. The aim is to suggest ways of exploring the internationalization of research and training, using ethnographic materials and a qualitative methodology. Indeed, while the internationalization of training and research is often discussed in current scientific literature, interculturality remains a little-studied topic. The diversity of institutional and professional cultures can generate obstacles to the implementation of research projects. This article proposes the idea that an intercultural approach, in conjunction with research, could facilitate the development of skills adapted to a multicultural context, and contribute positively to the success of projects. With this in mind, it identifies and analyzes the obstacles to and levers for project engineering in an intercultural context, and proposes a reflection on the cross-cutting issue in the intercultural issue in higher education.

Keywords: competencies, interculturality, international cooperation, internationalizing research, teacher training

Résumé :

Cet article présente une étude ethnosociologique d'un projet de coopération internationale en éducation. En appui sur des matériaux ethnographiques et une méthodologie qualitative, l'objectif est de proposer des pistes pour explorer l'internationalisation de la recherche et de la formation. La diversité des cultures institutionnelles et professionnelles peut créer des obstacles à la mise en œuvre de projets de recherche. Cet article soutient l'idée qu'une approche interculturelle adossée à la recherche peut faciliter le développement de compétences adaptées à un contexte pluriel et contribuer positivement à la réussite des projets. Dans cette perspective, il analyse les freins à et les leviers d'une ingénierie de projet en contexte interculturel et propose une réflexion sur la transversalité de la question interculturelle dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés : compétences, coopération internationale, formation des enseignant-es, interculturalité, internationalisation de la recherche

INTRODUCTION

Interculturality, cultural, ethnic, social and religious diversity are controversial concepts whose contours remain uncertain. The encounter and interaction with the “other,” at the heart of the problems of our plural societies, are becoming subjects of research (Krause, 2008). Cultural diversity cuts across society as a whole and has an impact on education (Akkari & Radhouane, 2022). At the local and national level, it questions educational inequalities and access to learning, and teachers are poorly prepared for it. The concept of interculturality, which is present in everyday educational life, is a major preoccupation, but remains marginal and little considered in the training of education professionals. What about higher education and educational research? Research projects, as well as teacher training and professionalization, are becoming more international. This represents a major challenge for higher education, at both the national and European level. The aim of this article is to discuss the impact of the intercultural context on higher education and educational research, and in particular on international cooperation. It argues that the internationalization of education and research implies a reaffirmed and renewed intercultural perspective.

This article begins with a presentation of the interdisciplinary theoretical framework and highlights the failure of descriptive intercultural approaches and the training models derived from them. This study is based on a qualitative ethno-sociological methodology focused on an international cooperation project in education involving European and Asian partners. Beyond the internationalization of training and research, the discussion focuses on the challenge of interculturalization.

1. INTERCULTURALITY, A KNOWN CONCEPT BUT UNCERTAIN IMPLEMENTATION

Studying the concept of interculturality in higher education and educational research involves multidisciplinary tools. It also leads us to consider the specific competences involved in an intercultural context.

1.1. Interculturality: A concept under discussion at the European level and still under construction in the field of education

Cultural diversity is now widely recognized as an essential yet complex component of our societies. It has been the subject of discussion at national and international levels for several years, particularly in the fields of education, training and research (Abdallah-Pretceille, 1997). UNESCO recognized cultural diversity as an essential aspect of humanity and the need to develop equal relations between cultures when it adopted the Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (UNESCO,

2005). The Council of Europe has repeatedly emphasized the value and urgency of prioritizing consideration of the growing cultural diversity in Europe. The objective of developing a common democratic and legal basis focuses on the notion of intercultural skills and prioritizes international cooperation projects in Europe. These projects promote an intercultural education through student mobility and Erasmus+ initiatives (UNESCO, 2006). The Education 2030 program and the SDG4 goals (UNESCO, 2015) reinforce this perspective by adding a more inclusive global dimension, particularly through the concepts of global citizenship and equal access to quality education for all.

Intercultural approaches are developing, but they face limitations, particularly the pitfalls of essentialism, which tend to reduce the plural and dynamic dimensions of cultures (Dervin, 2016; Lucy, 2023). Unlike multicultural approaches, intercultural approaches emphasize the idea of cultural links and interactions. However, they struggle to account for the complexity (Ogay & Edelmann, 2011) and polyphony (Lucy, 2023) of relationships.

This study does not revisit the debates concerning multicultural and intercultural perspectives. Instead, it focuses on the implementation of interculturality as a means of recognizing and valuing cultural (Akkari & Lauwerier, 2019; Radhouane & Akkari, 2022). Interculturality is also an issue in terms of North–South relations and persistent inequalities. However, approaches to interculturality still mainly center on the work and representations of Northern countries (Dervin, 2022), perpetuating modern forms of ethnocentrism. From this perspective, our study examines the modalities and processes of an international cooperation project to identify its intercultural dimensions, establish their inclusion in the project and assess their importance for the success of the activities. This article also interrogates the concept of “intercultural competence”, drawing on participants' discourse and field observations.

In an international cooperation project in education, questions of diversity and otherness also arise in the context of professional collaboration. In this context, higher education must recognize the importance of education in and through interculturality (Lucy & Gouaïch, 2023). Furthermore, the majority of university projects today have a European scope and involve collaboration between several institutions. Such projects necessitate the development of specific skills, as well as professional and institutional attitudes. Although there is some awareness of intercultural approaches in higher education, they are often marginal and descriptive. The actual implementation of an intercultural approach is often uncertain and entrusted to non-experts.

Although “intercultural competences” are considered essential for implementing the European democratic project and preventing violence and discrimination (LeClercq, 2002),

their definition is problematic and faces the above-mentioned limitations of essentialism and ethnocentrism.

1.2. Intercultural competences or competences in interculturality?

According to Cohen-Emerique (2011), the term intercultural refers to a shared space, a construct or a socio-political concept relating to the management of cultural diversity in a society. While it is not possible to consider interculturality in a prescriptive way, it is just as dangerous to give in to the pitfalls of “universalist illusions” (Kerbrat-Orecchioni, 1994). In addition, total cultural relativism risks fixing identities to the detriment of their plural (Maalouf, 1998, 2009) and shifting dimensions (Dervin, 2009). Comprehensive and qualitative analyses have their place in research on interculturality as “the issue is not about becoming familiar with cultures, even those of others, but of understanding the human experience in its singularities and also in its total universality” ([our translation], Abdallah-Pretceille, 2008, p. 53). The challenge is to develop the ability to train and work in an intercultural context. To achieve this, the internationalization of training and research requires their interculturalization (Lucy, 2023).

According to Bennett, “intercultural competence is the ability to interpret intentional (words, signs, gestures) and unconscious (body language) acts of communication, and the customs of a person from a culture different to our own” ([our translation], Bennett, 1999). The emphasis is placed on the empathy and communication which is involved daily in the management of an international cooperation project, as this study reveals. Nevertheless, to promote a decentered intercultural approach and a reflexive perspective that “relativizes the difference between this self and this other” ([our translation], Segalen, 1989), which is emphasized by anthropology, we here favor the idea of competences in interculturality. This will allow us to consider the value of a systemic and intercultural approach to the field and the context in the management of projects, both at the local and international level.

2. RESEARCH ENVIRONMENT: AN ERASMUS + INTERNATIONAL COOPERATION PROJECT

This article is based on interviews and observations conducted in an Erasmus + international cooperation project (2018/2019)¹. It tackles the theme of interculturality and focuses on an international cooperation project in education.

¹ Erasmus+ Programme, Cooperation for innovation and exchange of good practices, Capacity Building in higher education. BL_TEAE: Blended Learning Courses for teacher trainers in Asia and Europe, n°574130-EPP-1-2016-1-FR-EPPKA2-CBHE-JP (2016-2019). Project led by Maria-Antonietta Impedovo and Jacques Ginestie.

2.1. The research fields

The aim of this project of international cooperation, coordinated by Aix-Marseille University, was to develop the competences of teacher trainers through the design of learning modules made available on the Moodle platform, and the use of digital skills. This project was also distinctive in that it brought together 11 partner institutions in eight countries of Europe and Asia. The project lasted for three years and resulted in various data collections, in particular the use of online modules. The data used in this article focus on the intercultural dimension involved in the context of the project as a cross-cutting element.

2.2. The interculturality in the research context

The research is based on qualitative materials collected through semi-structured interviews, an open-ended questionnaire, participant observations, formal and informal exchanges. Observations were carried out in France and in four of the eight partner countries, during trips included in the project (Pakistan, Estonia, Denmark and Malaysia). The collection of data on the cultural and intercultural dimension was not planned in the project and sprang from an individual initiative, involving the partners, teachers and teacher trainers who agreed to participate.

While the intercultural dimension was not a component of the project, it was nevertheless part of the daily context of professional and institutional interactions between partners and project coordination. The European Commission supported this approach, which echoed one of the four priorities of its exchange and cooperation programs (2021)², namely inclusion and diversity.

2.3. The design of the research: objectives, issues and hypotheses

The aim is to understand the impact of cultural and intercultural dimensions on an international cooperation project, and to identify the skills mobilized and/or to be developed. How does the intercultural approach to international cooperation projects become an issue for higher education in the field of training and research? A first hypothesis is that teachers, researchers and administrative staff are insufficiently prepared for the intercultural and international dimension. Indeed, in the French context, teacher training and professional university courses on international cooperation do not include specific intercultural skills in their curricula, or only to a limited extent. However, taking into account the

² The four priorities outlined by the Erasmus+ Agency in its activity report for 2021 are: inclusion and diversity; environment and the fight against global warming; digital transformation; participation in democratic life, common values and commitment to civic responsibility.

context and territory is essential to their success (Joliat & Terrien, 2021). A second hypothesis is that an intercultural approach is a cross-cutting resource that is an important factor in their success. A third hypothesis is that this intercultural approach concerns the cultural diversity of the partners involved from a collaborative perspective as much as the diversity of professional cultures (international and/or inter-category). This enables us to suggest ways forward for project engineering that integrate the intercultural dimension in the broadest sense, at the level of human, professional and institutional interactions. To do this, we will analyze the levers and obstacles identified in the context of this international cooperation project, which will enable us to propose project engineering approaches adapted to an intercultural context, and to understand the cross-cutting nature of intercultural issues in higher education.

3. METHODOLOGY OF RESEARCH: A QUALITATIVE ETHNO-SOCIOLOGICAL APPROACH

This study is based on an ethno-sociological methodology that involves proximity to the field, enabling us to understand participants' representations and the meaning they give to their actions (Olivier de Sardan, 2008). It involves personal contact with research subjects (Paillé & Mucchielli, 2003) while maintaining an "appropriate distance" from familiar terrain.

3.1. Data collection

Data collection consisted of semi-structured interviews giving access to the participants' representations (Beaud, 1996), qualitative questionnaires consisting of open questions with chosen participants, collection of fieldwork literature, and participant observations. The latter are based on formal or informal exchanges linked to daily interaction in which the researcher is included, participates, and is socially identified (Favret-Saada, 1977). This posture allows to establish a relationship of trust, to adjust understanding and interpretation of discourse and to access non-verbal dimensions. Added to this were regular discussions about the coordination of the project, mainly carried out remotely and including face-to-face meetings. This involved the immersion of the researcher in the project for more than one year, including trips to partner countries.

3.2. Data analysis

Data analysis is based on "a discursive approach of reformulation, explanation and theorization of testimonies, experiences and phenomena" ([our translation] Paillé & Mucchielli, 2003). It mainly consists of a semantic and interpretive analysis, aimed at "the understanding and interpretation of practices and experiences" [our translation] Paillé &

Mucchielli, 2003). The data analysis was conducted via an iterative process between field and research, based on the ethnographic and reflexive anthropology approach. The interviews, conducted in English and French, were mostly recorded and transcribed.

The observations recorded in field notebooks facilitated an awareness of the impact of personal subjectivity through a participant objectivation process (Bourdieu, 2003). This self-analysis process developed as part of the anthropology of Western societies stems from an approach that promotes the objectivation of the ethnocentric view of the investigator and reflexive analysis (Weber, 2012). Thus, 'The critical analysis of the ethnographic situation – as a historical scene where the encounter between the anthropologist and his/her interlocutors is played out – and of the ethnographic relationship – as an unequal relationship that develops between the investigator and the investigated – is for us the condition of possibility of anthropological and sociological knowledge' ([our translation] Fassin, 2008, p. 9).

3.3. Research material

The project lasted three years (2016-2019), with this study focusing on the final year. The semi-structured interviews were complemented by qualitative questionnaires, written and distributed in a targeted fashion and including five open questions. The participant observations, in the context of monitoring of the project and trips, were supplemented by fieldwork literature such as communication materials, exchanges and official project documents.

Table 1. Research materials

Interviews	12 individuals semi-structured interviews (France, Pakistan, Estonia, Denmark) with teachers, researchers, teacher trainers
Open questions	18 qualitative questionnaires (Pakistan) with student teachers
Participant observation	Project monitoring and coordination Trips to scientific event (Pakistan, Estonia, Denmark, Malaysia) Classroom observations (Estonia)
Field literature and materials	Exchanges with partners Project communication and supporting documents Field notebook, reflexive ethnographic account

Source: Lucy (2023)

Interviews

Twelve semi-structured interviews were conducted in the field. The first three interviews, which were recorded, were conducted in French with lecturers from the coordinating university who had helped to design the project and a distance learning module. Six interviews were then conducted in Pakistan during a trip linked to an event programmed as part of the project. They took place with teacher trainers from one of the partner universities. Five were in English and one in French, on the request of the teacher. Four were recorded and transcribed and two were transcribed by note-taking on the request of the interviewees. The last interviews were conducted in English in Denmark and Estonia.

Qualitative questionnaires

At the end of the project, a qualitative questionnaire with five questions was distributed to eighteen student teachers by one of the project representatives. The aim was to clarify or confirm certain recurring elements identified in the interviews. The analysis of these questionnaires focused on the cultural and intercultural dimensions in the teachers' discourse.

Participant observation

Participant observation followed two different procedures. The first involved a reflexive immersion in a shared professional context with the partners over a one-year period. The exchanges and observations took place almost entirely remotely, either collectively or individually. They were focused on the institutional relations linked to the management of the project. The second involved four shorter reflexive immersions face-to-face in certain partner countries, during organized scientific events (Pakistan, Malaysia) and the management of the project (Estonia, Denmark, Malaysia). These provided more direct contact with partners and their professional and institutional environment, and an understanding of the local context. Nevertheless, depending on the national contexts of political, security, cultural and institutional organization, it was not always easy to establish contacts outside the project (university, seminar rooms, hotel).

Monitoring and coordination of the project

The monitoring and administrative coordination of the project was another observational element. The complexity of institutional obligations proved difficult to understand for some partners. It also reveals professional cultures, notably concerning the separation of tasks referred to as administrative, technical or research-related, not always shared or understood by all partners. These differences can create situations of incomprehension, so-

metimes of tension, and contradictory directions about the management of the project. The intercultural approach to these communications and (formal) exchange situations makes it possible to reflect on professional and institutional cultures.

4. FOCUS ON SOME FINDINGS

All the materials collected were analyzed from the viewpoint of the theme of cultural diversity in international cooperation projects. The main findings are presented below.

4.1. Main gross results

All of this qualitative research material allowed us to identify recurring observations. The table below summarizes the results concerning teachers and teacher trainers, partners and institutional relations, and project engineering.

Table 2. Main results

	Reccuring observations
Researchers, teacher trainers, teachers	Wide cultural diversity Complexity of communication No training in ethnocultural diversity Different professional and institutional cultures Construction of a common language/working relationship Reflexive approach to one's own culture/national educational system Stereotypes, risk of conflicts
Partners and institutional relationship	Efficiency of individual relationships Importance of (face to face) meetings Resistances : traditional models/news models/teaching tools Significant institutional issues Differences in context (school, university) and institutional image (official dimension, promotion, etc.) Contacts with the outside world relatively limited during the
Project engineering	Different temporalities (working days, public holidays, and religious practices) Awareness of the value of an intercultural approach but no implementation

Source: Lucy (2023)

4.2. Results analysis: recognized cultural diversity without real capacity for implementation

The results highlight the gap between awareness of the intercultural issue and the difficulty of taking it into account. They also show that the intercultural issue manifests itself at several levels of interaction in the project (participants, professionals, institutions).

An awareness of the cultural and intercultural dimension

The extracts of interviews with the participants connected to the design of the project show an overall awareness of the context of cultural diversity and its involvement in the project:

The transposition of our proposed working methods [...] to people whose practices are entirely oral, for example, is a paradoxical injunction, it cannot necessarily be understood by a foreign national"; "this would be an interesting viewpoint to develop"; "we have a Franco-French viewpoint" [...] a questionnaire allowed us "to make hypotheses about teachers' representations". (Interview n°2)³

The tools, in particular the modules offered on the platform, cannot be directly transposed. The local context, teaching methods, resources and tools have to be considered. However, while this awareness is present, the cultural and intercultural dimension is not really taken into account in the development of the modules, either because of a lack of time or a lack of knowledge and training in this field. This aspect remains to be improved and studied, as there are no skills directly linked to the international and intercultural dimension of the project. The project participants also mention an awareness of the cultural dimension involved in this cooperation: "It means that it is very difficult to offer practical advice to university staff in different countries and different universities and expect that they can actually implement the new knowledge in exactly the same way" (Interview n°12)⁴.

Not taking account of this intercultural context

Despite a generally shared awareness, teachers, researchers and teacher trainers comment that the intercultural context is not really considered, either in the design of the project or in its implementation. The teachers point out the unsuitability of tools when the teaching context and public cultural references are not taken into account, as a French teacher in Pakistan states: "It's not even the context, it's just not done." What is not done is not intelligible, and the transmission of knowledge is then in danger of being impeded.

³ Interview n°2, France, 2019

⁴ Interview n°12, Estonia, online, 2019

The teacher specifies that she cannot always apply what is proposed or recommended by the institutions in charge of supporting teachers' expatriation because it is not in keeping with what she can offer her students in her teaching context:

[...] we had done a training course and they showed us the methods too and all that. I said I can't do it. They asked me for feedback (on videos or simulations with students), but I said no, I can't do that [...]. (Interview n°14)⁵

4.3. Professional and institutional cultures

The interviews reveal an awareness among teacher-researchers of the variation in professional and institutional practices in different national contexts. The interviews conducted in Estonia in Denmark highlight the differences in terms of educational methods and institutional culture:

I have taught in some Islamic countries, for example in Afghanistan, and I tried to apply this more collaborative style and discussion as best I can, exporting learning methods, but I feel that they are really not used to learning like that. My students there were very confused. (Interview n°11)⁶

The three interviews mention the official dimension and the promotion of institutional personalities, which are found in Asia and France, but which are absent from the context of the Scandinavian countries, where hierarchical distance is much less marked and institutional presentation less formal. Ten of the twelve interviews explicitly reveal differences in professional culture, such as this teacher trainer in Pakistan for whom it can be useful to know the country, in order to "understand" better, and, "knowing the cultural or religious codes also means trying to understand their meaning,". According to the participants, it is beneficial to have knowledge of cultures and to incorporate this understanding into their work. Nevertheless, there are elements that seem to be about learning in the field, or even a personal journey: "Well, when you get there, you really see the extent of the differences, and that's when you start to learn" (Interview n°4)⁷.

Involving collaborative working groups of partners is seen as a resource for facilitating the acquisition of a common language. Finally, digital tools, the central element of the project, are mostly perceived as facilitating dialogue between cultures and creating exposure to the world and to differences.

⁵ Interview n°14, Denmark, 2019

⁶ Interview n°11, Estonia, online, 2019

⁷ Interview n°4, Pakistan, 2018

4.4. Project coordination in an international and intercultural context

The findings on the coordination of the project stem more from observations (regular remote discussions and face-to-face meetings with partners). Many participants expressed difficulties in meeting the administrative requirements of a cooperative project of this type. Indeed, the administrative procedures are specific, but the documents to be provided do not always fit in with institutional practices and ways of working. Exchanges on this subject proved to be much more constructive in the context of individual work meetings with each of the partners than in a group context. This allows sticking points to be identified and solutions for complying with the required conditions to be found, while remaining intelligible to partners.

To this difficulty is added a more or less marked categorical differentiation in project management at administrative, technical and research levels. This separation of tasks, more pronounced in more formal and hierarchical institutional contexts, can also prove to be a sticking point in the coordination of the project. Therefore, an intercultural approach could also be useful for inter-category collaboration within institutions, as it would make room for partners' cultural and professional diversities. Communication and dialogue, both in interviews and observations, prove to be recurring and cross-cutting elements. However, reservations can also be observed with regard to prior preparation for an intercultural context, which could stereotype cultures and the people involved in the project: "Without resorting to strict stereotypes and simplifications, that say that Islamic countries are very rigid, and the status of women is very low [...], this is not so" (Interview n°11)⁸.

The question of competences also seems to be related to a personal journey which can be achieved through the experience of interaction: "I think intercultural competences develop during the project, when we have interactions with people from other cultures, so there is interplay" (Interview n°11)⁹.

Another point concerns time management and the organization of timescales in the project. Indeed, even if it may seem obvious, working in an intercultural and international context involves a real awareness and consideration of different temporalities (working time and time allocated to the project, organization of days, way of life) and calendars (holidays, festivals and religious practices, different temporalities). A failure to respect this temporal dimension, which is one of the recommendations of intercultural communication, creates stress for the participants and organizational difficulties. Thus, it is suggested

⁸ Interview n°11, Estonia, online, 2019

⁹ Interview n°11, Estonia, online, 2019

in the interviews that this dimension should be more fully integrated into the design of the project and the description of the work packages¹⁰.

4.5. Synthesis of the main results

Table 3. Synthesis of results

	Synthesis of results	Avenues of work
Researchers, teacher trainers, teachers	Professionals attitudes Correlations of professional and/or personal experience (of diversity) and cultural awareness Dialogue, adaptation,	Cultural and social mix Territory/project link, knowledge of the territory, systemic approach
Partners and institutional relationships	Inter-individual relations more suitable than group exchanges Common language Issues, resistances, inequalities Institutional and hierarchical context, institutional presentation Creation of a « bubble » (partner/ academic institution)	Training/skills Danger of ethnocentrism/ stereotypes Professional and institutional attitudes
Project engineering	Connection with the region and the societal context Cultural specificities to take into account Intercultural communication	Intercultural approach to the project and professional cultures

Source: Lucy (2023)

5. DISCUSSION: INTERCULTURALITY, A CROSS-CUTTING ELEMENT IN THE MISSIONS OF UNIVERSITIES

Based on the main results presented, the discussion explores two main avenues. The first one is the lack of training and preparation for professionals in education and educational research in the intercultural context. This is a recurring problem in different national contexts. In the French context, the intercultural dimension cuts across the six missions of universities, as defined in the French Education Code (Art. L123-3, 2013). The second is the challenge of interculturality in international cooperation, and its implications for the success of projects. Finally, we'll look at how the reflexive approach to interculturality proposed in this article enables us to think of interculturality as a tool for training and research.

¹⁰ Interview n°12, Denmark, 2019

5.1. Interculturality: a challenge for higher education in the French context

The value of preparing teachers and education professionals for cultural diversity is already the subject of studies which demonstrate its relevance, and the lack of training at the national level. This study highlights the fact that analysis extends more broadly to the field of university, research and its internationalization.

Training and research missions (missions 1, 2 and 3 in the French Educational Code)

The interviews and observations from this field highlight the need to rework the concept of interculturality in an international context. The example of Pakistan is of particular interest, as the national context is strongly marked by an ethnic and religious diversity, which teachers are fully aware of in the practice of their profession.

The issue of "interculturality" and the societal issues it raises should mobilize higher education. The latter can propose education schemes that depart from the prescriptive models, which offer simplified, fixed views of cultural realities, and become systemically grounded in research and in local knowledge. From this perspective, it is surprising that intercultural education in France is too often left to professionals from outside the university, who are more involved in a commercial approach than in research-based training. Intercultural training that promulgates fixed interpretations of interaction situations and an almost instantaneous analysis of deadlock situations are responding to a demand linked to professional and institutional urgency. However, they do not allow for the process of decentralization or the acquisition of reflexivity. From this point of view, while research is gathering useful data, solutions in terms of training within higher education remain to be constructed and developed.

Although the impact of interculturality on professional orientation and integration is less obvious from these observations, the issue of social advancement is clear. Indeed, participants repeatedly mention the professional value, the "opportunity" that participation in international cooperation projects represents. As for professional integration, it is closely linked to mobility schemes and to the development of the internationalization of the research and teaching professions.

Dissemination and cooperation missions (missions 4, 5 and 6 in the French Educational Code)

Cultural diversity, a concept often absent from international cooperation training programs at the national level, is presented as central and is part of an inclusive dynamic, the fight against discrimination and the fight for equal opportunities. International coopera-

tion projects therefore concern an awareness of diversity, particularly cultural diversity, and promote the spread of humanist culture. Higher education, the main protagonist in these projects, is fully integrated into it. However, the affirmation of a humanist cultural model must be considered from a certain distance. Indeed, the interviews in this study show that the transposition of models (pedagogical, technological, professional, institutional) cannot work without adapting to the context and taking into account the representations of others. It therefore seems necessary to consider what a humanist culture represents for the different participants in an international context. This would avoid the universalist illusion of a socially dominant model.

Participation in the construction of a European higher education and research area, which has yet to be developed in France, is clearly evident in international cooperation projects that increasingly expose researchers to the international scene. The research and deployment of the project clearly demonstrate the importance of the cultural and intercultural dimension in the management of a cooperation project, a point emphasized in the interviews. Nevertheless, it is important to bear in mind the financial issues, hierarchical systems and power systems which underlie international cooperation. Indeed, the different countries involved in this study do not all, as the participants point out, have the same possibilities and resources.

5.2. Interculturality: a challenge for international cooperation and project engineering

The first objective of the Erasmus+ programs, entitled “inclusion and diversity”, is to:

Promote equal opportunities and access, inclusion, diversity and equity in all its actions... Organizations and participants with fewer opportunities are at the heart of these objectives, and it is with this in mind that the program makes mechanisms and resources available to them. When designing their projects and activities, organizations should adopt an inclusive approach, making them accessible to a diverse range of participants.¹¹

Interculturality: a central concept but only marginally implemented in professional and institutional practices

Depending on the economic, cultural, political and security-related conditions of the partner countries, especially outside of Europe, it is not always possible for participants to step outside of the context of the project. There are several reasons for this separation between the social and research worlds, which is particularly visible in the management of

¹¹ Official Website of the European Commission, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme>

projects. The most obvious reason is time and budget constraints. However, other more implicit reasons can be added, in light of the results of this research. As mentioned in one interview, some countries have an institutional culture in which the official dimension is very important, making partnership meetings generally events that leave little room for external social interaction.

There may also be a desire to meet the expectations of European partners by conforming to models of organization, promotion or visits (e.g., tourist or cultural). The cultural habits of the researchers and the social and professional “bubble” can also be factors which limit interaction and can be compared to expatriation situations. These observations, which need to be developed further, reveal the difficulty that knowledge of a territory and social interaction represents in the context of international cooperation, which are nevertheless factors contributing to project success.

Interculturality as a challenge for project engineering and international cooperation

The interviews, particularly with the European participants in the project, highlight the diversity of professional cultures within Europe. This observation demonstrates, beyond the involvement of the intercultural dimension in the project, the value of a reflexive approach to interculturality in the implementation of professional and sometimes also inter-category collaboration schemes, within this shared space.

While the interviews reveal that, on the whole, participants had little training in working in an intercultural context, resources were nevertheless actively mobilized to meet needs, in particular the reflexive approach to their own educational system and beyond that to the diversity of representations. Indeed, the ability to take a decentered approach and the willingness to move away from ethnocentric interpretation patterns are already present. However, they are mobilized randomly and depend on the experience and personal resources of the participants. While formalizing intercultural competences as part of the training process can increase the ability to act professionally in an intercultural context, two nuances expressed by participants should be taken into account. On the one hand, these competences are developed mainly through interaction and encounters with others (*face-to-face*, professional trips). On the other hand, individual commitment is an essential element in the acquisition of these competences. Developing competences in interculturality in the training of education and research professionals involves a grounding in field experience and reflexivity.

CONCLUSION

This article emphasizes the impact of the intercultural context in the daily life of international projects, and the challenge of taking it into account in their design and monitoring. The interviews illustrate the fact that the participants, particularly the researchers, are aware of the importance of this dimension in the success of international cooperation projects. However, its implementation remains problematic or even non-existent, and yet interculturality cuts across all higher education missions and is a priority at the European level. It represents a challenge for the internationalization of universities and raises the question of competences and project engineering appropriate for a plural context. The intercultural approach would also be relevant to national contexts, but remains largely undeveloped and, above all, ill-defined in the field of training. While an intercultural approach to international cooperation projects directly involves higher education and research, it also influences teacher training in the context of the internationalization of education.

REFERENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. *Année européenne du dialogue interculturel*, 51-57.
- Agence Erasmus+ France / Education Formation (2021). Rapport d'activité 2021.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2022). *Intercultural Approaches to Education*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2>
- Bourdieu, P. (2003/5). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Le Seuil, 150, 43-58
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix*, 35, 226-257.
- Bennett, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Code de l'éducation (2013). Art. L123-3, 213. Version en vigueur depuis le 24 juillet 2013.
- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9-11.
- Dervin, F. (2009/2). Regards virtuels sur le soi et l'autre. *Migrations Société*, 122, 11-24. <https://doi.org/10.3917/migra.122.0011>
- Dervin, F. (2016). Les mobilités académiques comme opportunité pour les compétences interculturelles : de l'endoctrinement à l'acceptation des imaginaires. *Les Politiques Sociales*, 3-4, 101-112.
- Dervin, F. (2022). *L'interculturel en miettes*. L'Harmattan.

- Fassin, D. (2008). L'inquiétude ethnographique. In A. Bensa, & D. Fassin (Eds.), *Les politiques de l'enquête. Recherches* (pp. 7-15). Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/migra.122.00110.3917/dec.fassi.2008.01.0007>
- Joliat, F., & Terrien, P. (2021). Musique à l'école : des projets affiliatifs et interculturels au service du *Projet Éducation 2030* de l'OCDE. *Questions Vives*, 35. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5584>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). Rhétorique et pragmatique : les figures revisitées. *Langue française*, 101, 57-71.
- Krause, G. (2008). *L'autre, création et médiation : actes du colloque international du Centre de Recherche sur les Conflits d'Interprétation (CERCI), Université de Nantes, novembre/décembre 2006*. Berne : Peter Lang.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2019). *Construire et mettre en œuvre un projet de coopération internationale en éducation*. Lyon : Chroniques sociales.
- Leclercq, J-M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Lucy, M. (2023). *Diversité culturelle : des compétences réflexives pour une formation des enseignants adossée à la recherche*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix Marseille Université.
- Lucy, M., & Gouaïch, K. (2023). Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse polyphonique à la diversité culturelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 58(1), 144-165. <https://mje.mcgill.ca/article/view/10178/7931>
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2018). *Le Futur de l'éducation et des compétences : Projet Éducation 2030*. Paris : OCDE.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2009), *La rigueur du qualitatif*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- PISA (2018). *Résultats du PISA 2018. Résumés vol. I, II, III*. https://www.oecd.org/pisa/PI-SA2018%20_Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf
- 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.
- Schwartz, S. J., & Zamboanga, B. L. (2008). Testing Berry's model of acculturation: A confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275-285. <https://doi.org/10.1037/a0012818>

- Segalen, M. (1989). *L'Autre et le semblable : Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines*. Paris : CNRS Éditions.
- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). The Concil of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Ideological Refractions, Othering and Obedient Politics. *Intercultural Communication Education*, 2(3), 102-119. <https://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n3.168>
- UNESCO, Éducation 2030 (2015). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris : Editions de l'Unesco.
- Weber, F. (2012/4). De l'ethnologie de la France à l'ethnologie réflexive. *Génèses*, 89, 44-60. <https://doi.org/10.3917/gen.089.0044>
- Zapata-Barrero, R. (2015). *Interculturalism in Cities*. Cheltenham. London: Edward Elgar Publishing. <https://www.elgaronline.com>