

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 ?

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières,
Corina.Borri-Anadon@uqtr.ca

Katryne Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières,
Katryne.Ouellet@uqtr.ca

Luc Prud'homme, Université du Québec à Trois-Rivières,
Luc.Prudhomme@uqtr.ca

Résumé

Grâce à une approche par questionnement analytique de données issues d'une recherche à teneur ethnographique portant sur un modèle de services hybride d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, une typologie de la participation d'élèves plurilingues émergents à la classe ordinaire a été dégagée. Cette dernière invite les actrices et les acteurs scolaires à interroger leur représentation de la diversité, à favoriser la coresponsabilité de toutes les personnes membres de la communauté éducative, et à reconnaître les risques inhérents aux différents types de participation, trois conditions qui apparaissent essentielles à la poursuite des finalités de l'éducation inclusive.

Mots-clés : Éducation inclusive, élèves plurilingues émergents, élèves allophones, services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, participation, classe ordinaire

Problématique

Il est aujourd'hui reconnu que l'éducation inclusive concerne l'ensemble des élèves (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2020; Ramel et Vienneau, 2016). Ainsi, dans les dernières années, au Québec, les personnes professionnelles issues du champ de l'éducation inclusive se sont de plus en plus intéressées à des populations d'élèves diversifiées telles que les élèves plurilingues émergents¹ devant apprendre le français, langue de scolarisation (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Parallèlement, il s'est développé au sein du système scolaire québécois des mesures pour soutenir le cheminement académique de ces dernières et de ces derniers, mesures qui portent le nom de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2022). Les SASAF viennent donc s'ajouter aux services déjà offerts au sein du système scolaire québécois comme les services complémentaires et les diverses formes de différenciation pédagogique poursuivant une finalité d'équité (MEQ, 2002; MEQ, 2021). Conçue comme une réponse institutionnelle de prise en compte des réalités et des expériences des élèves afin de réduire les obstacles à leur réussite scolaire, la finalité d'équité implique de mettre en place des mesures destinées à des élèves considérés vulnérables (Organisation de coopération et de développement économiques, 2013; Potvin, 2013). Or, l'équité n'est que l'une des deux finalités de l'éducation inclusive. Elle gagne à être accompagnée d'efforts plus larges visant à questionner les fondements de l'exclusion, à mobiliser l'ensemble des personnes membres de la communauté éducative afin de contribuer à une société plus juste et égalitaire, et à investir le vivre ensemble et la participation de toutes et de tous dans une société pluraliste, efforts associés à la deuxième finalité de l'éducation inclusive, soit celle de transformation sociale (Borri-Anadon *et al.*, 2015; Potvin *et al.*, 2015).

Cela dit, une grande part des travaux réalisés se réclamant d'une perspective inclusive ont cherché à documenter la mise en œuvre de la finalité d'équité en interrogeant entre autres les ressources disponibles et leur gestion, l'organisation des services, la collaboration entre les actrices et les acteurs scolaires, et leurs pratiques (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2018; Prud'homme *et al.*, 2016). Cependant, en dépit des bonnes intentions qui la sous-tendent, la finalité d'équité, appréhendée seule, c'est-à-dire sans la finalité de transformation sociale de l'éducation inclusive, est susceptible de contribuer à davantage d'exclusion, amenant des autrices et des auteurs à parler de « bienveillance morbide » (Deniger *et al.*, 2016, cité dans Vidal, 2019, p. 114). En effet, la finalité d'équité peut renforcer

¹ Compte tenu des limites associées au terme d'« élèves allophones » (Boisvert *et al.*, 2020), celui d'« élèves plurilingues émergents » est privilégié. Il s'inscrit dans une perspective qui valorise les compétences des personnes apprenantes dans plusieurs langues et va au-delà de la déclaration unique de la langue maternelle (Garcia, 2009). Puisqu'il est possible d'être à la fois une personne plurilingue et francophone, le qualificatif « émergents » se réfère aux élèves en apprentissage du français.

une perspective déficitaire à l'égard d'élèves qui en viennent à être définis avant tout par des manques réels ou imaginés qu'on leur attribue (Patton Davis et Museus, 2009). Elle peut aussi engendrer une ségrégation par l'implantation de dispositifs dont elles et ils sont la cible (Borri-Anadon *et al.*, 2021). Plus encore, la finalité d'équité se limite bien souvent à soutenir la réussite scolaire de sous-groupes d'élèves, centrée davantage sur les missions d'instruction et de qualification de l'école, au détriment de la mission de socialisation qui, elle, vise l'ensemble des personnes membres de la communauté éducative. Or, malgré son importance, peu de travaux semblent documenter comment la finalité de transformation sociale peut se déployer dans l'action. À la lumière de ces considérations, cette contribution vise donc à enrichir l'état des connaissances actuel en matière d'éducation inclusive en cherchant à rendre visible comment la finalité de transformation sociale peut se déployer dans les pratiques d'actrices et d'acteurs scolaires. Pour ce faire et par l'entremise d'une typologie, cet article se penche plus spécifiquement sur les pratiques d'actrices et d'acteurs scolaires soutenant la participation d'élèves plurilingues émergents et de leurs pairs dans le contexte de SASAF offerts selon un modèle de services qualifié d'hybride, car reposant sur divers contextes de scolarisation.

Cadre conceptuel

Pour appréhender le déploiement de la finalité de transformation sociale de l'éducation inclusive, la section qui suit s'attarde aux concepts de participation et de pratiques y étant sous-jacents.

La participation des élèves au centre de la finalité de transformation sociale

En considérant les élèves comme des actrices et des acteurs sociaux crédibles dans une conception délibérative de la citoyenneté (Bélanger, 2018), le concept de participation permet d'appréhender l'éducation inclusive et ses finalités de manière effective. Alors que la finalité d'équité se centre sur une participation d'élèves ciblés à travers une réussite strictement scolaire, la finalité de transformation sociale implique de mobiliser toutes les personnes membres de la communauté éducative, incluant les élèves et leur famille, dans une perspective de réussite éducative. Cela ne peut se faire sans une visée de dénormalisation où la forme scolaire en tant que « forme d'organisation scolaire disciplinaire et normative » (Demba, 2016, p. 2) est objet de questionnements quant aux inégalités qu'elle engendre, et de négociations entre les personnes membres de la communauté éducative pour répondre à leurs attentes et à leurs aspirations respectives (Borri-Anadon *et al.*, 2022; Charette et Borri-Anadon, 2022). En effet, aborder la participation des élèves exige d'aller au-delà d'une participation indirecte (par exemple, à travers la représentation des élèves par un autre) ou latente (dans le sens d'assister à) pour rendre possible « la négociation de l'autorité enseignante et la réorganisation de la relation pédagogique » (Pagoni *et al.*, 2009, p. 5). D'après Pagoni (2009), qui s'appuie sur la théorie de l'apprentissage situé, cela correspond au passage d'une participation périphérique à une pleine participation, soit de devenir une personne membre d'une communauté, c'est-à-dire à la fois de s'identifier et d'être reconnue en tant que telle, et, donc, de pouvoir la transformer : « [l']apprentissage est ce mouvement

dans la participation, à la fois transformation du statut, de l'identité et des responsabilités de chacun » (Brougère et Bézille, 2007, cité dans Pagoni, 2009, p. 143). Ainsi, la participation est une porte d'entrée porteuse pour étudier la finalité de transformation sociale, car elle postule l'interdépendance relationnelle et la coresponsabilité de toutes les personnes membres d'une communauté, et elle reconnaît les entraves existantes au sein de l'école à l'exercice de ce type de participation (Lave, 2016). En effet, la pleine participation de l'ensemble des élèves reste encore un défi au sein du système scolaire québécois, ce qui l'éloigne d'une perspective inclusive.

Les pratiques qui soutiennent la participation des élèves

Pour soutenir la participation de l'ensemble des élèves, divers principes sont mis de l'avant dans les écrits tels que la reconnaissance et la valorisation de la diversité, l'identification d'attitudes, d'actions et de processus discriminatoires en vue de les contrer, le recours aux interactions et au dialogue entre les personnes membres de la communauté éducative, et l'engagement dans des projets communs (Archambault *et al.*, 2018; Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2018; MEQ, 1998; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007; Scott, 2015; UNESCO, 1999; Potvin *et al.*, 2015). En ce sens, pour Potvin (2018), participer signifie « apprendre aux côtés des autres, collaborer avec eux dans des expériences d'apprentissage partagées, s'engager activement dans les apprentissages et donner son avis sur le processus éducatif. Il s'agit d'être reconnu, accepté et valorisé pour soi-même » (p. 15). En parlant de réussite éducative et non de réussite strictement scolaire, Demba (2016) mentionne que la participation de l'ensemble des élèves implique « de passer de la verticalité à l'horizontalité des rapports à l'école, entre autres, en favorisant une forme avancée de participation des jeunes, notamment en leur donnant plus de temps de parole pour dire leurs problèmes et proposer des solutions » (p. 6). Ces principes peuvent se traduire en pratiques, ici conçues dans leurs dimensions idéologique et concrète, soit à la fois en tant qu'intentions, relevant de l'ordre de l'idéal, et en tant que gestes posés, relevant de l'ordre de l'opératoire (Barbier, 2011; Beillerot, 2000). En outre, le concept de pratiques reconnaît à l'actrice ou à l'acteur scolaire toute sa réflexivité et sa subjectivité tout en étant intimement associé au contexte dans lequel elles se déploient (Altet *et al.*, 2013; Fablet, 2001; Tennant, 2006), ce qui fait l'objet de la prochaine section.

Contexte de recherche : un modèle de services hybride d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

La recherche de laquelle est issu cet article a pour objectif plus large de documenter l'implantation d'un modèle SASAF hybride pour des élèves du primaire. Constituant un dispositif visant à assurer l'équité en favorisant l'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) d'élèves plurilingues émergents, le modèle SASAF hybride étudié se caractérise par trois contextes de scolarisation : 1) la classe ordinaire où les élèves plurilingues émergents sont scolarisés avec leurs pairs du même âge dans leur école de quartier; 2) la classe ILSS où ces mêmes élèves sont regroupés à raison de deux à quatre demi-journées par semaine dans une école point de

service; 3) des services offerts aux élèves plurilingues émergents dans leur école de quartier selon diverses modalités, et par les enseignantes des classes ILSS.

Globalement, les modèles SASAF hybrides sont mis en œuvre pour des raisons pragmatiques, reposant sur le nombre d'élèves ciblés et les territoires desservis, mais également afin de pallier les risques de marginalisation et de submersion associés aux modèles SASAF plus classiques présents dans le système scolaire québécois (Armand, 2021). En expansion dans les dernières années, notamment à l'extérieur de la région métropolitaine, les modèles SASAF hybrides ont fait l'objet de peu de recherches (De Koninck et Armand, 2012). C'est donc en ce sens que nous nous sommes intéressés à la mise en place de l'un de ceux-ci.

Au regard de la centration des travaux en éducation inclusive sur la finalité d'équité au détriment de celle de transformation sociale, de la richesse euristique du concept de participation, de l'importance de s'attarder aux pratiques visant à soutenir la participation des élèves pour appréhender comment l'éducation inclusive se déploie en milieu scolaire ainsi que du besoin d'enrichir l'état des connaissances actuel sur les modèles SASAF hybrides, un travail a plus particulièrement été fait dans le but d'interroger les données recueillies pour dégager les types de participation soutenus par des actrices et des acteurs scolaires œuvrant au sein d'un modèle SASAF hybride.

Méthodologie

L'objectif de recherche exige le recours à une approche permettant d'avoir un point de vue de l'intérieur (Pires, 1997). Ainsi, le projet s'inscrit dans les grandes lignes de l'approche ethnographique permettant de décrire et de comprendre des situations d'interactions quotidiennes dont le sens est devenu occulté compte tenu de leur caractère routinier (Goetz et Lecompte, 1984; Goyer et Borri-Anadon, 2018; Woods, 1990). Pour recruter les personnes participantes au projet, nous avons procédé par échantillonnage par réseau (Thompson, 2011). Nous avons sollicité la participation d'actrices et d'acteurs scolaires intervenant auprès de six élèves bénéficiant du modèle SASAF hybride (directions d'école, enseignantes titulaires, enseignantes des classes ILSS, enseignantes et enseignants spécialistes, intervenante communautaire, conseillère pédagogique, éducatrices et éducateurs en service de garde, psychoéducateur, technicienne en éducation spécialisée) pour un total de 23².

Les données ont été collectées dans différents contextes auprès de l'ensemble de ces actrices et de ces acteurs scolaires, et sur une période

² Alors que les six élèves ne faisaient pas partie des personnes participantes à la recherche, la participation de leurs parents a été mobilisée par le biais d'entrevues. Toutefois, puisque la présente contribution se centre sur les pratiques d'actrices et d'acteurs scolaires, les données recueillies auprès des parents sont présentées dans le cadre d'autres contributions (Soares *et al.*, 2024; Béland et Borri-Anadon, sous presse).

de six mois³. Les outils exploités ont permis de recueillir une diversité de données qui se distribuent sur un continuum entre données invoquées et suscitées (Van der Maren, 2004). Concernant les données invoquées, le projet repose sur des documents constituant le dossier des élèves (par exemple, leurs bulletins) alors que, pour les données suscitées, nous avons eu recours à la réalisation d'entretiens individuels semi-dirigés et *ad hoc*. Entre les deux, des observations non participantes et des entretiens *in situ*⁴ ont été réalisés, permettant de documenter des pratiques en milieu naturel. Les outils exploités ont permis de recueillir des pratiques déclarées et effectives en cohérence avec leur caractère bidimensionnel et situé.

L'analyse des données a été faite par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016). Selon ces auteurs, cette stratégie consiste à formuler des questions permettant d'opérationnaliser l'objectif de recherche, d'interroger le corpus de données à partir de ces questions pour les préciser et de répondre à ces questions de manière itérative. Un canevas investigatif a donc été progressivement élaboré avec les questions suivantes : Quelle est la pratique (intention ou geste posé) de la personne participante à l'égard de l'élève plurilingue émergent ? Quelle finalité de l'éducation inclusive y est poursuivie ? Quelle représentation de l'élève plurilingue émergent sous-tend la pratique ? Quelles interactions sont présentes entre l'élève plurilingue émergent et ses pairs ? Quel type de participation y est soutenu ? Ces questions témoignent de la logique inductive de la démarche puisqu'en plus de mobiliser le concept de pratiques et les finalités de l'éducation inclusive déjà abordés, elles recourent à d'autres construits qui ont émergé pendant l'analyse. En effet, cette dernière a mis en lumière que les interactions entre les élèves contribuent à la définition des types de participation dégagés, notamment en ce qui concerne les rôles joués par les élèves plurilingues émergents et leurs pairs de la classe ordinaire, ainsi que le sens de leurs échanges, c'est-à-dire unidirectionnel ou bidirectionnel. De plus, les trois représentations⁵ de la diversité telles que définies par Borri-Anadon *et al.* (2022), soit la diversité en tant que phénomène individuel, contextuel ou social, constituent une dimension saillante de notre démarche pour répondre à l'objectif de recherche. Somme toute, les réponses aux questions du canevas investigatif ont permis d'élaborer une typologie de la participation des élèves plurilingues émergents à la classe ordinaire soutenue par les pratiques d'actrices et

³ La recherche ethnographique a d'abord été prévue tout au long d'une année scolaire. Cependant, la fermeture des écoles en raison de la pandémie mondiale liée à la Covid-19 a mis un terme à la collecte de données.

⁴ Nous distinguons les entretiens *ad hoc* des entretiens *in situ*. Les premiers ont été semi-dirigés et visaient à répondre à des besoins de précision de la part de l'équipe de recherche. Quant aux seconds, ils ont été réalisés de façon individuelle et non dirigée à la suite des observations, invitant les personnes participantes à verbaliser spontanément leur point de vue sur les pratiques observées.

⁵ Le terme « représentation » est ici utilisé dans son acception large à l'instar de Borri-Anadon *et al.* (2022), soit en tant que sens accordé à un phénomène, ici la diversité, qui oriente la mise en œuvre des pratiques.

d'acteurs scolaires œuvrant au sein d'un modèle SASAF hybride. La présentation de la typologie fait l'objet de la section suivante.

Résultats : une typologie de la participation des élèves plurilingues émergents à la classe ordinaire

Dans la typologie issue des analyses effectuées, les pratiques de soutien à la participation des élèves plurilingues émergents à la classe ordinaire peuvent être classées en deux grandes catégories, partageant un certain nombre de dimensions.

Participation contrariée

Deux types de participation ont été associés à la catégorie de la participation contrariée. En effet, la participation présumée et la préparticipation sollicitent des pratiques qui soutiennent une participation qui ne repose pas sur les deux finalités de l'éducation inclusive et, donc, qui entrave la pleine participation des élèves concernés.

Participation présumée

La participation présumée se définit par les mêmes tâches offertes à l'ensemble des élèves, reposant sur un enseignement uniforme et un apprentissage incident. Ce type de participation comprend une absence des finalités de l'éducation inclusive. En effet, du point de vue de l'équité, on retrouve une occultation des défis rencontrés par les élèves. Les élèves plurilingues émergents ne sont pas reconnus, étant perçus comme tout autre élève de la classe. Du point de vue de la transformation sociale, on se limite au partage d'un espace-temps commun entre les élèves sans que les interactions entre elles et eux soient favorisées.

Dans les deux extraits qui suivent, les dimensions de la participation présumée sont mises de l'avant alors que des membres du personnel enseignant s'expriment à propos de la présence d'élèves plurilingues émergents dans leur classe.

Enseignant de musique, C, entretien semi-dirigé⁶ : *Je l'inclus comme tous les autres en sachant qu'il n'a peut-être pas compris ce que l'on dit ou ce que l'on fait. Puis, même si, parfois, j'arrive à l'instrument et il a de la misère, je le laisse aller. Ce n'est peut-être pas super bon, mais c'est comme « OK, parfait, merci. » et j'enchaîne. C'est d'avoir le même modèle que pour les autres, mais tout en étant très conscient que... Regarde, des fois, ce n'est pas nécessairement bon. Il a de la difficulté.*

Enseignante titulaire, M, entretien semi-dirigé : *Oui, c'est surtout que là, présentement, elle n'est pas évaluée en français. Moi, ça me met moins de pression. Elle n'est évaluée, si je ne me trompe pas, dans aucune matière présentement. C'est sûr que, pour l'instant, moi, j'enseigne. Elle prend ce*

⁶ Pour tous les extraits du corpus présentés, la fonction professionnelle de la personne participante, l'élève concerné, désigné par une lettre afin de garantir son anonymat, et la méthode par laquelle les données ont été collectées sont indiqués.

qu'elle peut.

Cette participation des élèves plurilingues émergents est dite présumée, car l'acte d'apprendre incombe aux élèves. La personne enseignante ne fait qu'offrir le contexte et ne prend aucune autre responsabilité à cet égard, ce qui rejoint le risque de submersion de l'intégration directe à la classe ordinaire sans soutien documenté par des autrices et des auteurs tels que Armand (2021). La submersion fait référence au fait de scolariser l'élève plurilingue émergent comme un locuteur natif de la langue de scolarisation sans aucun aménagement pédagogique (Puren, 2004).

Préparticipation

La préparticipation se caractérise par des tâches de rattrapage ou compensatoires offertes aux élèves plurilingues émergents dans un espace partagé ou différent de leurs pairs. Les pratiques sont déployées dans le but qu'elles ou ils maîtrisent les préalables à la participation (par exemple, l'apprentissage de mots de vocabulaire). Ici, la finalité d'équité est explicite. Les pratiques ciblent les élèves plurilingues émergents perçus à travers une représentation individuelle de la diversité centrée sur leurs propres caractéristiques, dont leur faible connaissance du français. Quant à la finalité de transformation sociale, ce type de participation n'en présente aucun élément, les interactions entre les élèves n'étant pas priorisées. Autrement dit, les données recueillies montrent des pratiques visant à mettre en place des conditions gagnantes pour une éventuelle participation à la classe ordinaire. Cela passe par une intensification de l'enseignement-apprentissage des contenus scolaires comme l'illustrent les notes d'observation suivantes.

Enseignante titulaire-1, S, observation : *L'enseignante demande ensuite à tous les élèves de ranger leur cahier. Elle leur dit qu'elle sent qu'ils sont fatigués. Elle leur propose de sortir le petit lapin (un coloriage) qu'ils ont commencé hier. Elle demande à S de continuer le travail dans son cahier d'exercices. S demande à l'enseignante pourquoi elle ne fait pas le dessin comme les autres élèves. Elle lui explique qu'elle ne peut pas toujours attendre qu'elle soit présente pour faire des projets. S retourne à sa place et sort son cahier d'exercices. Elle ne travaille pas. L'enseignante intervient en lui disant de commencer son travail et de venir la voir si elle a besoin d'aide. Elle mentionne à S qu'elle lui a expliqué ce qu'elle avait à faire hier.*

Pour cette enseignante, le renforcement des préalables nécessaires pour se conformer au reste du groupe-classe est jugé prioritaire à la réalisation d'une tâche commune considérée comme moins scolarisante. Dans les propos qui suivent, il est possible de constater que cette centration sur les préalables se fait au détriment des interactions avec les pairs et du partage d'un espace-temps commun.

Enseignante d'une classe ILSS en suivi, C, entretien *ad hoc* : *L'enseignante m'explique que C s'améliore beaucoup depuis qu'elle la voit en individuel. Je lui ai demandé si elle la rencontre parfois en classe ordinaire et elle me dit que non. Elle m'explique qu'en la voyant en individuel, elle ne dérange pas les autres élèves de la classe et elle peut poursuivre les apprentissages de C où elle est rendue.*

Ainsi, la préparticipation, en se focalisant sur l'enseignement-apprentissage de contenus scolaires à partir d'une représentation individuelle de la diversité, est susceptible de renforcer une perspective déficitaire des élèves plurilingues émergents, car elles et ils sont considérés comme n'étant pas encore en mesure de participer à la classe ordinaire, voire comme étant dérangeants pour leurs pairs.

Participation partielle

Les quatre types de participation qui suivent (minimale, bienveillante, contributive, dénormalisante) prennent en compte à différents degrés les deux finalités de l'éducation inclusive contrairement aux deux types présentés ci-haut et associés à la participation contrariée. Ils sont tous associés à une participation qualifiée de partielle compte tenu de leurs contributions respectives, mais également des risques que chacun comporte.

Participation minimale

La participation minimale se caractérise par des tâches communes offertes à l'ensemble des élèves avec des mesures de flexibilité, d'adaptation ou de modification *a priori* ou *in vivo*, soit de manière planifiée ou non, pour les élèves plurilingues émergents. Ces pratiques permettent à ces dernières et à ces derniers de réaliser une même tâche que leurs pairs dans le même espace-temps. La finalité d'équité est explicite alors que celle de transformation sociale est limitée à une présence partagée. La représentation de la diversité qui sous-tend ce type de participation peut être qualifiée de contextuelle dans la mesure où les besoins des élèves plurilingues émergents varient et exigent des pratiques tout aussi fluctuantes.

Une diversité de pratiques mises en place afin de répondre aux besoins des élèves plurilingues émergents a été relevée. Les extraits suivants font état de certaines d'entre elles.

Enseignante d'une classe ILSS en suivi, M et J, entretien semi-dirigé : *Quand je fais des suivis dans la classe, j'agis... Je suis vraiment installée à côté de mon élève et je vais intensifier les stratégies, modéliser : « Est-ce que tu as bien compris ça ? Attention ! Écoute ! » Donc, je suis vraiment avec l'élève. (...) Je suis vraiment concentrée sur les besoins de l'élève et ce que lui ou elle a à faire pendant cette période-là.*

Enseignante titulaire, E, observation : *L'enseignante demande à E et à un autre élève plurilingue émergent de se rendre à une table située sur le côté de la classe pour écrire leur appréciation de l'album. Elle rend accessible aux deux élèves un iPad où est affichée la page Internet de Google Traduction (espagnol à français). Elle apporte aussi aux deux élèves l'album qu'elle a lu et leur répète les consignes pour l'écriture de leur appréciation. (...) Pour l'aider à terminer l'écriture de sa phrase, elle réfère E à la première page de son carnet de lecture pour lui montrer comment écrire le mot « original ».*

Ainsi, dans la participation minimale, les élèves plurilingues émergents apprennent à côté des autres, ce qui semble répondre à leur besoin

d'appartenance au groupe-classe comme en témoignent les propos qui suivent recueillis lors d'une rencontre de plan d'intervention.

Enseignante titulaire, C, observation : *Elle veut être comme les autres. Elle veut faire comme les autres. Souvent, je dois réduire les exigences parce que c'est difficile, mais elle veut vraiment.*

En somme, la participation minimale se centre sur une tâche commune dont les contenus scolaires, le processus de réalisation et le produit peuvent être modulés pour permettre un vécu partagé entre les élèves plurilingues émergents et leurs pairs. Cependant, ce type de participation peut aussi maintenir, voire renforcer une perspective déficitaire des élèves plurilingues émergents, notamment quand la mesure adoptée est spécifique et modifie les attentes comme c'est le cas dans le deuxième extrait.

Participation bienveillante

Dans la participation bienveillante, il est question de pratiques qui se caractérisent par des tâches communes offertes à toutes et à tous pour que les élèves plurilingues émergents apprennent par l'entremise de leurs pairs. On y retrouve par conséquent les deux finalités de l'éducation inclusive. Concernant l'équité, on cherche à répondre aux besoins des élèves plurilingues émergents en tant que membres du groupe-classe et à travers une représentation contextuelle de la diversité. En ce qui a trait à la transformation sociale, les interactions entre les élèves sont favorisées, allant des pairs vers les élèves plurilingues émergents.

Les pratiques qui soutiennent ce type de participation s'attardent ainsi à diversifier les regroupements entre les élèves afin que les pairs agissent comme des ressources pour les élèves plurilingues émergents. C'est ce que sous-tendent les enseignantes intervenant auprès de S dans les extraits suivants.

Enseignante titulaire-2, S, entretien semi-dirigé : *Souvent, je vais faire exprès. Je vais placer l'enfant avec un autre enfant qui, je sais, a une bonne capacité d'écoute, une bonne capacité d'échanger. (...) Donc, pas mal à chaque année, je sais quels élèves cibler pour les placer en équipe avec ces enfants-là. Ce sont des enfants qui ont de la facilité aussi. Ça ne nuit pas à leur propre travail parce que, souvent, ils ont fini puis ils peuvent aider l'autre à côté. On essaie de favoriser leur sort un peu.*

Enseignante titulaire-1 et enseignante de classe ILSS en suivi, S, observation : *À la fin de la période, l'enseignante nomme trois élèves, dont S, pour venir dessiner sur le grand dessin (dessin contenant une panoplie d'éléments en lien avec la fête de Noël). Un élève donne des indices à S pour qu'elle arrive à nommer les mots qui se retrouvent sur le dessin. L'autre élève lui pointe des éléments du dessin et demande à S de lui nommer les éléments.*

Malgré les apports de la participation bienveillante, notamment le soutien apporté par les pairs et la favorisation des interactions, les données font ressortir une dérive possible, soit celle de renforcer une perspective déficitaire des élèves plurilingues émergents qui se voient étiquetés comme

devant être « aidés » par leurs pairs sans qu'elles et ils puissent également être reconnus comme pouvant contribuer au groupe-classe.

Participation contributive

La participation contributive est en quelque sorte l'inverse de la participation bienveillante. Elle se manifeste à travers des pratiques qui proposent des tâches où les élèves plurilingues émergents sont considérés comme une ressource pour l'enseignement-apprentissage de leurs pairs. Ce faisant, la finalité de transformation sociale est mise au premier plan et devient explicite. On cherche à rendre visible la diversité dans l'espace scolaire et à favoriser les interactions des élèves plurilingues émergents vers leurs pairs. En s'inscrivant dans une représentation plus sociale de la diversité, on vise à légitimer et à valoriser les expériences et les savoirs des élèves plurilingues émergents. En second plan, la finalité d'équité est manifeste quand les pratiques mises en œuvre le sont avec l'intention de soutenir le sentiment de compétence des élèves plurilingues émergents comme on peut le constater dans l'extrait qui suit.

Enseignante titulaire, C, entretien semi-dirigé : *Quand on est en éthique et culture religieuse, j'essaie qu'elle parle de ça. Dans le fond, de parler de sa religion, d'où elle vient. Elle a présenté un mandala. Elle a fait un mandala dans la classe ILSS où elle présentait une photo d'elle. Elle présentait le lieu d'où elle venait, ce qu'elle voulait faire plus tard. (...) On a essayé de faire le petit pas pour qu'elle le présente devant la classe et elle l'a fait. (...) Elle avait l'air heureuse. Les autres ont posé des questions très pertinentes. Ça a été un beau moment.*

La participation contributive se traduit aussi par la mobilisation des élèves plurilingues émergents en tant que ressource pour la personne enseignante, notamment dans la planification de tâches comme l'avance cette enseignante dans l'extrait suivant.

Enseignante titulaire, J, entretien semi-dirigé : *Parce que, dans ma classe, chaque mois, on change de pays. (...) Après Noël, J vient de Madagascar et je veux faire un mois à Madagascar. Parce que je fais toujours un mot de la semaine, donc là, cette semaine, il y a un mot en russe parce qu'on est en Russie. Là, à Madagascar, on pourrait travailler le malgache. Donc là, J pourrait choisir les mots. Il pourrait m'aider, puis m'apporter des photos. Puis, avant de lui en parler, j'en ai parlé à papa et à maman aussi pour voir, parce que, parfois, c'est difficile de parler de leur pays et tout ça. Mais eux, puisque c'était comme plus par choix tout ça, je l'ai abordé. Je leur ai demandé et ils étaient très enthousiastes à ce que je parle de Madagascar.*

Cet extrait met également en évidence les précautions que prend cette enseignante dans le cadre de la sollicitation de l'élève plurilingue émergent. En effet, la participation contributive court le risque de participer à l'essentialisation des élèves plurilingues émergents, c'est-à-dire au fait de les réduire à leurs caractéristiques culturelles, mais aussi à instrumentaliser ces caractéristiques en mettant de l'avant leur utilité pour le groupe-classe sans nécessairement témoigner d'une conscience de ces effets sur l'élève plurilingue émergent. L'extrait suivant est éloquent à cet égard.

Enseignante titulaire, A, entretien semi-dirigé : *Récemment, on parlait des hymnes nationaux. On a écouté celui du Canada. Après ça, celui des États-Unis. Donc, éventuellement, on a décidé... On n'a comme pas le choix... On va écouter celui de la Colombie! Après ça, on a écouté celui de la Syrie. A était dans le fond de la classe. Puis, il y a de grosses larmes qui ont commencé à rouler sur ses joues. Donc, tout le monde était ému. C'était beau. Tu sais, je leur disais : « Vous voyez, les hymnes nationaux, c'est là pour nous faire vivre des émotions. Souvent, les gens, quand ils entendent ça, ça leur fait penser à leur pays. »*

Participation dénormalisante

La mise en commun de la participation bienveillante et de la participation contributive forme le dernier type de participation partielle, la participation dénormalisante. Elle est soutenue par les pratiques recensées, accordant une place prépondérante à la finalité de transformation sociale au détriment de celle d'équité.

Dans la participation dénormalisante, les pratiques se caractérisent par des tâches qui invitent les élèves à prendre conscience des situations d'exclusion et de discrimination qui marquent l'école et la société québécoises, et à s'engager collectivement dans des projets communs par le biais d'interactions bidirectionnelles impliquant une coresponsabilité. Ainsi, la participation dénormalisante implique un certain questionnement de la forme scolaire tant dans les contenus abordés que dans la place accordée à la voix des élèves. Ce type de participation repose sur une représentation sociale de la diversité, car, d'une part, elle interroge les rapports sociaux plutôt que les caractéristiques des personnes et des groupes en présence, et, d'autre part, elle ne se limite pas aux élèves plurilingues émergents.

L'extrait qui suit illustre bien ce type de participation où l'enseignante suscite l'intercompréhension et les relations entre les élèves en les invitant à s'approcher de l'expérience d'une personne réfugiée sans que l'élève plurilingue émergent de la classe soit plus concerné que ses pairs.

Enseignante titulaire, J, entretien semi-dirigé : *Cette semaine, j'ai lu « Réfugié n'est pas mon nom ». C'est un album. Donc, mes élèves, je les conscientise beaucoup étant donné qu'on a plein d'amis qui viennent de plein de cultures. Puis, j'ai celui d'Élise Gravel intitulé « C'est quoi un réfugié ? » que je vais lire. J'essaie de leur faire comprendre ce que ces enfants-là vivent, les enfants qu'ils côtoient sur la cour. J'ai souvent des questions d'écriture par la suite comme « Toi, qu'est-ce que tu apporterais dans tes valises si tu devais quitter soudainement ton pays ? »*

Toutefois, le choix d'aborder une diversité plus large peut aussi contribuer à l'effacement de la finalité d'équité, et à l'invisibilisation des réalités et des expériences spécifiques des élèves plurilingues émergents.

Discussion

La typologie de la participation des élèves plurilingues émergents à la classe ordinaire présentée dans cet article amène à faire des constats quant à l'interdépendance de certains types de participation pour tendre

vers des pratiques plus inclusives, et aux enjeux que cela pose pour les actrices et les acteurs scolaires.

Il apparaît que les dimensions structurant le canevas investigatif sont porteuses pour distinguer les types de participation. En effet, les pratiques mises en œuvre, les finalités de l'éducation inclusive poursuivies, les représentations entretenues à l'égard de la diversité et les interactions favorisées contribuent bien à spécifier les types de participation. Cependant, c'est la place accordée à la finalité de transformation sociale qui a déterminé l'ordre de leur présentation. D'un côté, cet ordre permet d'avancer que les deux types de participation associés à la participation contrariée constituent davantage des types de non-participation du fait que la finalité de transformation sociale est absente. En ce sens, ces types de participation rappellent qu'il est possible d'être ségrégué même dans un espace-temps partagé. D'un autre côté, il est possible de penser que les quatre types de participation associés à la participation partielle doivent être considérés comme complémentaires afin de pouvoir agir dans le sens des deux finalités de l'éducation inclusive. Plus encore, à partir de la définition de Potvin (2018), il semble possible d'associer la participation minimale à « apprendre aux côtés des autres », les participations bienveillante et contributive à « collaborer avec eux dans des expériences d'apprentissage partagées », et la participation dénormalisante à « s'engager activement dans les apprentissages et donner son avis sur le processus éducatif. Il s'agit d'être reconnu, accepté et valorisé pour soi-même » (p. 15). En ce sens, nos résultats ne conduisent pas à ordonnancer ou à hiérarchiser les divers types de participation, mais plutôt à mettre de l'avant leur nécessaire interdépendance puisque les apports des uns permettent de contrebalancer les limites des autres.

Or, les types de participation présentés dans la section précédente se distribuent différemment dans nos données de recherche, les types de participation les plus fréquents chez les actrices et les acteurs scolaires œuvrant au sein du modèle SASAF hybride étudié étant la préparticipation et la participation minimale alors que les types de participation contributive et dénormalisante ne se retrouvent que chez respectivement quatre et deux actrices et acteurs scolaires. Ainsi, les types de participation les plus soutenus prennent davantage en compte la finalité d'équité au détriment de celle de transformation sociale, ce qui, rappelons-le, peut difficilement s'associer à des pratiques réellement inclusives. En outre, la participation contributive est le seul type qui n'a pas été documenté par des données d'observation, reposant uniquement sur des pratiques déclarées.

Ces constats pointent vers l'importance de poursuivre à la fois les recherches et la formation pour mieux comprendre les contraintes et les leviers que rencontrent les actrices et les acteurs scolaires dans l'implantation de pratiques qui soutiennent la pleine participation des élèves.

Conclusion

Grâce à une approche par questionnement analytique de données issues d'une recherche à teneur ethnographique portant sur un modèle SASAF hybride, une typologie de la participation d'élèves plurilingues émergents à la classe ordinaire a été dégagée. Il importe ici de rappeler les contraintes

ayant marqué la collecte de données, notamment les difficultés de recrutement, les enjeux liés à l'observation et l'arrêt subit compte tenu de la pandémie, et la non-implication des personnes participantes à l'analyse ayant mené à l'élaboration de la typologie (la triangulation indéfinie n'ayant pas encore été réalisée), deux éléments qui permettent de contextualiser les constats présentés.

Notre démarche amène tout de même à recommander que tous les types de participation partielle documentés gagnent à être mis en œuvre. En effet, la typologie invite les actrices et les acteurs scolaires à interroger leur représentation de la diversité, à favoriser la coresponsabilité de toutes les personnes membres de la communauté éducative, et à reconnaître les risques inhérents aux différents types de participation, trois conditions jugées essentielles à l'implantation de pratiques plus inclusives. Plus encore, ces conditions dépassent les considérations liées au modèle SASAF hybride à l'étude qui, à lui seul, ne peut être le seul garant d'une éducation inclusive. Enfin, la typologie permet de constater que les types de participation qui mobilisent la finalité d'équité au premier plan (minimale, bienveillante) sont susceptibles de renforcer une perspective déficitaire des élèves ciblés par les pratiques mises en œuvre. De même, les types de participation qui mettent davantage l'accent sur la finalité de transformation sociale peuvent contribuer à l'essentialisation et à l'instrumentalisation des élèves (contributive) ou encore à leur invisibilisation (dénormalisante). Ces risques font écho aux tensions entre reconnaissance et invisibilisation du paradigme inclusif étayées par Bauer et Borri-Anadon (2021), mais plus particulièrement à la difficile articulation entre les deux finalités. Alors que la finalité d'équité participe à réifier la forme scolaire, celle de transformation sociale s'attarde à la remettre en question. Ce paradoxe soulève, selon nous, des questionnements quant aux recommandations formulées par le passé dans les écrits et qui adoptent une posture naïve face à l'articulation des deux finalités (voir, par exemple, Borri-Anadon *et al.*, 2015). Il apparaît en effet de plus en plus clair que les personnes professionnelles issues du champ de l'éducation inclusive ne peuvent plus faire l'économie de penser aux entraves à la pleine participation de l'ensemble des élèves dont parle Lave (2016) :

L'uniformisation des programmes et des examens, l'évaluation par la notation, la déqualification de l'enseignement (Apple, 1979), les liens entre la décomposition des connaissances scolaires par les enseignants et leur contrôle sur les élèves dans les salles de classe (McNeil, 1986) ainsi que les formes de stratification et de classification des élèves à l'école servent tous à réduire l'intérêt et même la possibilité de s'engager en tant que participant périphérique dans une activité qualifiée dans la salle de classe. (paragr. 54)

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement l'ensemble des membres de l'équipe de recherche, les personnes participantes au projet de recherche, le Conseil de recherches en sciences humaines pour son appui financier ainsi que les personnes évaluatrices de cette contribution pour leurs commentaires judicieux.

Références

Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs*. Harmattan.

Archambault, I. Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 103-134.

Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 220-233). Fides éducation.

Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.

Bauer, S. et 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.

Beillerot, J. (2000). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 21-28). Harmattan.

Béland, M.-P. et Borri-Anadon, C. (sous presse). Relations (a)symétriques au sein de la communication école-familles immigrantes-communauté : quels enjeux pour la collaboration ? *Revue hybride de l'éducation*.

Bélanger, N. (2018). Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école. *Lien social et Politiques*, (80), 89-107.

Boisvert, M., Lemaire, E. et Borri-Anadon, C. (2020). Nommer la diversité linguistique : un premier pas vers sa prise en compte. *Cahiers de l'AQPF*, 11(1), 20-22.

Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>

Borri-Anadon, C., Audet, G. et 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), 57-71.

Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2022). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité. https://periscope-r.quebec/cms/1652815652599-cadre-diversite-reussite-reverbere-2022_final.pdf

Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 49-64). Presses de l'Université du Québec.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018). *Les compétences du 21^e siècle*. Réseau d'information pour la réussite éducative-Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
<https://rire.ctreq.qc.ca/competences-21e-siecle-2/>

Charette, J. et Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14(2), 62-88.

De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.

Demba, J. J. (2016). *La notion de réussite scolaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. https://periscope-r.quebec/medias/la_notion_de_reussite_scolaire.pdf

Fablet, D. (2001). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 151-169). Harmattan.

García, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name ? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.

Goetz, J. P. et Lecompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.

Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2018). La recherche ethnographique en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 219-234). Presses de l'Université de Montréal.

Lave, J. (2016). Situer l'apprentissage dans les communautés de pratique. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux* (p. 219-243). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Soutien au milieu scolaire 2022-2023 : intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2022-2023.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école secondaire, enseignement secondaire, deuxième cycle : domaines généraux de formation*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/2-pfeq_chap2.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Organisation de coopération et de développement économiques (2013). *Équité et qualité dans l'éducation : comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. Autrice.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1999). *L'Éducation, un trésor est caché dedans*. Autrice.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930.locale=fr>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2020). *Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Autrice.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>

Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions : travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, 2(28), 123-149.

Pagoni, M., Haeberli, P. et Poucet, B. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, 2(28), 3-8.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Patton Davis, L., et Museus, S. D. (2019). What is deficit thinking ? An analysis of conceptualizations of deficit thinking and implications for scholarly research. *Currents: Journal of Diversity Scholarship for Social Change*, 1(1).

<https://quod.lib.umich.edu/c/currents/17387731.0001.110?view=text;rgn=main>

Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Gaétan Morin.

Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Presses de l'Université du Québec.

Potvin, M. (2018). *Guide pour les intervenants scolaires : pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires* [document inédit]. Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité.

Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M. et 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*. Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>

Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.

Puren, L. (2004). *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^e siècle à nos jours* [Thèse de doctorat inédite]. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3.

Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). De Boeck Supérieur.

Scott, C. L. (2015). *Les apprentissages de demain 2 : quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle ?* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_fre

Soares, R., Borri-Anadon, C., Russo, K. Gonçalves, G. (2024). Points de vue de parents immigrants à l'égard d'un modèle de services de soutien à l'apprentissage du français hybride au Centre-du-Québec. *Éducation et francophonie*, 51(2), 1-16.

Tennant, M. (2006). *Psychology and adult learning*. Routledge.

Thompson, S. (2011). Échantillonnage adaptatif par réseau et spatial. *Techniques d'enquêtes*, 12(2), 197-212.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.

Vidal, M. (2019). De la fabrication de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé et multiethnique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 206-225.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.

Soutenir différents types de participation chez les élèves en classe et à l'école : une composante essentielle de pratiques plus inclusives

Faire le choix de mettre en œuvre des pratiques plus inclusives, c'est celui de poser des gestes pédagogiques en classe et à l'école qui poursuivent un idéal d'équité et de plus grande justice sociale. En ce sens, le personnel scolaire agit dans la perspective de former des citoyennes et des citoyens plus conscients de la diversité qui se manifeste, et de la considérer comme légitime et contributive à l'émancipation individuelle et collective des membres de la communauté. Considérant ce qui précède, les pratiques dites inclusives doivent être orientées par deux finalités qui sont complémentaires et nécessaires pour réellement marcher vers le projet inclusif : la finalité d'équité et celle de transformation sociale (Potvin *et al.*, 2015).

Finalité d'équité

Pour les actrices et les acteurs scolaires, agir en prenant en compte la finalité d'équité consiste globalement à reconnaître que l'ensemble des élèves rencontrent à l'occasion des besoins particuliers dans une situation donnée, besoins issus de l'interaction entre leurs réalités et leurs expériences, et les attentes de l'école. Plutôt que de les occulter, les actrices et les acteurs scolaires gagnent à faire preuve d'une certaine flexibilité dans les tâches proposées aux élèves, permettant à ces dernières et à ces derniers d'avoir recours à de multiples outils, démarches et mesures d'aide, et à la collaboration avec leurs pairs pour réaliser la tâche commune présentée au groupe-classe. Par exemple, il peut s'agir de faire travailler des élèves plurilingues émergents⁷ en groupes de besoin, de leur offrir le soutien d'un pair ayant une aisance avec la tâche, de leur permettre d'utiliser *Google Traduction*, de réduire la quantité d'exercices à réaliser ou encore de leur permettre d'exploiter du matériel de manipulation. Cela étant dit, la finalité d'équité prise isolément comporte des risques. Elle peut amener les membres de la classe à considérer, voire à catégoriser les élèves bénéficiant de ces mesures comme des personnes moins performantes et comme étant les uniques porteuses d'une diversité associée plus souvent qu'autrement à des déficits. Il devient donc incontournable d'intégrer simultanément à sa pratique des gestes

⁷ Par élèves plurilingues émergents, nous référons à des élèves qui ont des répertoires langagiers pluriels et qui sont en train de développer leurs compétences en français, langue de scolarisation. Pour ce faire, elles et ils bénéficient de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) selon différents modèles allant de l'intégration à la classe ordinaire avec soutien jusqu'à la fréquentation d'une classe d'accueil fermée (De Koninck et Armand, 2012). Le présent texte de vulgarisation est issu d'un projet de recherche qui consistait justement à étudier les pratiques de soutien à la participation en classe ordinaire d'élèves plurilingues émergents bénéficiant d'un modèle SASAF hybride. C'est pourquoi les exemples proposés concernent ces élèves. Nous estimons toutefois que la typologie dégagée et présentée ci-après peut s'appliquer à d'autres contextes indépendamment des caractéristiques attribuées aux élèves.

pédagogiques qui traduisent la deuxième finalité de l'éducation inclusive, soit celle de transformation sociale.

Finalité de transformation sociale

Pour notamment donner de la légitimité aux mesures d'équité qu'on peut offrir à certaines et certains, ou encore mieux, à l'ensemble des élèves, et pour soutenir des prises de conscience chez les élèves à l'égard de mécanismes d'exclusion à l'œuvre au sein de l'école et de la société, il faut simultanément conscientiser le groupe-classe au fait que la diversité se manifeste chez toutes les personnes selon les situations dans lesquelles elles se retrouvent. Cette diversité est porteuse à la fois de besoins particuliers en contexte et de forces ou de ressources qui peuvent contribuer au développement de toutes les personnes membres de la communauté. Lorsqu'il est question de la finalité de transformation sociale, l'accent est donc mis sur le vivre ensemble et sur la socialisation des élèves. C'est en stimulant la collaboration et l'intercompréhension entre elles et eux qu'on peut découvrir que la participation de toutes et de tous permet de considérer leur unicité comme une réalité ou une expérience contributive au développement de la communauté. La vision de la diversité s'éloigne ainsi d'un problème pour réellement se présenter comme une richesse dont bénéficient toutes les personnes membres de la classe. À titre d'exemple, toujours concernant les élèves plurilingues émergents, il s'agit de leur permettre autant qu'aux autres de vivre des tâches où elles et ils peuvent réellement participer avec leurs pairs à négocier le fonctionnement de la classe de même que les buts d'apprentissage et de développement qu'elles et ils veulent poursuivre.

Cela étant dit, malgré l'importance d'une pleine participation de l'ensemble des élèves à la classe ordinaire pour poursuivre les deux finalités de l'éducation inclusive, notre projet de recherche nous a permis d'observer que les pratiques à l'égard des élèves plurilingues émergents prennent souvent en compte la finalité d'équité en occultant celle de transformation sociale. En fait, il existe une diversité de pratiques qui peuvent soutenir ou non différents types de participation de la part des élèves. Ce sont ces types de participation que nous présentons ci-après, et ce, à travers les pratiques qui les soutiennent. Ces six types de participation peuvent aider les acteurs et les actrices scolaires à déterminer le degré avec lequel elles et ils intègrent les deux finalités de l'éducation inclusive.

Les deux types de participation contrariée

Certaines pratiques ne sollicitent pas une participation réelle des élèves. En effet, lorsqu'on place des élèves dans une classe ordinaire et qu'on présente un enseignement uniforme ne témoignant d'aucune flexibilité, il s'agit d'une **participation présumée** du fait qu'on s'attend à ce que ces élèves « prennent ce qu'elles ou ils peuvent » sans tenir compte de la diversité des besoins. Dans ce cas, les deux finalités de l'éducation inclusive sont occultées et les élèves plurilingues émergents, entre autres, risquent d'être submergés par l'expérience scolaire.

Lorsqu'on sort une personne élève de la classe ordinaire ou qu'on la retire d'une tâche commune proposée au groupe-classe pour lui offrir un enseignement spécifique centré sur ses besoins, on parle plutôt d'une

préparticipation en ce sens qu'on la prépare à une participation éventuelle à la classe ordinaire. Ici, la finalité de transformation sociale est occultée, car il n'y a pas de participation de la personne élève avec ses pairs. La diversité est aussi abordée dans une perspective déficitaire : la personne élève n'a pas ce qu'il faut pour être « bonne » et faire partie du groupe-classe.

Les quatre types de participation partielle

La **participation minimale** consiste à permettre à une personne élève d'œuvrer à la même tâche que les autres de la classe ordinaire tout en y apportant des ajustements (par exemple, rétroaction de la personne enseignante, réduction des exigences, aides technologiques, soutien direct d'un membre des services complémentaires). Ce type de participation comporte encore une fois le risque de considérer la personne élève dans une perspective déficitaire.

Dans le cas où la personne élève réalise la même tâche que les autres en lui offrant le soutien d'un pair ayant une plus grande aisance qu'elle avec cette tâche, on peut parler d'une **participation bienveillante** dans le sens où on y retrace une forme d'interaction entre pairs, mais cette dernière est unidirectionnelle (des pairs vers la personne élève plurilingue émergente). Elle comporte également le risque de stigmatiser l'élève qui reçoit le soutien en l'étiquetant comme étant l'unique personne ayant besoin d'aide.

La **participation contributive** repose elle aussi sur une interaction unidirectionnelle, mais cette fois-ci, c'est la personne élève considérée différente qui apporte une contribution pour soutenir l'apprentissage de ses pairs de la classe ordinaire. Cette participation contributive est celle où, par exemple, une personne élève plurilingue émergente fait une présentation de son pays d'origine à ses pairs. Le risque ici est que la diversité soit abordée dans une perspective essentialisante, c'est-à-dire que cette personne élève soit réduit à ses seules caractéristiques culturelles.

Enfin, la **participation dénormalisante** est celle où l'ensemble des élèves peuvent devenir des ressources pour les membres qui composent une classe ordinaire. L'entraide est une ressource dont tout le monde peut bénéficier selon les besoins qui émergent dans une tâche. En ce sens, la diversité est reconnue comme un phénomène social construit par les rapports sociaux et la participation implique une réelle collaboration entre les élèves. Cette forme de participation comporte également un risque, soit celui d'invisibiliser les réalités et les expériences spécifiques des élèves plurilingues émergents.

En conclusion, un ensemble de pratiques dites inclusives est celui qui convoque deux finalités : il prend en compte les besoins qui émergent au sein d'une tâche (finalité d'équité), et il amène les élèves à agir en tant que membres d'une communauté éducative et d'une société auxquelles elles et ils appartiennent (finalité de transformation sociale). Les actrices et les acteurs scolaires sont donc invités d'une part à susciter les divers types de participation au sein de la classe ordinaire. Le recours aux divers types de participation partielle (minimale, bienveillante, contributive, dénormalisante) permet de prendre en compte à différents degrés les deux finalités de l'éducation inclusive contrairement aux deux types associés à

la participation contrariée (présumée, préparticipation). D'autre part, elles et ils gagnent à reconnaître les risques associés à chacun des types de participation.

Bien que nous reconnaissons que cela représente un défi, ce sont ces types de participation qui permettront à l'ensemble des élèves de contribuer à la création d'un climat de délibération et d'échanges au fondement de la formation citoyenne que poursuit le projet d'éducation inclusive. La prise de conscience des deux finalités au fondement des pratiques au quotidien est certainement une avenue favorisant une éducation plus inclusive.