

Rôles et pratiques inclusives des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle

L'exemple de deux écoles de niveau secondaire de la Ville de Saguenay

Anastasia Amboulé-Abath

Volume 3, Number 1, Spring 2019

Les inégalités scolaires

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1066427ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.503>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Amboulé-Abath, A. (2019). Rôles et pratiques inclusives des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle : l'exemple de deux écoles de niveau secondaire de la Ville de Saguenay. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.503>

Article abstract

Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire menée auprès de deux directions d'écoles secondaires de la Ville de Saguenay sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle révèle la façon dont les membres de ces deux équipes-écoles s'engagent, se positionnent et définissent leurs rôles et responsabilités pour accueillir, valoriser et promouvoir la diversité ethnoculturelle. Il ressort des entretiens semi-dirigés réalisés auprès des équipes-écoles participantes que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle doit, au-delà des mesures sporadiques à offrir, devenir une culture à mettre en place pour une école inclusive, juste et équitable pour tous les élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Rôles et pratiques inclusives des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle : l'exemple de deux écoles de niveau secondaire de la Ville de Saguenay

Auteur(s)

Anastasié Amboulé-Abath, Université du Québec à Chicoutimi

Anastasié_Amboule-Abath@uqac.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire menée auprès de deux directions d'écoles de niveau secondaire de la Ville de Saguenay sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. L'étude révèle la façon dont les membres de ces deux équipes-écoles s'engagent, se positionnent et définissent leurs rôles et responsabilités pour accueillir, valoriser et promouvoir la diversité ethnoculturelle. Il ressort des entretiens semi-dirigés réalisés auprès des cinq acteurs participants que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle doit, au-delà des mesures sporadiques à offrir, devenir une culture à mettre en place pour une école inclusive, juste et équitable pour tous les élèves.

Mots-clés : Pratiques inclusives – directions d'écoles – éducation interculturelle - gestion de la diversité ethnoculturelle – adaptations institutionnelles



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Selon Statistique Canada (2017), 37,5 % de la population totale d'enfants canadiens âgés de moins de 15 ans sont nés à l'extérieur du pays ou ont au moins un parent né hors du Canada. Au Québec, les recherches réalisées dans le Grand Montréal mettent en évidence l'actualité du débat sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'école et les défis de l'intégration scolaire des nouveaux arrivants. Dans les régions, la proportion des élèves issus de l'immigration récente est relativement faible dans les écoles, mais en croissante évolution (Steinbach, 2009, 2013 ; Steinbach et Lussier, 2013; Vatz Laaroussi, 2005, 2011). Les résultats des recherches de Steinbach (2009, 2013); Steinbach et Lussier (2013) et de Vatz Laaroussi (2005, 2011) montrent que les écoles publiques en dehors de la métropole montréalaise sont moins bien préparées à recevoir les populations immigrantes. Dans le même sillage, l'étude de Vatz Laaroussi (2011) souligne que l'installation des immigrants dans les villes à l'extérieur de la région de Montréal apporterait de nouveaux obstacles et autres discriminations supplémentaires. Ces écoles sont confrontées, du même fait, à un manque de structures et de ressources humaines et matérielles appropriées pour gérer la diversité. Quoi qu'il en soit, les équipes-écoles doivent adapter leur agir professionnel à la diversité ethnoculturelle des élèves (Conseil supérieur de l'éducation du Québec [CSÉ], 2017). Cette diversité qui s'observe dans les écoles exige qu'on favorise l'inclusion. Le rapport du CSÉ (2017) met en évidence le rôle majeur que joue la direction d'école à cet effet. Ainsi, les directions, par leur leadership, peuvent grandement influencer les pratiques des enseignants et du personnel non enseignant de leur école par une vision teintée de pratiques inclusives. Plus précisément, dans les écoles québécoises, une adaptation des pratiques par les acteurs du milieu scolaire constitue une nécessité, notamment en raison de la diversification ethnoculturelle de la population scolaire.

Le tableau ci-dessous présente les statistiques ministérielles sur les élèves issus de l'immigration au Saguenay –Lac-St-Jean (SLSJ)

Tableau 1 : Statistiques géographiques des élèves issus de l'immigration au SLSJ

Commission scolaire	Effectif scolaire total	Élèves issus de l'immigration 1 ^{re} et 2 ^e génération	Élèves non issus de l'immigration	Proportion des élèves issus de l'immigration
du Pays-des-Bleuets	7089	161	6903	2,3 %
du Lac-Saint-Jean	6441	129	6312	2,0 %
des Rives-du-Saguenay	10 532	399	19 133	3,8 %



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

De La Jonquière	7383	172	7211	2,3 %
------------------------	------	-----	------	-------

Source : MELS (2014) Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration.

Ces statistiques démontrent une très faible présence d'élèves immigrants issus de la diversité ethnoculturelle¹ dans les écoles primaires et secondaires de la région administrative scolaire du SLSJ. Dans ce contexte, la question du ressenti minoritaire est particulièrement saillante. Pour les directions d'école, cela implique qu'elles ont un rôle clé à jouer (Bouchamma, 2016, 2015; Bouchamma et Tardif, 2011). Des recherches révèlent que la faiblesse numérique d'immigrants dans certaines écoles peut amener les directions à penser qu'il ne se pose aucun problème affectant la vie scolaire de ces élèves puisqu'en région, les écoles n'ont pas développé une expertise en matière d'accueil, d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (Bouchamma et Tardif, 2011 ; Leanza et *al.*, 2012). Ces effectifs ne justifient pas non plus la mise en place formelle de structures d'accueil permanentes pour répondre à leurs besoins. Les écoles sont donc pour la plupart dépourvues de ressources et sont sans cesse en mode improvisation et pilotage à vue lorsqu'arrivent de nouveaux élèves issus de l'immigration. De plus, nombre d'études sur les élèves résidant en région rapportent que ces jeunes vivent des problèmes de stigmatisation et de marginalisation étant donné que le personnel scolaire comprend peu ou pas l'ampleur de ces phénomènes et n'est pas bien préparé à accueillir ces jeunes. En raison de leur différence, des manifestations d'isolation, du rejet et de l'indifférence, la difficulté d'avoir des amis meuble leur quotidien à l'école (Steinbach, 2009, 2013; Vatz Laaroussi, 2011, 2005; Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010). Steinbach et Lussier (2013) ont relevé l'absence de discours inclusif entre les élèves qui mène à une séparation nette entre le groupe d'élèves majoritaires (établis de la société d'accueil) et les élèves issus de groupes minoritaires (nouveaux arrivants). Cette ségrégation scolaire et ces déclinaisons inégalitaires peuvent avoir des conséquences dommageables sur leur réussite éducative. Ces élèves vivent un stress scolaire et un stress

¹ La diversité ethnoculturelle regroupe à la fois la diversité liée aux origines de l'élève, à partir de marqueurs et de catégorisations telles que la langue, la religion, la couleur de la peau, l'origine ethnique ou nationale. Cette diversité caractérise un ou des groupes face à d'autres en raison de leurs différences qui peuvent être de toute nature. En référence à la couleur de la peau, nous avons retenu la catégorie appelée « minorités visibles » pour désigner les élèves de communautés noires et les jeunes d'origine asiatique en raison de leurs traits physiques; ce qui inclut à la fois les immigrants de 1^{re} génération (immigrants nés à l'étranger) ou de 2^e génération (nés au Canada, mais dont au moins un des parents est né à l'étranger), voire de 3^e génération (nés au Canada de parents également nés au Canada).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'acculturation; plusieurs d'entre eux ressentent des inquiétudes vis-à-vis de leurs apprentissages et de l'anxiété quant à leurs relations avec les pairs et le personnel scolaire (Léanza et al., 2012; McAndrew, 2010; Vatz Laaroussi, 2005, 2011; Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010). La direction d'école est responsable de la prise en charge de la diversité ethnoculturelle et c'est à elle que revient le rôle de promouvoir et d'accueillir la diversité à travers ses faits et gestes qui expriment sa vision d'une école inclusive et accueillante. Elle doit promouvoir des pratiques inclusives à l'école et être en mesure de mobiliser les membres de l'équipe-école autour d'un projet commun dans cette visée. En substance, la direction d'école doit exercer un leadership pédagogique inclusif qui soutient la mobilisation au sein de l'établissement (CSÉ, 2017). Cela sous-entend que la direction promeut le pluralisme ethnoculturel dans les activités d'enseignement-apprentissage et surtout, qu'elle s'aligne sur les principes de justice sociale et d'équité en cherchant à éliminer les mécanismes d'exclusion ou de marginalisation des élèves issus de la diversité. Elle a aussi la responsabilité de créer des espaces scolaires inclusifs, afin de favoriser la réussite de tous les élèves (Bouchamma, 2015, 2016). Bref, la direction est au cœur des enjeux de l'adoption d'un style de gestion respectueux de la diversité pour favoriser le mieux vivre ensemble, la lutte contre les discriminations et la promotion des pratiques pédagogiques inclusives (Bouchamma et Tardif, 2011; CSÉ, 2017). Cet article va se pencher sur les rôles et les pratiques des équipes-écoles, c'est-à-dire leurs « manière[s] habituelle[s] d'agir » (Legendre, 2005, p. 1065) lorsqu'arrivent des élèves immigrants issus de la diversité ethnoculturelle dans leur école. Plus précisément, il rend compte des pratiques des équipes-écoles en matière de prise en compte de cette diversité afin de faire avancer la réflexion autour des questions suivantes : comment les équipes-écoles définissent-elles leurs rôles et leurs responsabilités dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration et de minorités visibles ? Comment se positionnent-elles par rapport à la vie scolaire de ces élèves ? Que font-elles au quotidien pour répondre à leurs besoins et pour promouvoir une éducation inclusive, équitable et juste pour tous les élèves ?

Dans les lignes qui suivent, nous situerons notre démarche théorique qui découle de l'éducation pour l'inclusion en contexte interculturel. Nous précisons ensuite notre démarche méthodologique. À partir du corpus des données collectées, nous présenterons l'analyse des résultats et la conclusion de l'étude.

Cadre conceptuel

L'éducation pour l'inclusion

La perspective de « l'éducation pour l'inclusion » telle que préconisée par le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2017), le rapport de l'UNESCO (2009), mais aussi les recherches québécoises sur « l'éducation inclusive et antidiscriminatoire » (McAndrew, Potvin et Borri-Anadon, 2013;



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Potvin, 2013; McAndrew, 2010) repose sur la prise en compte de la diversité des élèves qui s'actualise au fil des ans. Comme le précisent Potvin et Larochelle-Audet (2016), l'éducation inclusive apparue dans les années 2000 a initialement été développée dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale. L'éducation inclusive se base sur le droit à l'éducation pour tous et constitue le cœur de la vision proposée dans la nouvelle *Politique de la réussite éducative* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) et du rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2017). Elle implique le droit de tous à une éducation juste et équitable. En effet, l'éducation inclusive vise à faire de l'établissement scolaire un milieu de vie dans lequel tous les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société inclusive plus juste et égalitaire. Selon Potvin et Larochelle-Audet (2016), l'approche inclusive a comme « objectif premier d'amorcer un processus de transformation scolaire visant l'élimination de l'exclusion scolaire et sociale ». Elle s'appuie sur quatre principes d'action que sont : 1) des pratiques équitables qui reposent sur les besoins différenciés des élèves, de leurs capacités et leurs droits; 2) une vision globale et systémique faisant de l'équité et du respect des droits un projet institutionnel continu; 3) la (co)responsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs envers la réussite éducative et l'actualisation du potentiel des élèves; 4) des attentes éducatives élevées envers les écoles et les élèves, prenant appui sur le développement d'indicateurs de performance (p. 116). Cette approche s'articule autour des interventions éducatives visant l'élimination des injustices, la transformation des pratiques iniques et discriminatoires, et suppose le respect des droits et la compréhension de la réalité et des besoins de chacun. En contexte interculturel, « l'éducation inclusive est essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement des sociétés inclusives » (Toussaint, 2010, p. 35). En effet, la perspective inclusive est sous-jacente à un certain nombre de préoccupations relatives à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle puisqu'elle vise à rendre effectif le droit à l'éducation pour tous, ce qui nécessite de cibler les besoins des élèves pour identifier les obstacles à la participation scolaire, aux services éducatifs et aux apprentissages, et de recenser les ressources nécessaires pour les surmonter (UNESCO, 2009). Elle repose sur la prise en compte des réalités, des expériences et des besoins de chaque jeune afin d'assurer le respect de tous ses droits ; de la diversité des expériences, de les connaître et de reconnaître qu'ils sont souvent des motifs d'exclusion.

Modèles de gestion de la diversité ethnoculturelle en éducation

Nous entendons par gestion de la diversité ethnoculturelle, l'ensemble des pratiques, des actions et des interventions mises en place par les autorités scolaires pour valoriser et promouvoir la diversité ethnoculturelle dans le but de créer un environnement inclusif qui permet à tous les acteurs scolaires d'atteindre leur plein potentiel, tout en poursuivant les missions



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de l'école. Il existe aujourd'hui plusieurs travaux sur l'éducation interculturelle et inclusive qui accordent une importance particulière à la diversité liée aux origines de l'élève à partir de marqueurs et de catégorisations telles que la langue, la religion, la couleur de la peau, l'origine ethnique ou nationale (McAndrew, Potvin et Borri-Anadon, 2013). Cela signifie que les marqueurs de la diversité réfèrent à plusieurs dimensions qui expriment les différences caractérisant des individus. Selon Potvin et Larochelle-Audet (2016), les approches interculturelle et multiculturelle ont marqué l'évolution du champ de l'éducation relative à la gestion de la diversité ethnoculturelle et les pratiques d'enseignement au Québec et au Canada. Ainsi, « l'éducation inter/multiculturelle » a « mis l'accent sur la reconnaissance et la célébration du pluralisme, la construction de rapports interculturels harmonieux, la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel et le renforcement de l'image de soi des élèves issus des groupes sociaux minoritaires par la valorisation de leur héritage culturel » (p. 112). Le tableau 2 (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 112) donne un aperçu des principaux objectifs de chacune de ces approches.

Tableau 2 : Principales approches théoriques de l'éducation relative à la gestion de la diversité ethnoculturelle et leurs théoriciens.

	L'éducation interculturelle et multiculturelle	L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains	L'éducation antiraciste et les approches critiques transformatives	L'éducation inclusive
Principaux objectifs	Reconnaître et valoriser le pluralisme. Construire des rapports interculturels harmonieux.	Contribuer au développement du vivre-ensemble par la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques. Former de jeunes citoyens engagés.	Assurer une compréhension historique, expérientielle et critique des rapports de pouvoir et de domination. Combattre le racisme et les autres formes d'oppression qui engendrent des inégalités scolaires et sociales, et travailler à une transformation des pratiques et des structures.	Amorcer un processus de transformation afin d'éliminer l'exclusion scolaire et sociale. Actualiser le potentiel de tous les élèves par un engagement et une (co)responsabilité de tous les acteurs scolaires.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Théoriciens	- Martine Abdallah-Pretceille	- James A. Banks	- Paulo Freire	- Tony Booth et Mel Ainscow
	- James A. Banks	- François Audiger	- Georges J Sefa Dei	- Christine Inglis
	- Fernand Ouellet	- César Birzúa	- Davis Gillborn	- UNESCO
	- Christine Sleeter	- Ted Huddleston	- Gloria Ladson-Billings	
		- France Jutras	- Leonardo Zeus	

Ainsi, l'éducation inclusive permet d'amorcer un processus de transformation visant l'élimination de l'exclusion scolaire et sociale, pour une société et une école plus justes, équitables et moins discriminatoires. Les milieux scolaires sont ainsi invités à s'adapter, à favoriser et à valoriser les diversités sociale, ethnoculturelle, religieuse, linguistique et d'aptitudes en vertu du droit fondamental à l'éducation. Dans ce contexte, les acteurs scolaires doivent travailler à la fois sur leurs perceptions et sur leurs pratiques. En somme, ils doivent se décentrer de leurs propres cadres de référence et adapter leurs pratiques en fonction des besoins de tous les élèves.

Méthodologie

Cette contribution prend appui sur les résultats d'un projet de recherche intitulé : *Mesure des effets de l'environnement socioscolaire sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves au secondaire issus des minorités visibles*². Notre démarche méthodologique consiste à donner la parole aux directions d'école participantes et à saisir les logiques de leurs rôles et pratiques inclusives en contexte de diversité. L'approche est donc qualitative et inductive. Elle présente la perception de leur rôle et de leurs pratiques en matière de gestion de la diversité. Les deux directions des écoles où la recherche a eu lieu ont été invitées à participer à des entrevues individuelles. Une direction adjointe d'une de ces deux écoles nous a été fortement recommandée, compte tenu de ses implications dans les activités socioculturelles, et les deux AVSEC (Animateurs du Service d'Animation à la Vie Spirituelle et à l'Engagement Communautaire (SASEC)). C'est à la demande des directions que nous avons rencontré les AVSEC. Ces professionnels sont identifiés comme des interlocuteurs privilégiés dans les activités d'intégration des nouveaux arrivants et de promotion de la diversité dans les écoles en région. Les quatre commissions scolaires de la région du SLSJ ont été contactées et une

² La notion de « minorités visibles » désigne selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi (Gouvernement du Canada, LC 1995, ch. 44, p. 2) « les personnes autres que les Autochtones qui n'ont pas la peau blanche ». (Ministère de la Justice du Canada, 2005).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

seule a accepté que ses écoles secondaires participent à l'étude. Nous ne cherchons pas à généraliser les résultats de cette étude à toutes les écoles de niveau secondaire de notre région, ni à considérer notre échantillon comme représentatif sur le plan statistique des pratiques des directions en matière de prise en compte de la diversité. Nos données décrivent les perceptions individuelles de chacun de nos participants et documentent leurs pratiques. Les entrevues semi-dirigées d'une durée de 45 à 90 minutes se sont déroulées au printemps et à l'été 2014 dans les bureaux de chacun des participants. Notre canevas d'entrevue portait sur les adaptations institutionnelles à la diversité et sur les pratiques de gestion de la diversité à l'école. Cette grille comportait quatre thèmes : 1) les principaux enjeux et défis de la gestion de la diversité ethnoculturelle; 2) la vie scolaire des élèves immigrants issus des minorités visibles; 3) les adaptations institutionnelles; et 4) les actions et pratiques pour accueillir, valoriser et promouvoir la diversité dans l'école. Les entrevues ont toutes été enregistrées numériquement, intégralement transcrites, puis traitées selon une démarche classique d'analyse de contenu thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2008), c'est-à-dire, une analyse qui consiste en un travail de réduction ou de synthèse du corpus qui peut être très vaste en unités de sens (sans l'aide de logiciel). Après la codification descriptive des verbatim, nous avons d'abord réalisé une lecture préliminaire, puis avons procédé au toilettage de chaque entrevue. En deuxième lecture, nous avons identifié les thèmes discursifs qui ressortaient du corpus analysé. Ensuite, nous avons fait une troisième lecture du corpus afin d'amorcer le repérage des extraits des verbatim en segments de texte. L'objectif recherché par cette partition du corpus était d'extraire les structures les plus signifiantes pour les analyser. Enfin, une première analyse descriptive du corpus obtenu a été faite et elle consistait à regrouper les perceptions qui illustrent les rôles et les pratiques de ces acteurs scolaires. Dans un deuxième temps, un exercice d'inférence a été réalisé afin de synthétiser les extraits de discours les plus significatifs. À la suite des premières analyses, il n'est pas apparu nécessaire de croiser les données selon les écoles (école A et école B); c'est pourquoi il y a eu regroupement des extraits d'entrevue de tous les participants. Le but ultime était d'apporter des éclairages sur la façon dont ces acteurs se positionnent, définissent leurs rôles et/ou leurs pratiques et agissent face à la présence des élèves issus de la diversité ethnoculturelle.

Résultats et discussion

L'objet de cet article était de relever et d'analyser les pratiques, des directions d'écoles pour accueillir, valoriser et promouvoir la diversité ethnoculturelle. Les résultats présentés dans cette section mettent en évidence le point de vue des acteurs scolaires rencontrés. Nous allons tour à tour présenter le portrait de la diversité dans les écoles participantes, analyser la façon dont ces écoles intègrent ces jeunes; discuter des stratégies qu'elles adoptent pour lutter contre leur isolement; mettre en exergue la place qu'elles accordent à ces élèves dans les activités



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

scolaires et parascolaires et les mécanismes institutionnels de promotion de la diversité ethnoculturelle.

Statistiques des élèves issus des minorités visibles dans les écoles participantes

Nous parlerons des « minorités visibles » pour désigner les élèves de communautés noires et les jeunes d'origine asiatique en raison de leurs traits physiques; ce qui inclut à la fois les immigrants de 1^{re} génération (immigrants nés à l'étranger) ou de 2^e génération (nés au Canada, mais dont au moins un des parents est né à l'étranger), voire de 3^e génération (nés au Canada de parents également nés au Canada).

L'accueil des élèves immigrants issus des minorités visibles

L'accueil des nouveaux arrivants dans un nouveau système scolaire représente une étape importante pour l'intégration scolaire de l'élève et pour le personnel scolaire (Bouchamma, 2015; McAndrew, 2006a, 2006b Steinbach, 2013). Comme le rappelle cette directrice :

L'accueil est primordial. On aime ça voir comment ils sont, puis qu'il y ait un visage sur les noms, qu'ils nous identifient aussi. On n'est pas des extraterrestres, on travaille avec les jeunes. Ensuite c'est choisir le groupe dans lequel on intègre le jeune. De préparer le groupe, l'équipe enseignante. Pour qu'ils comprennent que, oui peut-être, l'élève va vivre des stress, des angoisses, des difficultés. Qu'il s'assoit en arrière parce que là il est en crainte, il est en peur. Est-ce qu'ils vont être acceptés? Il peut avoir peur de ne pas être capable de débarrer son casier. Je vais lui offrir de l'accompagner dans les premières journées(EBD).

Dans les écoles participantes, aucune structure pour l'accueil n'est mise en place ou en voie de l'être à cause du faible effectif d'apprenants nouveaux arrivants issus de l'immigration parce que ce n'est pas un « besoin réel ici ça arrive au compte-goutte » (1AVSEC). Cela signifie qu'on fonctionne au cas par cas à travers un pilotage à vue.

Je me souviens ici de l'arrivée de plusieurs jeunes ... Puis on était un peu démunis, moi, j'avais été impliqué dans l'accueil dans un projet spécial parce que c'était toute la question de la langue, la question de l'adaptation, de la connaissance du système, etc. c'était super intéressant, mais pas facile. Fait qu'il y avait beaucoup de défis à relever! Mais c'est un bon *challenge*... je garde un bon souvenir de ça! Je pense qu'on avait pris tous les moyens qu'on avait à notre disposition à ce moment-là. (1AVSEC)

Difficultés d'intégration et d'adaptations rencontrées par certains élèves



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En général, l'intégration scolaire est un processus qui implique du côté de l'élève immigrant, une adaptation à son nouvel environnement en adoptant d'une manière sélective des comportements, des codes sociaux afin de développer un sentiment d'appartenance et de s'y faire une place sans pour autant perdre son identité ou nier sa culture d'origine. Les politiques scolaires en lien avec l'intégration des immigrants sont assujetties à de nombreux enjeux. Cette directrice fait remarquer que certains élèves vivraient un fort sentiment d'insécurité à cause des situations post immigration qu'ils ont vécues,

[...] mais le jeune était très insécure. Il est arrivé de XX justement au début de l'hiver où il y avait la guerre, où il a vécu des traumatismes... Le père nous l'a bien exprimé, c'était difficile donc beaucoup d'insécurité. Il voulait toujours parler à son père même si on lui proposait de faire du parascolaire, il en a fait un peu avec un ami. Mais c'était difficile pour lui avec la température et là je le vois un peu moins, au téléphone. (EBD)

Soulignons dans cette même perspective que les parcours migratoires ainsi que de nombreux autres facteurs tels l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'adaptation au système éducatif, la recherche d'amis, le deuil du pays d'origine, la séparation avec des membres de la famille et l'adaptation au nouvel environnement sont des sources potentielles de stress et d'anxiété pour certains jeunes qui, heureusement, ont accès à des services complémentaires et particuliers disponibles : « [...] On les a, tous les services publics. Fait que, peu importe, d'où tu viens, on a une ressource pour toi » (EADA).

Ainsi, lorsqu'un élève présente un retard scolaire important et qu'il a besoin de plus de temps de francisation, toutes les ressources nécessaires sont mises à sa disposition pour le soutenir.

[...] C'est sûr qu'ils ont des besoins particuliers puis l'école met en place, avec les services éducatifs des moyens pour résoudre ces besoins. Donc il y a une grande ouverture du service éducatif de notre commission scolaire puis je tiens à le dire, parce qu'on ne peut pas faire autrement.

Elle souligne également que ces mesures mises en place pour les jeunes connaissent un franc succès en ce qui concerne la francisation :

[...] Et on a un XX en secondaire 3 qui lui a un parcours qui a été quand même assez difficile aussi, parce que lui il a vécu à plusieurs places, on ne sait pas pourquoi vraiment, mais, avec la francisation, les amis, tout a été rapide et facile, il est en grande réussite et ça fait déjà un an. (EBD)

Ces extraits montrent la mobilisation sur les plans linguistique, pédagogique et social de ces équipes pour la réussite éducative des élèves nouvellement arrivés.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pratiques pour favoriser l'intégration des élèves

Dans les écoles participantes, des programmes d'activités à caractère communautaire ou humanitaire sont initiés afin d'accompagner individuellement ou collectivement les élèves ayant des besoins particuliers à l'intérieur de l'école. Ces initiatives facilitent les contacts entre les jeunes comme le précise cette directrice : « [...] On met beaucoup de choses en place, que ce soit le sport, la musique, les arts, les cours de cuisine, le conditionnement physique, aussi au niveau de l'animation spirituelle dans l'école » (EBD).

Cet AVSEC décrit ainsi qu'il suit une activité favorisant l'intégration d'une élève nouvellement arrivée :

[...] elle a eu des petites difficultés d'adaptation au début de l'année dans son groupe. C'était un peu difficile, elle se sentait un peu à part, un peu de rejet, etc. Elle avait de la misère à entrer en relation avec les jeunes puis c'était normal aussi là ..., on a fait une activité, spécifique, dans la classe, sur les différences et un petit peu sur les cultures aussi. On ne voulait pas mettre le focus principalement sur elle, mais sur la différence... Différence, pas de la même couleur de peau, pas la même façon de parler... pas la même mentalité, etc. On a fait une petite activité vraiment spécifique, pour l'aider là-dedans. Puis, je pense que ça l'a aidé à être plus en relation avec sa gan. (1AVSEC)

Ces activités inclusives répondent aux besoins de tous les élèves, éliminent les discriminations et développent des valeurs communes et leur plein potentiel.

Activités de valorisation et de célébration de la diversité

Les équipes-école rencontrées accordent un intérêt particulier aux activités sportives et artistiques qui permettent aux élèves de se rencontrer, pour se découvrir les uns les autres et nouer des amitiés. Un grand intérêt est accordé à la présence de ces jeunes du point de vue sportif et artistique : « [...] plus j'en ai, mieux c'est, parce que quand je regarde mes jeunes Haïtiens qu'on a eus, nos noirs qui venaient du Congo, c'est toute que des belles *shapes* d'athlètes fait que c'est sûr que notre milieu est content de les avoir. » (EADA)

[...] Parce que notre vedette cette année c'est XX qui est oui effectivement noire,... mais tout le monde connaît XX. C'est, même notre icône cette année dans l'école. Donc je pense que les jeunes voient plus les valeurs, sont plus soucieux de ça là que de la couleur de la peau. (EBD)

Ces extraits nous ont permis de comprendre les pratiques des acteurs scolaires en contexte de diversité. Ces pratiques semblent adaptées aux cas par cas et la gestion de la diversité n'est pas perçue comme un problème à résoudre, mais plutôt comme une réalité qu'il faut prendre en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

compte chaque fois qu'elle se présente. L'intérêt que ces acteurs scolaires ont de la présence de ces jeunes s'exprime à travers leur engagement dans la mise en place d'activités inclusives à des fins de lutte contre la marginalisation et le traitement équitable de tous les élèves. Cette façon de faire permet de briser l'isolement social considéré comme l'un des principaux problèmes rencontrés par les adolescents immigrants en milieu scolaire. En mettant sur pied diverses mesures, comme les activités parascolaires et la francisation, ainsi qu'en favorisant un contact quotidien entre les élèves, ces acteurs font ressortir l'importance du leadership de la direction pour mobiliser l'ensemble des acteurs scolaires autour de la promotion de pratiques inclusives. Les participants rencontrés ont défini à leur manière leur façon de prendre en compte la diversité en contexte interculturel et les pratiques qui s'y rattachent. Cette vision corrobore les résultats de l'étude de Bouchamma et Tardif (2011) menée auprès de huit directions d'école hors de Montréal sur les pratiques de gestion scolaire en contexte de diversité ethnoculturelle. Cependant, les pratiques initiées par nos répondants restent disjointes, puisqu'elles relèvent d'initiatives isolées. Nos directions participantes estiment qu'elles répondent adéquatement aux besoins de tous les élèves. Ce sentiment d'auto-efficacité influence nécessairement leur vision de la gestion de la diversité et montrent également que ces acteurs scolaires ne sont pas indifférents à la vie scolaire de ces jeunes. Nous avons constaté qu'une direction semblait particulièrement bien au courant de la vie scolaire de ces élèves. De nombreuses initiatives éducatives en matière de promotion de la différence ont été relevées. Nos résultats montrent également que les caractéristiques individuelles des participants (intérêts, parcours de vie, expérience) les poussent à s'engager dans l'organisation et le développement des activités scolaires qui promeuvent la diversité et l'équité (voyages, cours de musique cubaine, cours de cuisine africaine, activités parascolaires sportives, artistiques et socioscolaires) qui facilitent le maillage des cultures qui est une condition essentielle au vivre ensemble. Qu'elles s'inscrivent sous le sceau des activités sportives ou culturelles, ces activités agissent comme moyens de reconnaissance, d'engagement, de rapprochement pour briser l'isolement et développer le sentiment d'appartenance à l'école. Ces activités vont au-delà de la mise en parallèle des cultures, de la célébration de la diversité et de la tolérance et sont, pour ces directions, une belle occasion pour les jeunes d'entrer en relation et de chercher l'intercompréhension. Il est important de noter que ces directions sont convaincues que les jeunes issus des minorités visibles s'adaptent merveilleusement bien avec le temps et qu'ils vivent des expériences scolaires positives.

Conclusion

L'objet de cet article est de documenter des pratiques de gestion qu'adoptent les directions pour accueillir, valoriser et promouvoir la diversité. Il est clair, à la lecture de nos résultats, que les directions d'école rencontrées adoptent différentes mesures pour mieux gérer la diversité ethnoculturelle et mettent tout en œuvre pour que ces jeunes aient un



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

parcours scolaire des plus agréables. À plusieurs moments dans les entretiens, les directions suggèrent des situations variées de prise en compte de la diversité. Ces prises de position cadrent avec l'objectif principal de cet article qui est celui de comprendre comment les directions d'école se positionnent et agissent face à l'expérience scolaire des élèves issus des minorités visibles. En examinant de près les pratiques de gestion de ces acteurs scolaires, force est de reconnaître que leurs interventions sont à la fois contextuelles, situationnelles, ponctuelles, compréhensives et potentiellement distinctives selon le cas. Pour conclure, tout laisse penser que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle doit, au-delà des mesures sporadiques à offrir, devenir une culture à mettre en place dans toutes les écoles.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Bouchamma, Y et Tardif, C. (2011) Les pratiques des directions d'écoles en contexte de diversité ethnoculturelle, Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement* (pp.87-96). Montréal, Québec : PUM.
- Bouchamma, Y. (2015). *L'école et l'immigration. Défis et pratiques gagnantes*. Les Éditions de la Francophonie.
- Bouchamma, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (pp. 128-133). Montréal, Québec : Fides Éducation.
- 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 5^e année du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Leanza, Y., Brisset, C., et Sabatier, C. (dir) (2012). *Adaptation et socialisation des minorités culturelles en région*. Québec : PUL.
- Mc Andrew, M. (2006a). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : enfin au cœur du débat sur l'intégration? *Options CSQ*, 109-128.
- McAndrew, M. (2006b) *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. L'éducation et la justice sociale sous différents angles*. Repéré à : www.crta.ca
- McAndrew, M. (2008) *Module de formation à l'intention des gestionnaires. La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique*. Direction des services aux communautés culturelles. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 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. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative.pdf
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *L'éducation inclusive*. Repéré à : <http://www.unesco.org/fr/inclusive-education/>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Potvin, M (2013) L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives, Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : Recherche, formation, partenariat* (p.9-26). Québec : PUQ.
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 109-127). Montréal, Québec : Fides Éducation.
- Steinbach, M. (2013). *Les parcours d'intégration et d'accueil des élèves immigrants en région*. Ceetum. Repéré à www.ceetum.umontreal.ca
- Steinbach, M. et Lussier, S. (2013). L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec. Dans M. Vatz-Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants : questions identitaires et stratégies régionales* (p. 29-47). Québec : PUL
- Toussaint, P. (2010) Portrait de la diversité de l'école québécoise, en contexte du vivre-ensemble, Dans P. Toussaint,(dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p.35-60). Québec : PUL..
- Vatz Laaroussi, M. (2005). L'immigration en dehors des métropoles : Vers une relecture des concepts interculturels. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 37(3), .
- Vatz Laaroussi, M. (2011). La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes, *Canadian Issues- Thèmes Canadiens*. Hiver 2011, 23-28
- Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer? *Recherches en Éducation*, 9, 43-55.