

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES PRATIQUES DES ORTHOPÉDAGOGUES AUPRÈS DES ÉLÈVES ISSUS  
DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN MILIEU RÉGIONAL

AVANT-PROJET

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

AU COMITÉ DE PROGRAMME DES CYCLES SUPÉRIEURS EN SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

PAR

EVE LEMAIRE

14 MAI 2021

# TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....</b>	<b>1</b>
<b><i>INTRODUCTION .....</i></b>	<b>1</b>
<b><i>CHAPITRE I — PROBLÉMATIQUE .....</i></b>	<b>2</b>
<b>1.1 Importance des ÉII à l'échelle québécoise.....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Les ÉII, des élèves en difficulté ?.....</b>	<b>4</b>
1.2.1 Les ÉII, des élèves « exceptionnels » (avant 1977) .....	4
1.2.2 Les ÉII, des élèves qui exigent des mesures spécifiques (1977-2000) .....	5
1.2.3 Les ÉII, des élèves à risque (2000-2014) .....	6
1.2.4 Les ÉII, des élèves au cœur de situations éducatives complexes (2014 à aujourd'hui).....	6
<b>1.3. Le rôle de l'orthopédagogue à l'égard des ÉII : un rôle à clarifier .....</b>	<b>9</b>
1.3.1 Le rôle de l'orthopédagogue à l'égard des ÉII : la mise en œuvre de pratiques spécifiques .....	10
1.3.2. Le rôle de l'orthopédagogue à l'égard des ÉII : la mise en œuvre de pratiques non-spécifiques .....	11
<b>1.4 Le problème et la question de recherche .....</b>	<b>11</b>
<b><i>CHAPITRE II — Cadre de référence.....</i></b>	<b>12</b>
<b>2.1 L'orthopédagogie : un domaine toujours ambigu.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 La diversité culturelle et linguistique dans le milieu scolaire .....</b>	<b>13</b>
2.2.1 La diversité ethnoculturelle .....	14
2.2.2 La diversité linguistique .....	14
<b>2.3 La prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique .....</b>	<b>15</b>
2.3.1 La diversité dans l'élève .....	16
2.3.2 La diversité dans le contexte .....	17
2.3.3 La diversité dans les rapports sociaux .....	19

2.4 Objectifs du projet.....	20
<b>CHAPITRE III — Esquisse de la méthodologie .....</b>	<b>21</b>
<b>CHAPITRE IV — Échéancier de réalisation.....</b>	<b>22</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>23</b>

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CRESEDPQ :	Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec
CSMV :	Commission scolaire Marie-Victorin
CSS :	Centre de services scolaire
ÉII :	Élève issus de l'immigration
MEES :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC :	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
SASAF :	Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
SLAF :	Soutien linguistique d'appoint en français

## INTRODUCTION

Ce projet de recherche émane de réflexions que j'ai entamées depuis quelques années sur la réalité des élèves issus de la diversité et les responsabilités qu'ont les professionnels à l'égard de ces élèves. Au terme de ces réflexions et de discussions avec des collègues, j'ai réalisé que la diversité ethnoculturelle et linguistique était souvent, dans les discours, uniquement associée à Montréal. En revanche, la diversité ethnoculturelle et linguistique est bien présente dans tous les milieux. Je me suis alors questionnée sur mon rôle en tant que future orthopédagogue et sur mon désir de prendre en compte ces réalités adéquatement. J'ai alors décidé de me pencher sur les pratiques des orthopédagogues auprès de ces élèves en milieux régionaux.

Au sein de la problématique, j'aborderai l'importance des élèves issus de l'immigration (ÉII) dans le milieu scolaire québécois, les prescriptions des écrits ministériels à leur égard et je présenterai une recension d'écrits sur les pratiques orthopédagogiques mises en œuvre auprès de ces élèves. Dans le cadre de référence, les principaux concepts sur lesquels repose le présent projet seront définis, à savoir : le rôle de l'orthopédagogue et ses compétences professionnelles, la diversité culturelle et linguistique dans les milieux scolaires ainsi que les représentations de la diversité dans lesquelles s'inscrivent les pratiques des acteurs scolaires. Enfin, je présenterai brièvement la méthodologie que je compte emprunter ainsi qu'un échéancier de réalisation pour la poursuite de mon essai.

## CHAPITRE I — PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre traite de la présence des ÉII dans le milieu scolaire québécois et, plus spécifiquement, dans les milieux régionaux. Par la suite, nous explorons les références aux ÉII dans les écrits ministériels ainsi que les pratiques des orthopédagogues auprès de ces élèves. Enfin, nous présentons la question de recherche.

### 1.1 Importance des ÉII à l'échelle québécoise

Le Québec est marqué par la diversité linguistique et culturelle de sa population. Le dernier recensement en témoigne : près du quart (24,5 %) de la population de la province est une personne de 1<sup>re</sup> ou de 2<sup>e</sup> génération<sup>1</sup> (Statistique Canada, 2017). Cette diversité est également manifeste en milieu scolaire. À cet égard, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014a) affirme que l'augmentation de la proportion des ÉII dans les milieux scolaires peut s'expliquer par la croissance du nombre d'ÉII ainsi que la diminution du taux de natalité sur le territoire québécois.

Au Québec, une grande disparité entre les régions concernant le nombre d'ÉII est présente. Montréal est la région du Québec ayant la plus grande proportion de personnes issues de l'immigration et, par le fait même, d'ÉII (Mc Andrew et al., 2015 ; MELS, 2014 ; Steinbach, 2015 ; Hirsch, Borri-Anadon, Gélinas et Guizani, 2021). Il

---

<sup>1</sup> Bien que l'immigration récente ne soit pas la seule source de cette diversité linguistique et culturelle, elle y contribue largement. Les personnes immigrantes, soit les « personnes qui sont nées à l'extérieur du Canada. », sont désignées par le terme 1<sup>re</sup> génération. Afin de documenter l'immigration au-delà de cette génération, Statistique Canada recense également les personnes de 2<sup>e</sup> génération, soit les « personnes qui sont nées au Canada et dont au moins l'un des parents est né à l'extérieur du Canada. » (Statistique Canada, 2017). Dans le cadre de ce travail, l'expression « issu de l'immigration » correspond à la fois aux personnes de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> générations.

est important de noter que de plus en plus de personnes issues de l'immigration s'installent dans les milieux régionaux<sup>2</sup>, entre autres, à cause de la politique de la régionalisation (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration [MICC], 1990). L'augmentation de l'immigration et sa régionalisation amènent les milieux scolaires de toutes les régions du Québec à devoir prendre en compte cette diversité (Mc Andrew et al., 2015 ; Hirsch et al., 2021). Bien que ce besoin soit présent partout sur le territoire de la province (MELS, 2016), Steinbach (2015, p.72) affirme que « les défis de l'intégration scolaire des jeunes immigrants dans les régions qui connaissent relativement peu d'immigration sont encore plus importants que dans les grands centres urbains. » À cet égard, plusieurs chercheurs abordent certains de ces défis, dont le manque de formation initiale et continue du personnel quant à l'intégration scolaire et à l'éducation interculturelle (Mc Andrew et al., 2015 ; Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016) ; le profil des élèves marqué par la présence accrue d'élèves de 1<sup>re</sup> génération, l'arrivée tardive de ces derniers dans le milieu scolaire québécois, la présence de retard scolaire à leur arrivée au Québec (Mc Andrew et al., 2015) ainsi que l'incidence d'une faible concentration d'ÉII sur l'organisation des services (Mc Andrew et al., 2015 ; De Koninck et Armand, 2012). Comme on le présentera plus loin dans l'essai, d'autres défis sont davantage liés à la façon dont les ÉII sont définis à travers les encadrements ministériels.

---

<sup>2</sup> Dans le cadre de cet essai, l'expression « milieux régionaux » fait référence à l'ensemble des régions du Québec à l'extérieur du Grand Montréal. Cette expression est utilisée par plusieurs chercheurs dont De Koninck et Armand (2012), Mc Andrew et al. (2015) ainsi qu'Hirsch et al. (2021) afin de décrire la réalité que vivent les milieux qui ne font pas partie du Grand Montréal.

## 1.2 Les ÉII, des élèves en difficulté ?

Mc Andrew et son équipe (2015) ont dressé un portrait de la réussite des ÉII. Les auteurs concluent que, malgré les caractéristiques parfois défavorables des ÉII, leur réussite est beaucoup plus importante qu'on pourrait le penser et même, qu'à caractéristiques comparables, ils réussissent mieux que les élèves de 3<sup>e</sup> génération. Au-delà de ce constat général, il est toutefois important de noter que cette méta-analyse a permis d'identifier certains groupes plus vulnérables parmi les ÉII. Bien que plusieurs recherches fassent état de leur réussite, une analyse des écrits gouvernementaux depuis le *Rapport Parent* permet de voir qu'ils n'ont pas toujours été vus comme étant en réussite. Nous pouvons ainsi classer les différentes visions des ÉII en quatre grandes périodes successives. Toutefois, un chevauchement entre celles-ci est parfois observé de même qu'une variation dans la façon de nommer ces élèves.

### 1.2.1 Les ÉII, des élèves « exceptionnels » (avant 1977)

Dès les années 60, le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (CRESEDPQ), communément appelé le *Rapport Parent*, reconnaît le devoir de l'état de dispenser une éducation dite « convenable » à l'ensemble de ses jeunes « sans distinction de classe, de race, de croyance ; et cela de l'école primaire jusqu'à l'université » (1963a, p.96). L'obligation d'enseigner à tous amène le gouvernement à se positionner sur l'instruction auprès des enfants « exceptionnels » qui font référence à « tous les enfants dont le développement



physique, intellectuel, affectif ou social ne suit pas le rythme normal » (1963b, p.369). Au sein de ce rapport, les ÉII sont qualifiés d'enfants « exceptionnels ».

### ***1.2.2 Les ÉII, des élèves qui exigent des mesures spécifiques (1977-2000)***

Vers la fin des années 70, plusieurs enjeux liés à l'implantation des changements proposés par le *Rapport Parent* ainsi que par l'adoption de la *Charte de la langue française* en 1977 sont soulevés. En effet, cette dernière fait en sorte que la grande majorité des ÉII est dorénavant scolarisée dans le réseau francophone, ce qui engendre la mise en place de services spécifiques, que l'on appelle aujourd'hui des services particuliers (MELS, 2014b). En 1979, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) souligne l'importance de prendre en compte les nombreux besoins amenés par la diversité de sa population. Il rappelle l'importance de soutenir financièrement les milieux pour l'établissement de mesures pour « les élèves non francophones » (p. 136). Ce besoin est réitéré en 1997, lorsqu'il s'engage à soutenir financièrement des initiatives pour aider « les élèves des communautés culturelles [...] qui présentent des retards scolaires importants » (p.24). En 1998, le MEQ affirme qu'en plus d'avoir accès aux services complémentaires au même titre que l'ensemble des élèves du Québec, des mesures compensatoires, comme les services de francisation, doivent être offertes aux ÉII lorsqu'ils en présentent le besoin. Il souligne également que, dans le cas d'élèves allophones qui présenteraient un retard de plus de trois années par rapport à la « norme québécoise », ceux-ci « doivent être considérés comme étant “en difficulté d'intégration scolaire.” » (p.10)

### ***1.2.3 Les ÉII, des élèves à risque (2000-2014)***

En 2000, dans un document s'inscrivant dans la foulée de la politique de l'adaptation scolaire adoptée en 1999, le MEQ identifie les ÉII comme étant des élèves à risque, en mentionnant qu'ils peuvent « [éprouver] des difficultés à cause de leur non-maitrise de la langue d'enseignement, de leur mésadaptation à la culture d'accueil, de leur incompréhension des nuances de la langue, et ce, malgré les mesures d'accueil ou le temps passé dans une classe ordinaire. » (MEQ, 2000, p.6) Lors d'une mise à jour de ce document datant de 2007, une nouvelle définition d'élèves à risque est formulée. On mentionne alors qu'ils peuvent être « à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (MELS, p.24) lorsqu'ils présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influencer l'apprentissage de l'élève, dont la langue et la culture (2004).

Ce bref historique de la façon dont les ÉII sont définis à travers les textes officiels nous amène à dégager que ces élèves ont surtout été appréhendés par le biais de l'adaptation scolaire. En effet, ils furent considérés comme étant des élèves « exceptionnels », des élèves nécessitant des mesures spécifiques, puis des élèves à risque. Plus récemment, la définition des ÉII et des services particuliers à leur égard apparaît comme étant plus spécifique et nuancée.

### ***1.2.4 Les ÉII, des élèves au cœur de situations éducatives complexes (2014 à aujourd'hui)***

En 2014, le MELS vient encadrer les services aux ÉII et aborde les enjeux que rencontrent les acteurs scolaires à cet égard. De plus, le ministère de l'Éducation et de

l'Enseignement supérieur (MEES) (2017, p.26) mentionne que « Les milieux éducatifs doivent composer avec des situations de plus en plus complexes [...], tout en tenant compte d'une grande diversité de besoins et de trajectoires dans leur offre de services. » En ce sens, les caractéristiques linguistiques, culturelles et religieuses des ÉII, le parcours migratoire de ces mêmes élèves, les spécificités de la région montréalaise et des régions plus éloignées sont discutés et on affirme l'importance de prendre en compte ces réalités.

Ces textes marquent un changement par rapport aux autres périodes dans la façon de concevoir les ÉII. À la lumière de ces encadrements ministériels, nous pouvons voir la reconnaissance que les ÉII doivent avoir des encadrements qui leur sont propres, séparés de ceux de l'adaptation scolaire, et que les acteurs scolaires doivent être conscients des enjeux liés aux services qui leur sont offerts, liés notamment à la multiplication des services et la sous et surreprésentation des ÉII.

Comme mentionné ci-haut, plusieurs services peuvent être offerts aux ÉII afin de les soutenir, dont les services particuliers, soit les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) et le soutien linguistique d'appoint en français (SLAF) ainsi que les services complémentaires<sup>3</sup>. Ces services sont offerts

---

<sup>3</sup> Selon le MEES (2020), les SASAF sont des services « intensifs de première ligne » et ils « s'adressent à tout élève dont les compétences linguistiques en français ne lui permettent pas, temporairement, de réaliser l'ensemble des apprentissages dans cette langue ou d'en faire pleinement la démonstration. » (p.2) Les SLAF sont « moins intensifs et ne sont pas offerts sur une base quotidienne puisque les élèves sont en mesure de suivre l'enseignement en français à travers les différentes disciplines du Programme de formation de l'école québécoise. » (p.3). Le MELS (2014b) affirme que les services complémentaires « visent à assurer aux élèves des conditions propices d'apprentissage et à les accompagner dans leur cheminement scolaire, dans leur démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent. » (p.13)

différemment d'un milieu à l'autre puisque selon la *Loi sur l'instruction publique*, les centres de services scolaires (CSS) doivent établir l'organisation de leurs services éducatifs. Étant donné que ces services soutiennent tous des besoins différents, il est important que les acteurs comprennent bien leurs objectifs afin de s'assurer qu'ils répondent aux besoins des élèves. Ainsi, le MEQ souligne l'importance « que les acteurs du milieu scolaire partagent la même compréhension de leur rôle, de leur influence et de leurs responsabilités dans l'intégration linguistique, scolaire et sociale et la réussite » des ÉII (2020, p.15). De plus, le MELS (2014b) souligne l'importance d'harmoniser les services particuliers et les services complémentaires, qui seraient offerts simultanément.

La question de l'accès aux services complémentaires pour les ÉII, documentée dans plusieurs recherches auprès d'acteurs scolaires, présente également un autre enjeu pour plusieurs milieux. Bien que le MELS (2014b) affirme que la classe d'accueil, les SASAF ou les SLAF ne devraient pas être une raison de refuser l'accès aux services complémentaires aux ÉII, des échos de la pratique présentés dans différents projets de recherche auprès d'acteurs du milieu scolaire québécois témoignent du contraire (Armand, 2011 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Picard, 2006, Proulx, 2015). Cette absence de services complémentaires à des élèves pour lesquels ces services seraient nécessaires peut engendrer un phénomène de sous-identification, c'est-à-dire que l'ÉII pourrait présenter des difficultés d'apprentissages, mais qu'il ne recevrait pas les services appropriés (Bakhshaei, 2015). D'autres recherches font état de pratiques de nombreux acteurs des services complémentaires auprès des ÉII ce qui, dans certains

cas, peut mener à une surreprésentation de ceux-ci dans le champ de l'adaptation scolaire. À cet effet, plusieurs écrits dont Borri-Anadon (2014), Papazian-Zohrabian (2017), Borri-Anadon, Collins et Boisvert (2018), Borri-Anadon, Lemaire et Boisvert (2021) ainsi que Collins et Borri-Anadon (2021) soulignent différents enjeux liés à l'évaluation des ÉII en milieu scolaire québécois tels que la langue de passation des tests, le moment où l'évaluation est effectuée, les ressources impliquées dans une évaluation auprès d'ÉII, l'approche utilisée, la connaissance des biais évaluatifs, l'interprétation des résultats, etc., susceptibles d'engendrer une suridentification d'ÉII « en difficultés d'apprentissage, alors que celles-ci sont plutôt associées à son intégration linguistique, scolaire et sociale » (Borri-Anadon et al., 2021, p. 294).

Ces enjeux marquant la période actuelle touchent principalement les professionnels des services complémentaires. Plus particulièrement, en tant qu'acteur scolaire de « première ligne » dans les écoles (Ayotte, 2013) ou même d'« agent pivot » (Brodeur et al., 2015), il est intéressant de se pencher sur les pratiques de l'orthopédagogue déployées à l'égard des ÉII.

### **1.3. Le rôle de l'orthopédagogue à l'égard des ÉII : un rôle à clarifier**

Bien que peu d'écrits traitent directement du rôle de l'orthopédagogue auprès des ÉII, une recension d'écrits scientifiques, professionnels et de la littérature grise a permis d'identifier plusieurs de leurs pratiques, spécifiques ou non, à l'égard des ÉII.

### ***1.3.1 Le rôle de l'orthopédagogue à l'égard des ÉII : la mise en œuvre de pratiques spécifiques***

Parmi les travaux consultés, plusieurs mentionnent des pratiques qui sont en toute cohérence avec les axes du *Référentiel de compétence pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015). En concordance avec le premier axe, soit *l'évaluation-intervention spécialisées*, un document interne d'un CSS présente la mise en place de pratiques de dépistage, de référence et d'évaluation tôt dans le parcours des ÉII. L'orthopédagogue rencontre alors l'élève et sa famille dès son arrivée dans le milieu et elle a la tâche de demander une évaluation professionnelle lorsqu'elle suspecte des difficultés qui ne sont pas du domaine de l'apprentissage du français (Commission scolaire Marie-Victorin [CSMV], 2012). D'autres écrits abordent le fait que l'orthopédagogue peut intervenir directement auprès des ÉII, de façon individuelle ou en petits groupes (Armand, 2011). Plusieurs pratiques de l'orthopédagogue s'inscrivent dans le deuxième axe intitulé *collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage* par le biais de la collaboration avec les enseignants œuvrant auprès des ÉII. Notamment, dans certaines écoles, les orthopédagogues interviennent directement en classe d'accueil afin d'offrir du soutien (Armand, 2011 ; De Koninck et Armand, 2012). D'autres projets particuliers sont organisés dans des milieux afin de soutenir les apprentissages langagiers de l'élève. Certains de ces projets concernent le soutien en langue maternelle (Armand, Hardy et Lemay, 2014), d'autres l'enrichissement du vocabulaire en français (Joli-Cœur et Meloche, 2019 ; Latour, 2020).

### ***1.3.2. Le rôle de l'orthopédagogue à l'égard des ÉII : la mise en œuvre de pratiques non-spécifiques***

D'autres pratiques recensées semblent dépasser les compétences professionnelles de l'orthopédagogue telles que résumées ci-dessus. Par exemple, dans certains milieux, les orthopédagogues vont parfois être amenées à offrir des services de francisation ou de soutien linguistique qui ne sont pas, habituellement, assumés par ces professionnels (Proulx, 2013, 2015). Enfin, certains écrits consultés avancent que l'orthopédagogue a parfois le rôle d'accueillir l'élève et sa famille au sein du système scolaire (Pereira Braga, 2018 ; CSMV, 2012).

## **1.4 Le problème et la question de recherche**

Considérant la présence accrue des ÉII dans les milieux scolaires régionaux québécois et les défis auxquels ces milieux font face quant à la prise en compte de la diversité en région ; considérant que les ÉII ont, par le passé, souvent été pris en charge par le champ de l'adaptation scolaire et les nombreux enjeux que cela peut amener ; considérant l'ambiguïté dans les pratiques des orthopédagogues auprès des ÉII, cette étude cherchera à répondre à la question suivante : **comment les pratiques d'orthopédagogues œuvrant en milieux régionaux prennent-elles en compte la diversité ethnoculturelle et linguistique ?**

## CHAPITRE II — CADRE DE RÉFÉRENCE

Au sein de ce chapitre, nous présentons l'orthopédagogue ainsi que ses compétences. Ensuite, nous donnons notre définition de la diversité ethnoculturelle et linguistique. Puis, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique ainsi que les trois représentations de la diversité et leurs effets possibles sur les actes de l'orthopédagogue sont traités. Enfin, nous présentons nos objectifs de recherche.

### 2.1 L'orthopédagogue : un domaine toujours ambigu

La définition de l'orthopédagogie, tout comme le rôle des orthopédagogues, ne semble pas être consensuel. Cette ambiguïté, présente dès le début de cette profession, est toujours d'actualité et elle vient teinter leurs pratiques. L'orthopédagogie a fait son apparition dans la foulée du *Rapport Parent* en 1963. Dès ce moment, on observe une tension entre une vision de l'orthopédagogue comme un professionnel non enseignant et celle d'un enseignant en adaptation scolaire (Tardif et Lessard, 1992 ; Laplante, 2012). En 1992, Tardif et Lessard rappellent cette tension en mentionnant que « la place des orthopédagogues et leur statut dans l'organisation scolaire ne se sont jamais véritablement clarifiés et stabilisés » (p.234-235). Elle peut ainsi expliquer la multitude des pratiques des orthopédagogues documentées précédemment dans notre recension d'écrits.

L'orthopédagogue doit développer des compétences professionnelles qui encadrent sa pratique. Ses compétences sont reliées à différentes actions s'inscrivant dans les trois axes qui constituent son référentiel des compétences (Brodeur et al.,



2015). Dans le premier axe, soit *l'évaluation-intervention spécialisées*, l'orthopédagogue doit réaliser une démarche d'évaluation orthopédagogique afin de cibler les besoins de l'élève et d'« établir les besoins de l'apprenant et situer celui-ci en fonction de la progression attendue des apprentissages dans le programme de formation concerné » (Brodeur et al., 2015, p.16). Elle planifie alors les interventions qui permettront de remédier à cette difficulté. Dans le deuxième axe, soit *collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage* l'orthopédagogue agit en soutien, avec des enseignants et auprès de ceux-ci, à la prévention et «à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide susceptibles de favoriser la progression optimale des apprentissages de l'apprenant. » (Brodeur et al., 2015, p.20) Le troisième axe, soit *éthique, culture et développement professionnel* agit comme encadrement sur les pratiques de l'orthopédagogue. Il fait référence aux responsabilités éthiques du professionnel ainsi qu'à sa responsabilité d'exercer son jugement critique et de maintenir ses connaissances à jour (Brodeur et al., 2015). Dans l'ensemble de ces compétences, l'orthopédagogue est appelée à prendre en compte la diversité des élèves, notamment sur les plans culturel et linguistique.

## **2.2 La diversité culturelle et linguistique dans le milieu scolaire**

Tout d'abord, il est important de reconnaître le caractère sensible de nommer la diversité. Robert et Tondreau (2011, dans Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015, p.52) soulignent que les termes utilisés pour « catégoriser » les élèves doivent être sélectionnés avec soin, « Parce qu'ils véhiculent du sens, une charge émotive et

des valeurs, les mots peuvent enfermer ou libérer. » Ainsi, en reconnaissant la diversité de nos élèves, nous reconnaissons à la fois leur unicité, mais nous les catégorisons également.

### ***2.2.1 La diversité ethnoculturelle***

Dans la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* (2002), le droit à une éducation respectueuse de l'identité culturelle de tous est reconnu. Plusieurs concepts permettent d'appréhender cette diversité culturelle. Ainsi, selon Kanouté (2002,), les valeurs, les normes, les modes de socialisation de l'ÉII et de sa famille (par exemple les types de punitions, l'autonomie des enfants), la conception des relations entre les genres ou de l'apprentissage peuvent différer de ceux qui prévalent dans la société d'accueil. Bien que les ÉII puissent partager certaines expériences, il serait faux de penser qu'ils constituent un groupe homogène d'élèves. En effet, ils ont tous des expériences personnelles, familiales, culturelles et scolaires qui varient.

### ***2.2.2 La diversité linguistique***

Tout comme pour la diversité ethnoculturelle, notre société est marquée par une diversité des langues parlées. À cet effet, Armand (2012) affirme que le monolinguisme d'une société relève d'un mythe et que les milieux éducatifs doivent reconnaître la pluralité des langues ainsi que le plurilinguisme comme une réalité de la majorité des personnes dans le monde. Ainsi, l'élève peut maîtriser diverses langues à son entrée dans

le milieu scolaire, incluant ou non le français. Au Québec, les élèves dits « allophones<sup>4</sup> » sont ceux qui ont une autre langue maternelle déclarée que le français, l'anglais ou une langue autochtone. Bien que la diversité linguistique soit souvent associée aux ÉII, « il est essentiel de garder à l'esprit que le terme allophone n'est pas synonyme d'immigrant ou d'immigré » (Mc Andrew, Bakhshaei et Ledent, 2013, p.5). Lory et Armand (2016) suggèrent de se référer au concept de répertoire linguistique de l'élève pour aborder la diversité linguistique.

Comme présenté précédemment, les milieux scolaires sont marqués par une présence accrue d'élèves issus de la diversité ethnoculturelle et linguistique. À cet égard, il importe de se pencher sur la façon dont les milieux et les acteurs « travaillant en leur sein offrent un environnement d'apprentissage qui permette aux élèves de réussir tant à l'école que dans la société » (Borri-Anadon et al., 2015, p.56).

### **2.3 La prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique**

La prise en compte de la diversité, parfois qualifiée de « modalités de gestion pédagogique de la diversité » (Bergeron, Vienneau et Rousseau., 2014, p.48), a été présentée dans plusieurs écrits (Kahn, 2010 ; Bergeron et al., 2014 ; Borri-Anadon, 2016 ; Aucoin et al., 2019 ; Borri-Anadon et al., 2021). Selon Bergeron et al. (2014), ce qui permet de distinguer ces représentations, aussi appelées conceptions, perspectives ou approches selon les auteurs consultés, constitue notamment les

---

<sup>4</sup> Bien qu'utilisé couramment dans les documents ministériels, nous privilégierons les termes « élèves plurilingues » ou « élèves en apprentissage du français » tout au long de l'essai.

« raisons qui motivent leur utilisation » (p.66). Au terme de nos lectures, nous avons choisi de privilégier le découpage élaboré par Aucoin et ses collègues (2019), car ils offrent une synthèse qui permet d’appréhender la prise en compte de la diversité au-delà de marqueurs spécifiques. Ainsi, trois représentations seront abordées, soit la diversité dans l’élève, la diversité dans les situations d’apprentissage et la diversité dans les rapports sociaux en les enrichissant de contributions spécifiques aux ÉII.

### ***2.3.1 La diversité dans l’élève***

La diversité est parfois vue comme étant au sein de l’élève, donc son essence même. Aucoin et ses collègues (2019, p.7) décrivent cette conception de la diversité comme étant le cumul des attributs individuels de l’apprenant. Cette représentation concorde avec ce que certains désignent comme la conception « naturalisante » de la diversité (Kahn, 2010 ; Bergeron et al., 2014 ; Aucoin et al., 2019), qui ne s’intéresse pas à l’environnement ou le contexte dans lequel l’élève évolue, mais à ses déficits.

Cette représentation peut se traduire concrètement de différentes façons dans les pratiques orthopédagogiques. Au niveau de l’évaluation, on remarque que, dans cette représentation, les fonctions diagnostique ou administrative sont mises de l’avant. Concernant la fonction administrative, dans une représentation de la diversité dans l’élève, l’évaluation est souvent liée à l’approche « catégorielle » dans laquelle c’est l’appartenance de l’élève à une « catégorie »<sup>5</sup> qui détermine l’organisation des services

---

<sup>5</sup> L’identification dans certaines catégories génèrent du financement additionnel pour le milieu scolaire (MELS 2007 ; Borri-Anadon et al., 2021)

dans l'école et des services dont l'élève bénéficiera (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018). Concernant la fonction diagnostique, l'évaluation du professionnel « permet d'identifier et de décrire la nature et la gravité des atteintes psychologiques et physiologiques de l'élève. » (Borri-Anadon et al., 2021, p.296) Il utilise alors des outils formels, tels que les épreuves standardisées, pour évaluer les besoins de l'élève. Cette représentation peut également se traduire dans les pratiques d'intervention du professionnel. Bergeron et al. (2014) présentent plusieurs modalités s'inscrivant dans cette représentation. Ainsi, l'intervention de l'orthopédagogue portera sur la rééducation du déficit identifié lors de l'évaluation des besoins. Dans certains cas, le professionnel mettra en place des accommodations dans l'optique de palier au trouble d'apprentissage ou du handicap de l'élève. Dans d'autres cas, le professionnel mettra en place un programme individuel afin de personnaliser le programme selon les besoins prioritaires de l'élève (Bergeron et al., 2014).

### ***2.3.2 La diversité dans le contexte***

Cette représentation se distingue de la précédente, car elle considère que le contexte de l'élève doit être pris en compte afin de comprendre sa situation (Aucoin et al., 2019). À cet égard, ces chercheurs affirment que

les difficultés vécues en contexte scolaire sont le résultat de l'interaction entre deux pôles : celui de l'élève « qui pose [nt] problème et se pose en problème » et celui de l'enseignant (ou autre acteur scolaire) « mis en difficulté », qui tantôt optera pour la distanciation du problème ou alors pour l'implication massive dans la recherche de solution. (p.10)

Selon le modèle de Kahn (2010) cette représentation, s'inscrit dans les conceptions « quantitative » et de « diffraction ». En effet, cette première conception considère la différence « comme étant l'écart entre le rendement d'un élève et celui des autres élèves ou une norme préétablie » (Bergeron et al., 2014, p.49). En contexte scolaire, cette conception s'attarde donc beaucoup aux attentes du programme et de l'écart entre l'élève et les autres (Aucoin et al., 2019). La deuxième conception de Kahn, soit la conception de diffraction, explique la différence comme étant le résultat de « l'interaction entre les élèves et la "culture scolaire" » (Aucoin et al., 2019, p.49).

Concernant les pratiques orthopédagogiques au sein de cette représentation, l'approche compréhensive qui privilégie des procédures alternatives et qui tend à dépasser l'explication pathologique ou physiologique dans la conception de la difficulté est déployée (Borri-Anadon et al., 2021). Par exemple, les auteures mentionnent que le professionnel pourrait utiliser l'observation de l'élève dans un contexte naturel ou considérer son bagage linguistique lors de l'évaluation qui aurait alors une fonction davantage pronostique. Au niveau de l'intervention, cela peut se traduire de différentes façons. En fonction de la conception « quantitative » de Kahn (2010), l'acteur serait porté à utiliser des évaluations diagnostiques afin de créer des sous-groupes d'élèves présentant des besoins similaires (Bergeron et al., 2014). En cohérence avec la conception « de diffraction », l'orthopédagogue pourrait favoriser la mise en place de pratiques universelles, misant sur la souplesse de l'enseignant dans sa manière d'enseigner, de présenter l'information ou dans les productions attendues. De

plus, l'enseignement explicite ou de stratégies métacognitives est fréquent chez les orthopédagogues se situant dans cette représentation (Bergeron et al., 2014).

### ***2.3.3 La diversité dans les rapports sociaux***

Dans cette dernière représentation, la diversité est marquée par la valorisation ou la dévalorisation de certaines caractéristiques de l'élève à travers les rapports sociaux. Ainsi, Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et Doré (2018, p.10) affirment que « le problème n'est pas la diversité humaine, mais ce qu'on en fait dans la société et dans le milieu scolaire. » Ce sont les constructions sociales qui donnent une connotation, positive ou négative, à la différence. Au sein de ces rapports sociaux, des processus inégalitaires tels que le racisme ou le capacitisme viendront mettre à l'écart certains groupes (Aucoin et al., 2019). Cette représentation de la diversité est directement en concordance avec les finalités de l'éducation inclusive (Aucoin et al., 2019). Elle considère les pratiques des professionnels œuvrant dans des contextes diversifiés « comme partie prenante des difficultés de l'élève » (Borri-Anadon et al., 2021, p.298).

Au niveau de l'intervention et de l'évaluation, le professionnel doit s'impliquer dans un processus réflexif dans lequel, à partir d'un regard critique, il questionne les biais et les limites de ses pratiques (Borri-Anadon et al., 2021). De plus, dans cette représentation, l'acteur scolaire met en place des pratiques visant l'équité, donc reconnaissant la diversité chez les élèves ainsi que des pratiques visant à éliminer les discriminations dans le milieu scolaire (Borri-Anadon et al., 2015). Bergeron (2015)

souligne l'importance de la collaboration entre les acteurs scolaires qui agit comme levier pour la mise en place de pratiques inclusives. De plus, elle mentionne que « les écoles inclusives efficaces sont celles où les membres de l'équipe redéfinissent les rôles traditionnels joués par chacun des acteurs et décident de prendre ensemble la responsabilité de l'apprentissage de tous les élèves » (p.408).

## **2.4 Objectifs du projet**

À la lumière de l'ensemble de ces considérations qui nous ont permis de définir les concepts centraux de notre question de recherche, soit **comment les pratiques d'orthopédagogues œuvrant en milieux régionaux prennent-elles en compte la diversité ethnoculturelle et linguistique ?**, deux objectifs sont poursuivis :

- Objectif 1 : Décrire les pratiques des orthopédagogues en milieu régional à l'égard des ÉII.
- Objectif 2 : Identifier dans quelle représentation de la diversité se situent les pratiques.



### CHAPITRE III — ESQUISSE DE LA MÉTHODOLOGIE

Le cadre normatif des pratiques de l'orthopédagogue ainsi que des services offerts aux ÉII étant parfois ambigu, nous privilégierons une perspective qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018) afin de comprendre certaines pratiques des orthopédagogues ainsi que leurs représentations de la diversité des ÉII. Les participants de l'étude seront des orthopédagogues œuvrant en milieux régionaux, intervenant présentement ou étant intervenu précédemment auprès d'au moins un ÉII et acceptant de fournir un bilan, un rapport d'évaluation, des notes d'évaluation ou tout autre document auquel le professionnel aurait collaboré portant sur ses interventions auprès d'un ÉII<sup>6</sup>. L'analyse documentaire permettra de décrire leurs pratiques (objectif 1) et d'identifier des questions pour l'entretien afin de faire ressortir leurs représentations (objectif 2) (Bowen, 2009). Ainsi, l'entretien semi-dirigé permettra d'avoir accès aux représentations (objectif 2) de l'acteur quant à la diversité et d'explicitier ses pratiques (objectif 1) dégagées par notre lecture des documents. Une analyse qualitative des données à l'aide du logiciel Nvivo sera effectuée au regard des axes professionnels de l'orthopédagogue et des représentations de la diversité.

---

<sup>6</sup> Les élèves ne seront pas rencontrés dans le cadre de cette étude. Une demande pour consulter les documents orthopédagogiques à leur dossier sera par contre faite auprès des parents. Le nombre d'ÉII visé est de huit, ainsi le nombre d'orthopédagogue pourra être variable, car certaines pourraient présenter plus d'un élève. Je compte tout de même avoir au moins 4 orthopédagogues. La diversification de l'échantillonnage reposera sur les caractéristiques des ÉII (statut générationnel varié, connaissance du français ou non avant l'entrée à l'école, niveau scolaire).

## CHAPITRE IV — ÉCHÉANCIER DE RÉALISATION

<b>Été 2021</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Préparation de la demande de certification éthique</li><li>○ Rédaction de la méthodologie</li></ul>
<b>Automne 2021</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Rédaction de la méthodologie</li><li>○ Recrutement d'orthopédagogues</li><li>○ Collecte de documents professionnels</li></ul>
<b>Hiver 2022</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Analyse de documents professionnels</li><li>○ Réalisation des entretiens et traitement des données</li></ul>
<b>Été 2022</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Analyse des entretiens</li><li>○ Rédaction des résultats</li></ul>
<b>Automne 2022</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Rédaction des résultats</li><li>○ Rédaction de la discussion</li></ul>
<b>Hiver 2023</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Mise à jour chapitres 1 à 3</li><li>○ Dépôt initial</li></ul>

## RÉFÉRENCES

- Aucoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A.-C. et Saumure, V. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre pour le RÉVERBÈRE*. Repéré à : <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/04/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversité-cadre-pour-le-RÉVERBÈRE.pdf>
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Repéré à : [https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles\\_et\\_Documentation/Modeles-de-service/Rapports/armand-synthese-8-ecoles-rapport-2011.pdf](https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Modeles-de-service/Rapports/armand-synthese-8-ecoles-rapport-2011.pdf)
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, (167), 48-50.
- Armand, F., Hardy, M.-H. et Lemay, B. (2014). Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté ! *Québec français*, (172), 23-24.
- Ayotte, E.-K. (2013). Le rôle de l'orthopédagogue en milieu scolaire au Québec. *Revue de l'ADOQ*, 10-11.
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon. Repéré à : [https://fondationchagnon.org/media/1603/rapport\\_recherche\\_diagnostic\\_enfants\\_issus\\_immigration\\_version\\_finale.pdf](https://fondationchagnon.org/media/1603/rapport_recherche_diagnostic_enfants_issus_immigration_version_finale.pdf)
- Bergeron, G. (2015). « Le développement des pratiques inclusives au secondaire. Repères d'action et de réflexion ». Dans N. Rousseau (Dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (p.400-421). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. Repéré à : <https://archipel.uqam.ca/6351/1/D2628.pdf>
- Borri-Anadon, C. (2016). « Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité ». Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (p.215-224). Fides Éducation.
- Borri-Anadon, C., Collins, T. et Boisvert, M. (2018). Pratiques d'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue : démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires. *Recherche & formation*, 3(3), 45-56.

- Borri-Anadon, C., Lemaire, E. et Boisvert, M. (2021). « Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité ». Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p.292-303). Fides Éducation.
- 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.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., . . . Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Repéré à : [http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel\\_ortho-m16.pdf](http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf)
- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenant.e.s des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43-56.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Repéré à : [https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude\\_inclusion\\_EHDAA.pdf](https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf)
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963a). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures supérieures du système scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963b). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV). (2012). *Protocole d'accueil de l'élève allophone nouvellement inscrit à la CSMV*. Repéré à : [https://accueil-csmv.weebly.com/uploads/3/0/0/5/30051235/c\\_protocole\\_daccueil\\_csmv\\_juin2013.pdf](https://accueil-csmv.weebly.com/uploads/3/0/0/5/30051235/c_protocole_daccueil_csmv_juin2013.pdf)
- 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.
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Gélinas, K., Guizani, W. (2021). « S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ». Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p.37-47). Fides Éducation.

- Joli-Cœur, G. et Meloche, M. (2019). En route vers l'intégration des élèves allophones en classe ordinaire. *L'orthographe sous toutes ses facettes!*, 8, 5-10.
- Kahn, S. (2010). Pédagogie différenciée. De Boeck.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Laplante, L. (2012). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, (160), 10-14.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M., (2016). La formation interculturelle et inclusive des enseignant(e)s : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, (44), 172-195.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Rapport de recherche : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Université du Québec à Montréal.
- Latour, D. (2020). Vers le milieu de recherche pour soutenir les élèves : une CAP sur le vocabulaire. *Formation et profession*, 28(1), 142-146.
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 61, 27-38.
- Mc Andrew, M., Bakhshaei, M. et Ledent, J. (2013). Le processus migratoire et les caractéristiques linguistiques. Repéré à : <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/07/Des-mots-pour-le-dire-1.pdf>
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'éducation (MEQ). (1979). L'école québécoise. *Énoncé de politique et plan d'action*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*. Direction des services aux communautés culturelles.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*. Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Document de consultation. Pour une politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et l'Enseignement Supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Soutien au milieu scolaire 2020-2021*. Gouvernement du Québec.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI). (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble*. Gouvernement du Québec.
- Papazian-Zohrabian, G. (2017). *La psychologue scolaire par rapport aux défis de l'intégration sociale et à la réussite scolaire des élèves réfugiés au Québec*. Repéré à <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/la-psychologie-scolaire-par-rapport-aux-defis-de-l-integration-sociale-et-a-la-reussite-scolaire-des-eleves-refugies-au-quebec>
- Pereira Braga, L. (2018). *Les pratiques de quatre directions d'écoles secondaires en milieu pluriethnique : une étude exploratoire montréalaise* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. Repéré à : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21881/Pereira\\_Braga\\_Luciana\\_2018\\_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21881/Pereira_Braga_Luciana_2018_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Picard, C. (2006). *Portrait des services d'accueil et de francisation offerts en 2005 à l'école montréalaise pluriethnique au primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. Repéré à : <https://archipel.uqam.ca/3481/1/M9532.pdf>
- Proulx, J.-P. (2013). Lumière sur le soutien linguistique. *Québec français*, (168), 54-55.
- Proulx, J.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. Repéré à : <https://archipel.uqam.ca/8046/1/M13775.pdf>
- Savoie-Zajc, L.. (2018). « La recherche qualitative/interprétative ». Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Statistique Canada (2017) *Profil du recensement*, Recensement de 2016 (produit n° 98-316-X2016001). Repéré à : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=24&Geo2=&Code2=&SearchText=Québec&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=24&type=0>
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85.

- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire: Émergence, évolution et Professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 4(2), 233-267.
- UNESCO (2002). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*.  
Repéré à : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687\\_fre.page=78](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_fre.page=78)