

Entendre les voix des jeunes de groupes marginalisés afin de prendre en compte la diversité en contexte éducatif : une métasynthèse de type descriptif

Gabrielle Adams, Nadia Rousseau and Corina Borri-Anadon

Volume 11, Fall 2024

La diversité à l'école : pourquoi et comment ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1115320ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1115320ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2818-6567 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Adams, G., Rousseau, N. & Borri-Anadon, C. (2024). Entendre les voix des jeunes de groupes marginalisés afin de prendre en compte la diversité en contexte éducatif : une métasynthèse de type descriptif. *Revue éducation inclusive*, 11, 1–36. <https://doi.org/10.7202/1115320ar>

Article abstract

Taking diversity into account is of paramount importance in our society, and particularly for educational stakeholders. Although this orientation is prevalent in political discourse and in education, we must admit that the school experiences of pupils from marginalized groups seem to bear witness to the fact that taking diversity into account does not enable them to feel good at school. To help understand this discrepancy, this article presents the results of a descriptive metasynthesis that analyzed a corpus of 18 qualitative studies on taking diversity into account in educational contexts, focusing on the students' voices. Findings and recommendations were extracted from the scientific literature, and then related to what pupils from marginalized groups had to say about taking diversity into account at school during the 6th annual RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité) seminar.

Entendre les voix des jeunes de groupes marginalisés afin de prendre en compte la diversité en contexte éducatif : une métasynthèse de type descriptif

Gabrielle ADAMS

Doctorante, Université du Québec à Rimouski
gabrielle.adams1@outlook.com

Nadia ROUSSEAU

Professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières
nadia.rousseau@uqtr.ca

Corina BORRI-ANADON

Professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières
Corina.borri-anadon@uqtr.ca

Résumé

La prise en compte de la diversité revêt une importance capitale dans notre société et tout particulièrement dans les milieux éducatifs. Bien que cette orientation soit prégnante dans les discours politiques ou dans ceux des acteurs et actrices du milieu de l'éducation, force est de constater que les expériences scolaires des jeunes de groupes marginalisés semblent témoigner que cette prise en compte ne leur permet pas de ressentir un bien-être à l'école. Pour contribuer à la compréhension de cet écart, le présent article fait état des résultats issus d'une métasynthèse descriptive ayant analysé un corpus de 18 recherches qualitatives portant sur la prise en compte de la diversité en contexte éducatif en s'attardant aux voix de ces jeunes. Des constats et des recommandations ont été relevés des écrits scientifiques, puis ont été mis en relation avec les propos des jeunes s'étant exprimés sur la prise en compte de la diversité à l'école dans le cadre du 6^e séminaire annuel du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE).

Abstract

Taking diversity into account is of paramount importance in our society, and particularly for educational stakeholders. Although this orientation is prevalent in political discourse and in education, we must admit that the school experiences of pupils from marginalized groups seem to bear witness to the fact that taking diversity into account does not enable them to feel good at school. To help understand this discrepancy, this article presents the results of a descriptive metasynthesis that analyzed a corpus of 18 qualitative studies on taking diversity into account in educational contexts, focusing on the students' voices. Findings and recommendations were extracted from the scientific literature, and then related to what pupils from marginalized groups had to say about taking diversity into account at school during the 6th annual RÉVERBÈRE (Réseau

de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité) seminar.

L'IMPORTANCE D'ENTENDRE LES VOIX DES JEUNES POUR SOUTENIR LEUR RÉUSSITE ÉDUCATIVE

La diversité est un terme de plus en plus utilisé aujourd'hui, autant dans les sphères politique et scolaire qu'en entreprise. Ce terme fait l'objet de plusieurs critiques, notamment concernant son caractère euphémisant, sa polysémie, voire son entrave à la reconnaissance de réalités spécifiques vécues par certains groupes sociaux (Bauer et Borri-Anadon, 2021).

Dans les milieux scolaires, on évoque souvent la « gestion de la diversité » comme un exercice difficile, notamment par manque de ressources ou de formation (LeVasseur, 2018). Toutefois, dans une perspective de soutien à la réussite éducative, il importe 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 » (Demba, 2016, p. 6).

Bien que cette participation soit reconnue et nécessaire, les perspectives et les voix des élèves sont peu prises en compte dans les recherches scientifiques ou dans les politiques éducatives (Bolic Baric et al., 2016; Rousseau, 2024). Pourtant, d'après une recension des écrits à propos de la notion de diversité à l'école selon la perspective des personnes apprenantes, Rousseau (2024) soutient qu'avoir recours aux voix des élèves comporte de nombreux bénéfices. Ceux-ci peuvent correspondre notamment à une augmentation de l'engagement scolaire et de la motivation; à une amélioration des apprentissages, de l'estime de soi et de la confiance en soi; de même qu'au développement d'un climat d'école où les relations entre élèves et le personnel scolaire sont plus positives et collaboratives (Rousseau, 2024).

Ainsi, dans le cadre de cet article, nous faisons état des principaux constats ayant émergé d'une métasynthèse de type descriptif qui visait à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les recherches ayant considéré les voix des jeunes sur le thème de la diversité?
- Que nous disent ces recherches sur l'expérience des jeunes de groupes marginalisés, notamment sur la prise en compte de la diversité en contexte éducatif?

Après avoir défini certains concepts centraux à notre démarche, nous présenterons les étapes empruntées et les principaux constats qui s'en dégagent, et proposerons des pistes visant à favoriser la prise en compte de la diversité en contexte éducatif à partir des voix de jeunes de groupes marginalisés.

CADRE CONCEPTUEL

La diversité

Le concept de diversité est polysémique. Borri-Anadon et al. (2021) le classifient d'après trois perspectives : un phénomène individuel, un phénomène contextualisé ou un phénomène social. Pour certaines personnes, la diversité est perçue comme une représentation individuelle dans laquelle la diversité renvoie à l'hétérogénéité d'une personne et est constituée de ses caractéristiques spécifiques (Talbot, 2011). Prud'homme (2007), quant à lui, mentionne que la diversité en éducation se définit comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de [la personne] apprenante, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont

interpellées alors qu'[elle] aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (Prud'homme, 2007, p. 34).

Cette dernière définition met de l'avant, par le terme *expression*, ce que Juteau (2018) nomme la frontière interne de la diversité, soit la façon dont les individus et les groupes se conçoivent et se présentent eux-mêmes. À cette frontière interne, Juteau (2018) y ajoute une frontière dite externe qui correspond au regard que les autres portent sur ces mêmes individus et groupes. Cette dynamique permet à Hirsch et al. (2023) d'avancer que la diversité correspond au fait de « mettre de l'avant différents aspects que l'on estime importants dans la définition des individus : leur(s) langue(s) parlée(s), leur(s) appartenance(s) ethnique(s) ou religieuse(s), etc. Ces facettes peuvent être identifiées par les personnes elles-mêmes ou par d'autres personnes autour d'elles (Hirsch et al., 2023, p. 8).

Dans ce sens, d'autres personnes autrices s'entendent plutôt pour définir la diversité comme un phénomène social. Juteau (2018) précise que la diversité est effectivement socialement construite et qu'il importe de s'intéresser aux inégalités qui en résultent. Dans cette perspective, « [la] différence est construite à travers des rapports sociaux souvent inégalitaires, où certains groupes sont minorisés par leur genre, leurs attributs individuels, leurs capacités, ou encore leur appartenance culturelle, comme c'est le cas pour les élèves autochtones (Blanchet-Cohen et al., 2022, p. 34).

Ainsi définie comme une interaction plutôt qu'une caractéristique fixe, la différence est désignée à travers les concepts qui la représentent (p. ex. « groupe racisé » en opposition à « race ») (Borri-Anadon et al., 2015). Dans cette perspective, la diversité humaine n'est pas un problème – ni même une richesse – mais plutôt un fait social. En d'autres termes, l'enjeu repose davantage sur notre incapacité, en tant que société, à prendre en compte la diversité en contexte éducatif que sur la diversité elle-même (Borri-Anadon et al., 2021).

Les jeunes de groupes marginalisés

Dans le cadre de cet article, nous privilégions l'utilisation de l'expression « jeunes de groupes marginalisés » pour désigner la diversité sociale caractérisant les personnes apprenantes. D'une part, considérant la posture élargie de la diversité adoptée dans cet article, qui englobe tous les marqueurs de la diversité, l'expression « jeunes de groupes marginalisés » va au-delà des personnes ciblées dans les « groupes désignés¹ », en incluant par exemple la diversité de genre et sexuelle. Ainsi, un groupe marginalisé représente un groupe social vivant ou subissant de l'exclusion par rapport à une norme sociale. D'autre part, l'appellation « jeunes de groupes marginalisés » est cohérente avec la diversité définie comme un phénomène social, puisqu'elle met en exergue les rapports inégaux qui construisent ces groupes. Effectivement, puisque c'est la société qui marginalise ces personnes, nous ne pouvons pas dire qu'elles sont minoritaires; elles sont plutôt minorisées.

L'expérience des jeunes de groupes marginalisés sur la prise en compte de la diversité en contexte éducatif

Les rapports sociaux, immanents aux individus, s'inscrivent dans la trajectoire de vie de ceux-ci et imprègnent leur quotidien. Ces rapports sociaux, parfois inégalitaires lorsqu'il est question de diversité sociale, se déroulent notamment, bien que pas uniquement, dans les milieux scolaires. Le climat scolaire permet de rendre compte de ces rapports (Janosz et al., 1998).

Archambault et al. (2018) ont élaboré une formulation théorique des différentes dimensions du climat scolaire interculturel à partir du modèle de Moos (1979), qui comprenait initialement trois grandes catégories (le système d'encadrement et les pratiques du milieu; les relations qui y prévalent; la croissance personnelle des individus qui le fréquentent). Le modèle d'Archambault et

al. (2018) comprend, pour sa part, cinq dimensions centrées sur les marqueurs ethnoculturel, religieux et linguistique. Compte tenu de notre posture élargie au regard de la diversité, nous avons fait le choix de nous inspirer fortement de la modélisation théorique d'Archambault et al. (2018), mais en l'adaptant à des marqueurs divers. Plus précisément, nous avons adapté les dimensions pour considérer aussi la diversité de genre, de sexe ou des profils des personnes apprenantes considérées comme présentant des difficultés, des troubles d'apprentissage ou d'autres conditions. Cette adaptation se veut fidèle à notre intention initiale d'aborder la diversité comme un phénomène social. Ainsi, les cinq dimensions (Archambault et al., 2018) ont été adaptées pour définir les cinq dimensions ci-dessous.

1. **Culture et pratiques d'équité et d'ouverture à la diversité** : les pratiques dans l'école, le projet éducatif, le code de vie, les pratiques quotidiennes, la collaboration école-famille-communauté, la politique envers la discrimination, la traduction en diverses langues du code de vie, la diffusion de capsules pédagogiques sur divers marqueurs de la diversité, etc.
2. **Légitimité et valorisation des différences** : la place faite à la diversité dans le milieu éducatif, les activités, l'affichage, les communications, le matériel pédagogique qui valorise et favorise l'expression des identités et des expériences.
3. **Attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles** : les perceptions et attitudes du personnel scolaire envers les jeunes de groupes marginalisés et leurs familles, les attentes qu'il a à l'égard de ces jeunes.
4. **Qualité des relations entre les élèves et le personnel impliquant des personnes de groupes marginalisés** : la qualité des relations entre élèves, les relations entre le personnel et les élèves, les relations entre le personnel.
5. **Soutien à la construction identitaire des jeunes de groupes marginalisés** : les pratiques visant à soutenir le bien-être et l'identité, les mesures et initiatives qui aident les jeunes à concilier leurs identités.

MÉTHODOLOGIE

En fonction de nos visées, nous avons fait le choix de réaliser une démarche qualitative de métasynthèse descriptive (Beaucher et Jutras, 2007; Erwin et al., 2011). La métasynthèse correspond à une analyse secondaire de données qualitatives, mais ne représente pas « qu'une simple addition de résultats, il doit y avoir une transformation de ces résultats et une réinterprétation qui permettra d'avancer plus avant dans la compréhension du phénomène étudié » (Beaucher et Jutras, 2007, p. 64). Puisque nous souhaitons mieux comprendre la prise en compte des voix de jeunes de groupes marginalisés en contexte éducatif dans les écrits scientifiques, et considérant que la métasynthèse ne vise pas une simple accumulation de données, mais plutôt une compréhension plus riche des données qualitatives empiriques (Beaucher et Jutras, 2007), cette méthode nous semblait tout indiquée. Notre démarche d'analyse de métasynthèse, d'abord inductive, puis déductive, s'est alors effectuée en six étapes (adaptées de Beaucher et Jutras, 2007).

Étape 1 : Définition des critères d'inclusion mobilisés dans la recherche documentaire

Pour assurer la pertinence des requêtes formulées dans les bases de données, des concepts ont été explorés dans les thésaurus, puis ont été insérés dans nos requêtes ultérieures. Les mots-clés utilisés dans les requêtes ont été développés de manière itérative.

Afin de définir adéquatement nos critères d'inclusion des textes retenus, quelques lectures préalables et une première recherche exploratoire ont été effectuées. Les critères d'inclusion ainsi retenus pour notre analyse secondaire sont :

- Le texte, publié en anglais ou en français après 2000 dans une revue scientifique revue par les pairs, devait faire état d'une recherche empirique qualitative en contexte éducatif.
- La recherche devait interroger des jeunes de groupes marginalisés (peu importe le marqueur de la diversité).

La recension des écrits s'est effectuée à partir de trois bases de données : Érudit, CAIRN Info et Education Source. Ces bases ont été sélectionnées pour leur pertinence au regard de notre champ de recherche, soit le milieu éducatif.

Étape 2 : Sélection des articles retenus pour le corpus

Pour cette deuxième étape, uniquement les textes abordant explicitement la prise en compte des voix des jeunes de groupes marginalisés en contexte éducatif ont été retenus. Dans la base Érudit, 82 textes sont ressortis de la recherche, alors qu'il y en avait 26 dans CAIRN Info, puis 119 dans Education Source, pour un total de 227 textes. Nous avons alors procédé à un tri en trois étapes : nous rejetons le texte s'il ne répondait pas à nos critères d'inclusion à la lecture (1) du titre, (2) du résumé, puis (3) du texte intégral. Une gestion des doublons a été effectuée à la fin de ce tri.

1. Ce tri a d'abord été réalisé par la lecture du titre. Nos mots-clés devaient se retrouver dans le titre du texte, puisqu'il était souvent, dès lors, possible de constater si le texte cadrait ou non dans nos questions de recherche. Au terme de cette première étape de tri, 108 textes ont été exclus, et 119 conservés.
2. Une lecture du résumé permettait ensuite de mieux comprendre le contexte de la recherche menée, la méthodologie employée, les types de résultats obtenus, etc. Si les recherches ne cadraient alors pas avec nos questions de recherche, le texte était exclu. Au terme de cette seconde étape, 81 textes ont été exclus, et 38 conservés.
3. Enfin, il est arrivé à 20 reprises que des textes soient rejetés suivant la lecture intégrale du texte. Ces textes ne faisaient pas une place aux voix des jeunes marginalisés ou les résultats ne provenaient pas de leur prise en compte, par exemple. Au terme de cette dernière étape, 18 textes ont été conservés (voir Tableau 1).

Tableau 1

Corpus de textes de la métasynthèse (écrits empiriques)

	Région	Groupe ciblé	Contexte éducatif	Outils utilisés
Texte 1	Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-E. et Bellefleur, D. (2022). Favoriser le menuinnui : la voix des élèves innus sur l'identité et la réussite éducative à l'école québécoise. <i>Enfance en difficulté</i> , 9, 33-55.			
	Canada, région de la Côte-Nord du Québec	Des jeunes autochtones	Jeunes entre 12 à 25 ans ayant fréquenté ou qui fréquentent l'école publique	- Entretiens d'une durée de 45 à 75 min ayant une forme conversationnelle, en cercles de partage
Texte 2	Lamothe-Lachaine, A. (2017). Récits numériques de jeunes ayant vécu l'exil. Identité, école et migration. <i>Diversité urbaine</i> , 17, 95-112			
	Canada, Québec	Des jeunes immigrants	Jeunes immigrants d'origine mexicaine entre 15 et 21 ans qui fréquentent le secondaire ou un centre d'éducation des adultes	- Création d'un récit numérique (activités de création et d'expression sur l'identité, la migration et l'école) - 1 observation directe jumelée à une prise de notes et à une captation vidéo - 2 entrevues semi-dirigées individuelles - 1 entrevue semi-dirigée de groupe
Texte 3	Di Placido, C. (2022). <i>Uplifting Voices of the Unheard: Exploring Students With Learning Disabilities' Perspectives About Their Learning in Science</i> [thèse de doctorat, McGill University]. eScholar. https://www.proquest.com/docview/2800163084?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true			
	Canada, Montréal	Des jeunes ayant des troubles d'apprentissage	Jeunes entre 13 et 15 ans qui fréquentent une école spécialisée pour les élèves avec des troubles d'apprentissage	- Entrevues semi-dirigées d'une durée d'environ 20 min chacune
Texte 4	Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. <i>Alterstice</i> , 8(2), 101-116.			
	Canada, Montréal et Laval	Des jeunes réfugiés	Jeunes du primaire ou du secondaire allant dans une école considérée	- Rencontres de groupe préaction avec le personnel scolaire
	Région	Groupe ciblé	Contexte éducatif	Outils utilisés
			comme un point de services pour l'accueil des réfugiés syriens	- 10 séances de groupe de parole menées dans les cinq classes - Entrevues semi-dirigées suivant l'activité avec le personnel scolaire - 14 rencontres d'accompagnement psychosocial avec les parents et les élèves participants
Texte 5	Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 47(1), 110-135.			
	Canada, Québec	Des jeunes ayant des difficultés comportementales	14 élèves, de 14 à 18 ans, présentant des difficultés comportementales scolarisés en classes d'adaptation scolaire issues de 4 écoles secondaires québécoises	- Entrevues semi-dirigées de 60 minutes chacune
Texte 6	Potvin, M. et Leclercq, J. B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 40(2), 309-349.			
	Canada, Montréal	Des jeunes immigrants	136 jeunes immigrants de première, deuxième ou troisième génération, de 16 à 24 ans	- Entrevues semi-dirigées individuelles
Texte 7	Jacquet, M., Gérin-Lajoie, D. et André, G. (2023). Récits de vie de jeunes immigrants et immigrantes diplômés des écoles de langue française à Toronto et Edmonton. <i>Comparative and International Education</i> , 51(2), 1-15.			
	Canada, Toronto et Edmonton	Des jeunes immigrants	16 jeunes adultes (8 à Toronto et 8 à Edmonton), mais seulement 2 récits de vie ont été choisis pour l'article	- Entretiens narratifs (récit de vie)
Texte 8	Valade, V. et Magnan, M.-O. (2022). Critiquer le système ou intérioriser l'idéologie méritocratique? Les voix d'étudiants racisés d'origine haïtienne sur l'université. <i>Revue Jeunes et Société</i> , 7(1), 30-50.			
	Canada, Montréal	Des jeunes immigrants	5 étudiants universitaires immigrants d'origine haïtienne	- Entretiens semi-dirigés (récits de vie) d'environ 2 h chacun
Texte 9	Moliner, O. et Sales, A. (2022). La voix des jeunes atteints de maladies rares ou peu fréquentes : un récit croisé de leur parcours scolaire. <i>Enfance en difficulté</i> , 9, 57-77.			

	Région	Groupe ciblé	Contexte éducatif	Outils utilisés
	Espagne	Des jeunes atteints de maladies graves	2 jeunes adultes qui racontent leur processus de scolarisation (antérieur)	- Approche biographique narrative, récit croisé - Entretiens approfondis comprenant 18 questions ouvertes
Texte 10	Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. <i>Diversité urbaine</i> , 15(1), 69-85.			
	Canada, Sherbrooke	Des jeunes immigrants	22 jeunes de 14 ou 15 ans	- 3 entrevues par participant, d'une durée de 45 min chacune
Texte 11	Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? <i>Éducation et francophonie</i> , 46(2), 208-229.			
	Canada, Montréal	Des jeunes réfugiés	35 élèves du primaire (âgés de 6 à 11 ans) et 48 élèves du secondaire (âgés de 13 à 17 ans), tous en classe d'accueil dans leur école	- Recherche-action : mettre en place une action scolaire pour favoriser le sentiment d'appartenance et le bien-être psychologique des élèves, documenter l'implantation de l'action, produire un guide et diffuser une pratique scolaire innovante. - 50 séances de groupes de parole
Texte 12	Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 39(3), 515-545.			
	Canada, Montréal	Des jeunes immigrants	24 jeunes de 11 à 18 ans, divisés en trois groupes d'analyse	- Démarche similaire à l'intervention sociologique - Plusieurs rencontres de groupe nécessitant une autoanalyse collective de leur expérience socioscolaire
Texte 13	Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. <i>Diversité urbaine</i> , 14(2), 51-75.			
	Canada, Montréal	Des jeunes d'origine haïtienne immigrants ou réfugiés	43 jeunes de 12 à 21 ans	- Entretiens individuels avec les jeunes de 1 à 2 h, suivis d'entretiens croisés (personnes intervenantes, personnes enseignantes, parents, etc.)
	Région	Groupe ciblé	Contexte éducatif	Outils utilisés
Texte 14	Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T. et Kamanzi, P.-C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. <i>Diversité urbaine</i> , 19, 93-114.			
	Canada, Montréal	Des jeunes nés de parents immigrants	24 jeunes de niveau collégial ayant fréquenté des milieux scolaires défavorisés	- Entretiens semi-dirigés individuels d'une durée d'environ 1h30 à 2h30
Texte 15	Ealey, K.-P. (2020). <i>What do the stories of indigenous youth reveal about their educational experiences?</i> [thèse de doctorat, Walden University]. Proquest Dissertations and Theses Global.			
	Canada, l'Ouest canadien	Des jeunes autochtones	Des jeunes de 18 à 21 ans fréquentant des écoles secondaires en milieu urbain	- Étude phénoménologique - Cercles de parole - Entrevues ouvertes pour les volontaires issus des cercles de parole - Construction d'une histoire collaborative
Texte 16	Thorjussen, I.-M. (2021). Social inclusion in multi-ethnic physical education classes: Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. <i>European Physical Education Review</i> , 27(2), 384-400.			
	Norvège, Oslo	Des jeunes nés de parents immigrants	6 jeunes du secondaire de 14 à 16 ans; mais les résultats portent sur 3 filles des 6 jeunes	- Entretiens de 50 à 80 min et observations
Texte 17	Yuan, H. (2017). Respond to Diversity: Graduate Minority Students' Perceptions on Their Learning Experiences in an American University. <i>IAFOR Journal of Education</i> , 5(1), 33-45.			
	États-Unis, Seattle	Des jeunes immigrants	5 jeunes aux études supérieures en sciences de l'éducation	- Entrevues semi-dirigées
Texte 18	Griffin, K.-A., Cunningham, E.-L. et George Mwangi, C.-A. (2016). Defining diversity: Ethnic differences in Black students' perceptions of racial climate. <i>Journal of Diversity in Higher Education</i> , 9(1), 34.			
	États-Unis,	Des jeunes qui s'auto-identifient comme personne noire, issus d'au moins 1 parent immigré	43 jeunes universitaires	- Étude de cas multiples, entretiens

Étape 3 : Lecture et traitement des données

Nous avons utilisé une grille de classification préalable organisée selon nos intentions de lecture :

- Pourquoi est-il important de considérer les voix des jeunes dans les recherches scientifiques?
- Que disent les jeunes de groupes marginalisés sur la façon dont le milieu éducatif prend en compte la diversité? En d'autres termes, quelle est leur expérience, qu'elle soit positive ou négative?
- Que recommandent les jeunes de groupes marginalisés sur la façon dont le milieu éducatif devrait prendre en compte la diversité?

Les textes ont ainsi été lus et annotés une première fois. Des fiches de lecture ont été réalisées pour faire ressortir les éléments essentiels à partir d'une démarche d'analyse inductive. Cette troisième étape a permis de brosser un portrait général des connaissances sur notre sujet d'étude.

Étape 4 : Condenser les données

Nous avons noté des similitudes et des différences entre les textes analysés, puis nous avons créé un tableau-synthèse comprenant des constats de la prise en compte de la diversité en contexte éducatif et des recommandations.

Étape 5 : Interpréter les résultats

Suivant une première démarche inductive, nous avons réalisé que les catégories émergentes de notre analyse se rapprochaient beaucoup des dimensions du climat scolaire interculturel d'Archambault et al. (2018). Une seconde analyse des textes, cette fois déductive, a ainsi été réalisée afin d'arrimer les extraits relevés – ou les nouveaux – à ces cinq dimensions. Au terme de cette analyse déductive des textes retenus, des constats et des recommandations quant à la prise en compte de la diversité en contexte éducatif ont été soulevés. L'analyse s'est effectuée en fonction des ressemblances et des divergences dans les constats identifiés dans les textes du corpus. Or, lorsque certains constats ou certaines recommandations touchent des groupes spécifiques, ceux-ci seront nommés directement.

Étape 6 : Rédaction d'une synthèse des résultats

Le présent article se veut une synthèse des principaux résultats émanant de cette métasynthèse. Ces derniers sont présentés dans la section ci-dessous.

RÉSULTATS

Parmi les 18 textes du corpus, 14 proviennent du Canada, 2 des États-Unis, 1 de l'Espagne et 1 de la Norvège. De plus, les textes analysés ciblent tous un groupe marginalisé en particulier (voir tableau 1), notamment des jeunes autochtones (n=2), des jeunes immigrants ou réfugiés (n=13), des jeunes ayant des troubles d'apprentissage (n=1), des jeunes ayant des troubles de comportement (n=1) et des jeunes ayant des maladies graves (n=1). Toutes les recherches analysées ont privilégié l'entrevue pour permettre d'entendre les voix d'élèves du primaire (n=2) ou d'adolescents ou adolescentes et de jeunes adultes (n=16). Dans chacune des sections suivantes, les textes concernés seront mis entre crochets après chaque affirmation.

Constats issus des écrits scientifiques²

Dans les écrits analysés, lorsque les jeunes de groupes marginalisés sont interrogés sur leur expérience en milieu scolaire, plusieurs constats négatifs ressortent. Nous avons analysé ceux-ci en fonction des cinq dimensions de notre cadre d'analyse :

Dimension 1 : culture et pratiques d'équité et d'ouverture à la diversité

À partir de notre analyse, cinq composantes de cette dimension sont ressorties des écrits scientifiques : (1) un regard sur le système scolaire de manière globale, (2) les pratiques de l'école au regard de la gestion des comportements, (3) l'organisation des services, (4) les procédures de classement et (5) la politique envers la discrimination.

D'abord, des jeunes de groupes marginalisés estiment que le système scolaire leur laisse une impression d'être incompris et qu'il ne favorise pas leur sentiment d'appartenance envers celui-ci [1,2,4,5,8,9,11,12,14,15]³. Pour illustrer une facette de ce propos, Blanchet-Cohen et al. (2022) mentionnent que, pour les élèves autochtones, « l'école est associée à un monde distinct, voire colonial. Les jeunes naviguent donc entre deux modes de vie, alors que l'école est perçue comme un terrain étranger avec des règles, une langue et des personnes qui ne leur sont pas familières. Dans ce contexte, les jeunes se sentent souvent dépayés » (Blanchet-Cohen et al., 2022, p. 40).

En d'autres termes, des jeunes de groupes marginalisés soutiennent que le système scolaire ne leur convient pas, parfois en raison d'un dépaysement trop grand, de l'isolement et d'un manque de flexibilité dans la prise en compte de la diversité au sein de l'établissement.

Des jeunes ayant des troubles de comportement interrogés dans l'étude de Bernier et al. (2021) rapportent quant à eux une forte utilisation des pratiques punitives, voire agressives comme le retrait, l'isolement, les retenues et les suspensions à leur égard et soulignent que ces pratiques peuvent produire des effets très néfastes sur divers facteurs associés à leur expérience scolaire.

De plus, les jeunes de groupes marginalisés mentionnent que l'organisation des services ne les prend pas en compte, par exemple en isolant les personnes immigrantes en classes d'accueil, sans mettre en place une culture d'accueil au sein des établissements scolaires [11]. Par ailleurs, d'autres affirment aussi qu'il réside un manque de ressources éducatives (p. ex. outils numériques, tutorat, interventions personnalisées) et psychosociales (p. ex. soutien psychologique et soutien à la compréhension des règles du pays d'accueil) au sein des milieux scolaires pour qu'ils se sentent réellement inclus et outillés pour réussir [2,5,6,11,14].

En outre, le classement (reconnaissance des acquis) des personnes immigrantes est vécu difficilement par certains jeunes de groupes marginalisés et est parfois considéré comme inéquitable ou non représentatif de leurs réelles capacités et connaissances [2,6,8,11,12,13]. En effet, des jeunes relèvent qu'ils « ont été classés à des niveaux inférieurs à ceux atteints dans leur pays d'origine. [...] Ils se sentent, pour la plupart, honteux et victimes d'une injustice et de discrimination » (Potvin et Leclercq, 2014, p. 327).

Enfin, des jeunes de groupes marginalisés sont d'avis qu'il réside un manque de réponse et d'intervention à l'égard de situations d'intimidation et de violence qui surviennent à l'école envers les groupes marginalisés [4,7,9,11,13,15]. Par exemple, un jeune interrogé par Jacquet et al. (2023) mentionne qu'il a dû, à la demande du directeur d'école, nettoyer lui-même une gomme à mâcher collée sur son casier par les jeunes qui l'intimidaient, alors que ces derniers n'ont reçu aucune conséquence pour leurs actes répréhensibles.

Dimension 2 : légitimité et valorisation des différences

À partir de notre analyse, trois composantes de cette dimension ont émergé : le manque (1) de reconnaissance envers la langue maternelle de certains jeunes, (2) le manque de place réservée à la diversité dans les écoles et (3) le manque de flexibilité face à la diversité.

D'abord, des jeunes de groupes marginalisés considèrent que l'interdiction de parler dans leur langue maternelle montre un manque de reconnaissance de son importance et a un impact sur les relations des jeunes issus de la diversité avec les autres [1,2,4,10,12,14,17], notamment puisque cela les force à se renfermer sur eux-mêmes. En outre, des jeunes de groupes marginalisés ressentent qu'il manque d'espace (temps ou physique) pour exprimer leur culture ou leur différence au sein du système scolaire [1,2,9,11]. Ils estiment également que certains membres du personnel scolaire ne se soucient pas de leurs particularités [15]. Par exemple, une participante dans l'étude d'Ealey (2020) soutient que les personnes enseignantes en éducation physique ne se souciaient pas vraiment de sa grossesse lors des cours et qu'elles n'étaient pas non plus très compréhensives de

ses besoins au regard de sa condition. Enfin, des jeunes mentionnent que certains membres du personnel enseignant ne sont pas inclusifs, démontrent peu de flexibilité face aux particularités des jeunes et font de la ségrégation [5,6,8,9,11,12,14,15,17,18]. Par exemple, un professeur aux États-Unis a demandé à une personne noire de mentionner son pays d'origine lors du premier cours de la session, uniquement en fonction de sa couleur de peau, alors que la personne était d'origine américaine (Griffin et al., 2016).

Dimension 3 : attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles

Trois composantes de cette dimension sont ressorties des écrits : (1) le manque de connaissance et de reconnaissance des réalités et des expériences des jeunes, (2) une posture trop centrée sur les différences, et (3) la banalisation de leurs réalités.

Des jeunes de groupes marginalisés relèvent que certains membres du personnel scolaire ne connaissent pas leur culture, leurs particularités ou leur passé [1,5,6,9,11,13]. Certains jeunes de groupes marginalisés indiquent qu'il arrive que le personnel scolaire ne perçoive les personnes marginalisées qu'à partir de leur(s) marqueur(s) de la diversité [5,11,17], soit en réduisant un jeune à son diagnostic ou en le catégorisant à partir de son apparence physique (p. ex. catégoriser d'emblée un jeune coréen comme un élève calme et obéissant). D'autres jeunes soutiennent que le personnel scolaire banalise le vécu et les pertes, autant matérielles qu'humaines, des jeunes réfugiés [11]. Par exemple, un membre du personnel scolaire interrogé par l'équipe de recherche de Papazian-Zohrabian et al. (2018) sous-estimait les répercussions du vécu des jeunes réfugiés : « Oui, ils ont dû abandonner des biens matériels là-bas, oui, ils ont vécu un déracinement, mais ils n'ont pas manqué de grand-chose. Oui, en arrivant ici, ils ont vécu un choc, mais je ne pense pas que c'est un choc traumatique, mais je ne suis pas psychologue... » (Papazian-Zohrabian et al., 2018, p. 220).

Dimension 4 : qualité des relations entre les élèves et le personnel impliquant des personnes de groupes marginalisés

À partir de notre analyse, nous avons relevé trois composantes de cette dimension : les difficultés vécues lors des relations avec (1) d'autres jeunes qui sont issus de groupes dits « majoritaires », (2) d'autres jeunes de groupes marginalisés et (3) le personnel scolaire.

D'emblée, des jeunes de groupes marginalisés vivent souvent des relations très difficiles avec les pairs provenant d'un groupe majoritaire. Par exemple, ils peuvent être victimes de moqueries, d'exclusion sociale, de microagressions, d'intimidation, de violence physique ou verbale, recevoir des paroles discriminatoires et des injures, etc. [1,2,4,7,8,9,10,11,13,15,16,18]. De plus, des jeunes de groupes marginalisés vivent aussi parfois des relations difficiles avec les pairs issus d'autres groupes marginalisés [4,18]. Par exemple, des jeunes d'un groupe marginalisé ont délibérément lancé de la nourriture et versé du jus sur des élèves syriens immigrants [4]. Des jeunes de groupes marginalisés ont mentionné que certaines personnes enseignantes n'entretiennent pas de relations positives avec eux [5,9,12]. Les jeunes interrogés dans l'étude de Bernier et al. (2021) mentionnent à cet effet que leur relation est « teintée par un vif sentiment d'injustice qui amène la majorité d'entre [eux] à se sentir [rejetés], à croire que c'est toujours leur faute (bouc émissaire), qu'on leur manque de respect, qu'on ne les croit pas et ne les prend pas au sérieux » (Bernier et al., 2021, p. 120).

Dimension 5 : soutien à la construction identitaire des jeunes de groupes marginalisés

À partir de notre analyse, deux composantes de cette dimension ont émergé : (1) la pression de se « normaliser » et (2) l'apparition de conflits intérieurs.

Des jeunes de groupes marginalisés mentionnent que le coût de la réussite dans le milieu éducatif est souvent de délaisser sa propre identité. Par exemple, ils estiment qu'ils doivent cacher leur différence, se normaliser ou, en d'autres mots, être assimilés [1,2,8,15]. Certains jeunes vivent des conflits intérieurs, soit en ressentant qu'ils trahissent leur passé et leur culture d'origine ou en se questionnant sur leur identité devenue plurielle [12,13,15]. Potvin et al. (2013) traduisent entre autres ces conflits par une navigation entre différentes identités : « À l'école, et selon les interlocuteurs, leur identité navigue d'un pôle identitaire à l'autre. Ils les endossent selon les contextes et les relations qu'ils entretiennent avec les ami[-e]s, les [personnes enseignantes], les parents, etc. » (Potvin et al., 2013, p. 531). Pour les jeunes interrogés par Lafortune (2014), ces conflits se traduisent plutôt par un sentiment mitigé qui navigue entre la reconnaissance d'être en sécurité et la culpabilité d'« abandonner » leurs proches en Haïti.

Recommandations issues des écrits scientifiques

À la lumière de ces constats plutôt négatifs, plusieurs suggestions ou recommandations issues des voix des jeunes de groupes marginalisés ont été proposées dans les écrits scientifiques mobilisés dans le cadre de cette métasynthèse.

Dimension 1 : culture et pratiques d'équité et d'ouverture à la diversité

À partir de notre analyse, trois composantes de cette dimension sont ressorties des écrits : (1) un regard sur le système scolaire, (2) l'organisation des services offerts aux jeunes de groupes marginalisés et (3) l'amélioration de la politique envers la discrimination.

En ce qui a trait au système scolaire, les équipes-écoles sont invitées à adopter des politiques d'inclusion (p. ex. vestiaires non genrés) et de sécurisation culturelle (p. ex. inclure les pratiques des différentes cultures au sein de la culture de l'école), à traduire les documents importants de l'école dans la langue maternelle et à établir une bonne collaboration école-famille [1,9,11,13,15,17]. À cet effet, des filles interviewées dans l'étude de Thorjussen (2021) ont mentionné que les écoles devraient écouter les suggestions et les besoins des filles pour créer, au regard des cours d'éducation physique et à la santé, des programmes d'études socialement inclusifs afin d'éviter les disparités entre les filles et les garçons. La métasynthèse révèle aussi que les établissements scolaires devraient favoriser une représentation diversifiée du personnel pour soutenir les jeunes de groupes marginalisés [1,8,15,17]. En effet, avoir un modèle de réussite issu de la diversité en milieu scolaire, par exemple une personne enseignante, serait notamment une source de motivation pour les jeunes de groupes marginalisés (Valade et Magnan, 2022) ou pourrait agir à titre de « pont » afin d'aider ces jeunes à naviguer entre la culture du pays d'origine et la culture d'accueil, puis à les concilier (Yuan, 2017).

De plus, pour améliorer les services offerts, les jeunes invitent les établissements scolaires à offrir plus de soutien individuel aux élèves de groupes marginalisés [3,5,6,11,15], qu'il soit de nature académique ou de nature plus personnelle. En outre, les établissements scolaires devraient engager du personnel de soutien compétent, par exemple une infirmière ou un infirmier pour soutenir les traitements d'un élève malade, une personne autochtone en guise de personne modèle pour les jeunes, un ou une psychologue, etc. [1,9,11,15]. De plus, les écoles devraient pouvoir être en mesure d'avoir des classes avec un ratio d'élèves plus petit [3,5,6]. À cet effet, des jeunes interviewés par Bernier et al. (2021) soulignent que le trop grand nombre d'élèves dans une classe ordinaire nuit à l'apprentissage, notamment par un manque de soutien offert par la ressource enseignante et les explications non personnalisées des notions (2021).

L'analyse des écrits scientifiques permet également de soutenir que les équipes-écoles se doivent d'intervenir concrètement lorsque les personnes marginalisées sont victimes d'intimidation [1,7].

Dimension 2 : légitimité et valorisation des différences

À partir de notre analyse, trois composantes de cette dimension sont ressorties : (1) faire une plus grande place à la diversité dans les écoles, (2) adopter des pratiques flexibles et (3) utiliser du matériel didactique diversifié.

Les jeunes invitent les équipes-écoles à créer des opportunités qui leur permettent d'exprimer leur culture ou leurs différences [4,11,15], comme des affiches dans l'école. De même, elles sont invitées à offrir des lieux sécurisants pour que les personnes de groupes marginalisés se retrouvent entre elles et puissent échanger sur des enjeux communs [1,3,8,15], par exemple la création de locaux réservés aux personnes issues du même groupe marginalisé.

Les élèves de groupes marginalisés estiment aussi que le personnel scolaire devrait adopter davantage de pratiques de différenciation et de flexibilité [1,3,9,11,17], puis tenter de mieux jongler avec le dilemme de la différence, soit de se situer entre « stigmatiser et ignorer » les personnes issues de la diversité [1,3,13]. Lafortune (2014) le mentionne d'ailleurs en ces termes :

Ainsi, dans l'une des écoles qui ont accueilli de nombreux élèves arrivés après le séisme, les trois [personnes enseignantes] rencontrées affirment : « ce sont des élèves comme les autres », sans « aucune particularité visible ». Le discours est à ce point similaire que nous nous sommes demandé s'il ne s'agissait pas d'un mot d'ordre pour éviter de créer une aura autour de ces élèves, ou d'une solution imparfaite consistant à les traiter « comme tous les autres » à défaut de pouvoir faire autrement

Lafortune, 2014, p. 65

En d'autres mots, le personnel scolaire est invité à reconnaître les besoins des jeunes de groupes marginalisés, sans toutefois cristalliser leurs différences.

Enfin, les équipes-écoles devraient favoriser l'utilisation de matériel didactique représentatif de la diversité [1,11,14,15,17]. Il peut s'agir de se procurer des ouvrages didactiques en histoire qui considèrent les perspectives autochtones, par exemple, ou du matériel en mathématiques et en français qui intègre des éléments culturels divers.

Dimension 3 : attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles

Deux composantes de cette dimension sont ressorties des écrits : (1) la formation du personnel scolaire et (2) l'éloignement d'une posture déficitaire.

Les directions d'établissement gagneraient à mieux éduquer, former et conscientiser le personnel scolaire sur les expériences et les réalités des personnes marginalisées de leur milieu. Par exemple, il serait judicieux d'offrir des formations spécifiques selon les besoins des jeunes marginalisés [1,3,6,9,11,13,15]. Par ailleurs, conserver des attentes élevées envers les jeunes est un souhait exprimé régulièrement dans les écrits [5,9,13,14,17]. À cet effet, des jeunes de l'étude de Magnan et al. (2019) ont mentionné qu'ils sont « parfois perçus [par le personnel du cégep] comme étant de moins bons élèves en raison de la couleur de leur peau ou de leur origine sociale présumée » (Magnan et al., 2019, p. 105) en soulignant, par exemple, qu'un membre du personnel administratif avait assumé, sans fondement, que la personne étudiante venait la voir pour abandonner son programme.

Dimension 4 : qualité des relations entre les élèves et le personnel impliquant des personnes de groupes marginalisés

Une composante de cette dimension est ressortie des écrits. Les équipes-écoles sont effectivement invitées à considérer l'importance pour les jeunes de groupes marginalisés de tisser des relations positives avec les adultes, notamment leur personne enseignante, en créant un lien significatif et respectueux [1,11,15]. En effet, le personnel scolaire gagne à tisser des liens authentiques avec les jeunes de groupes marginalisés et est invité à chercher à mieux comprendre leurs réalités et leurs besoins hétérogènes [1,5,12,13,15,17].

Dimension 5 : soutien à la construction identitaire des jeunes issus de la diversité

Une composante de cette dimension a émergé des écrits. Des jeunes de groupes marginalisés souhaitent vivre pleinement leur culture et leur identité à l'école ou afficher leurs différences fièrement [1,15]. Blanchet-Cohen et al. (2022) illustrent ce désir dans leur article :

Plusieurs racontent avoir dû se réapproprier leur culture et leur identité après les avoir laissées de côté pendant leur primaire et leur secondaire. Ils s'entendent pour dire que de pouvoir vivre leur culture et leur identité à l'école les aurait aidés à mieux réussir, tout en améliorant leur mieux-être à l'école. Les jeunes ont l'impression qu'ils auraient passé moins de temps à se chercher et plus de temps à s'accomplir, dans un environnement qu'ils auraient trouvé moins stressant.

Blanchet-Cohen et al., 2022, p. 43

DISCUSSION

Les résultats obtenus lors de notre métasynthèse nous invitent à percevoir l'importance d'écouter de manière authentique les voix des jeunes de groupes marginalisés, que ce soit dans les recherches scientifiques ou dans les milieux scolaires, et ce, par diverses stratégies. En effet, le système éducatif « doit maintenant tenir compte de cette diversité et de cette nouvelle réalité et accueillir [les] voix de tous ceux [et celles] qui le fréquentent » (Lamothe-Lachaine, 2017, p. 96).

Les entraves à l'inclusion scolaire ne relèvent pas uniquement d'un manque de ressources, elles prennent aussi appui sur le manque flagrant de participation des jeunes dans les recherches et les décisions! En effet, lorsque les jeunes de groupes marginalisés sont perçus comme les « porteurs de problèmes », les décideurs ne semblent pas avoir tendance à leur demander de solutions. Toutefois, si le regard porté sur eux était modifié et s'ils étaient perçus comme capables de penser et de nous dire ce dont ils ont besoin, nous croyons que plusieurs enjeux relevés dans cette métasynthèse ne seraient plus d'actualité.

Dans cette optique, nous tenterons à notre tour de lier les recommandations proposées par les jeunes de groupes marginalisés présents lors du 6^e séminaire du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE)⁴ aux résultats de notre métasynthèse. Ces recommandations sont présentées dans le texte de Bennett et al. (2024) dans ce présent numéro de la revue.

Constat 1 : Modifier les perspectives des acteurs et des actrices scolaires au regard de la diversité

Les écoles gagneraient à adopter une vision émancipatrice de la diversité qui vise un bien-être individuel et collectif, en mettant en priorité la prise en compte de la diversité par le biais des voix des jeunes dans leurs politiques. Plus précisément, il serait préférable de percevoir la diversité comme un phénomène social (Borri-Anadon et al., 2021) que comme un phénomène individuel où la catégorisation des personnes est priorisée. En effet, une représentation de la diversité comme un phénomène social est plus susceptible d'ébranler les pratiques et politiques en place et de les remettre en question, de prendre le temps de réfléchir, de douter, puis d'aller à la rencontre des jeunes pour les écouter, un souhait d'ailleurs relevé dans notre métasynthèse (Thorjussen, 2021). Cette approche permettrait un partage des responsabilités à travers une posture humble d'écoute authentique qui s'avèrerait bénéfique pour tous les jeunes. Ce constat a d'ailleurs été relevé par Charette et Borri-Anadon (2022), qui stipulent que l'éducation inclusive met en lumière

la nécessité de : lutter contre les préjugés et les discriminations, identifier les processus et les pratiques pouvant survenir à tous les niveaux du système scolaire susceptibles de générer des inégalités, opérationnaliser le principe de co-responsabilité par et pour l'ensemble des jeunes et des adultes qui évoluent dans et à l'extérieur de l'école »

Charrette et Borri-Anadon, 2022, p. 80

De plus, à l'instar des résultats de notre métasynthèse, les jeunes présents au séminaire (Bennett et al., 2024) soutiennent qu'il s'avère essentiel d'offrir des ateliers de sensibilisation à la diversité aux actrices et acteurs du milieu de l'éducation. Ce constat a aussi été relevé par Bolic Baric et al. (2016), qui stipulent que des formations sur les besoins et les réalités vécues par les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) devraient être au cœur de la formation du personnel scolaire.

Constat 2 : Adopter une approche intersectionnelle

Les jeunes présents au séminaire ont proposé plusieurs solutions afin de favoriser leur bien-être dans les milieux scolaires. Ils ont invité les milieux éducatifs à offrir des toilettes non binaires pour les jeunes concernés, pour éviter les malaises et les conflits internes. Ce constat a d'ailleurs été relevé dans une revue systématique des écrits concernant les perceptions de jeunes de la communauté LGBTQ+ face aux cours d'éducation physique et à la santé (Müller et Böhlke, 2023).

Les jeunes présents au séminaire (Bennett et al., 2024) réitèrent un résultat de notre métasynthèse voulant qu'il serait important que les ressources enseignantes choisissent des contenus ou des ouvrages didactiques (p. ex. la littérature, la musique, les poèmes, les livres) valorisant différents marqueurs de la diversité. Ces mêmes jeunes ont également souligné que la création de plus petits groupes dans la classe ordinaire leur aurait permis de bénéficier de plus de soutien individuel de la part des personnes enseignantes. Cette recommandation présente dans notre métasynthèse a aussi été relevée par Bolic Baric et al. (2016) qui relèvent que, lorsque les jeunes se retrouvent dans de petits groupes avec du soutien personnalisé, des effets positifs ont été considérés par les jeunes eux-mêmes, comme un meilleur support à l'apprentissage.

En outre, les jeunes présents au séminaire (Bennett et al., 2024) ont évoqué l'idée d'adopter une perspective intersectionnelle, considérant que les jeunes de groupes marginalisés n'appartiennent pas à une seule « catégorie ». Taneja-Johansson (2023) réitère cette idée et soutient que « les enfants ayant un TSA et un TDAH ont tendance à être réduits à leur diagnostic, sans que soit reconnue la manière dont leurs expériences peuvent être influencées par d'autres formes de diversité

intersectorielle » (Taneja-Johansson, 2002, p. 44 [traduction libre]. Charette et Borri-Anadon (2022) rappellent aussi cette importance d'adopter une approche intersectionnelle qui permettrait aux actrices et acteurs scolaires de considérer toutes les personnes, mais tout particulièrement les jeunes de groupes marginalisés, comme des personnes uniques ayant des besoins hétérogènes qui ne correspondent pas toujours à l'étiquette apposée en raison d'un diagnostic. Comme il a été relevé dans notre métasynthèse, les milieux éducatifs sont ainsi invités à éviter de cristalliser les marqueurs de la diversité en considérant qu'une personne ne se résume qu'à ses ou son marqueur(s).

Constat 3 : Favoriser la création de liens positifs entre le personnel scolaire et les jeunes

À titre de dernier constat général faisant écho à notre métasynthèse, les jeunes présents au séminaire (Bennett et al., 2024) ont mentionné qu'ils auraient beaucoup aimé que le personnel scolaire fasse preuve d'écoute sincère envers les enjeux qu'ils vivaient, notamment en posant des questions ou en s'intéressant à leur vie personnelle. Plusieurs jeunes ont également souligné qu'ils auraient aimé ressentir que le personnel scolaire accueille de manière bienveillante leurs « différences ». Bolic Baric et al. (2016) relèvent à cet effet que les élèves perçoivent la relation interpersonnelle auprès des personnes enseignantes comme un facteur très important contribuant à leur apprentissage.

À l'instar des résultats issus de notre métasynthèse, les jeunes présents au séminaire (Bennett et al., 2024) reprochent au personnel scolaire (voire à l'institution) de manquer de rigueur dans la gestion des conflits et de l'intimidation envers les jeunes de groupes marginalisés. Ils mentionnent notamment que peu de conséquences sont infligées aux personnes intimidatrices et que peu de gestes de réparation sont suggérés, ce qui entraîne souvent la poursuite des gestes de violence a posteriori. Les mesures insuffisantes de lutte contre l'intimidation ont aussi été rapportées comme entraînant une augmentation de l'intimidation et d'une réaction négative des pairs dans d'autres études scientifiques (Bolic Baric et al., 2016; Horgan et al., 2023).

CONCLUSION

À la lumière de ces constats généraux, force est de constater que les contextes éducatifs ne sont pas encore tout à fait adaptés pour prendre en compte la diversité des élèves. Les résultats de cette métasynthèse démontrent que du travail reste à faire afin que les jeunes de groupes marginalisés ressentent du bien-être et éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école. Si les milieux éducatifs aspirent à soutenir les élèves de groupes marginalisés, il est impératif de créer un environnement d'apprentissage qui arrime les besoins académiques, sociaux et émotionnels des jeunes (Bolic Baric et al., 2016).

Néanmoins, les suggestions et recommandations proposées dans cet article représentent des pistes de solution qui peuvent contribuer à soutenir les milieux éducatifs dans une perspective de changement de paradigme, par exemple, en passant de l'instauration de pratiques égalitaires à des pratiques équitables. En effet, comme mentionné par Borri-Anadon et al. (2015),

[l']instauration de pratiques équitables vise la justice afin que toutes et tous puissent exercer leurs droits. Elles se distinguent des pratiques égalitaires qui offrent un traitement uniforme afin de leur garantir les mêmes droits. Toutefois, un traitement peut être égal sans être équitable. Il est maintenant reconnu que pour assurer l'équité, il ne suffit pas de traiter de la même façon tous les élèves, mais bien de s'assurer de considérer leurs spécificités et ainsi éviter les inégalités potentielles

Borri-Anadon et al., 2015, p. 57

Limite de la recherche

Il s'avère essentiel de reconnaître qu'une métasynthèse « ne peut présenter la vision définitive d'un phénomène, mais plutôt un point de vue d'une réalité représentative du phénomène étudié » (Beaucher et Jutras, 2007, p. 73). Nous tenons cependant à réitérer notre souci de traduire fidèlement les données que nous avons analysées pour en faire ressortir une interprétation croisée avec le modèle d'Archambault et al. (2018).

Prolongements possibles

Dans le cadre d'une analyse ultérieure, il pourrait s'avérer intéressant de porter un regard sur les textes recensés dans cet article, mais cette fois à partir des pratiques méthodologiques des personnes autrices. Cela permettrait notamment de réfléchir aux outils de collecte de données mobilisés, suscitant les voix de jeunes de groupes marginalisés.

Dans le même esprit, à partir de cette métasynthèse et des constats évoqués, il serait porteur de proposer aux milieux éducatifs de tenir des forums de discussion avec des jeunes qui composent l'école. Ces forums tenteraient de mieux répondre à leurs besoins dans un contexte scolaire bien précis, sachant que chaque milieu éducatif présente ses propres caractéristiques, contraintes et approches face à la diversité.

Notes biographiques

Gabrielle Adams est doctorante en éducation à l'UQAR. Elle y accomplit également diverses tâches comme chargée de cours, auxiliaire d'enseignement et de recherche. Elle s'implique notamment au sein du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), puis comme coordonnatrice étudiante de la revue en éducation InspirAction. Après avoir terminé son mémoire portant sur les classes flexibles, ses intérêts de recherche portent désormais sur la didactique des mathématiques et, plus particulièrement, sur le développement d'une compréhension conceptuelle des fractions des élèves du primaire.

Nadia Rousseau est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de l'Alberta et professeure titulaire au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Elle est directrice du RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité), coresponsable du Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), chercheuse régulière au réseau PÉRISCOPE (Partage éclairé de recherches et d'interventions pour le succès collectif par l'éducation) et à la Chaire – Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Ses recherches portent sur la qualité de l'expérience scolaire et la connaissance de soi d'une diversité d'élèves, la pédagogie inclusive, et les facteurs clés favorisant l'engagement scolaire d'un plus grand nombre de jeunes pour qui l'école représente un défi important.

Corina Borri-Anadon est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, directrice du Laboratoire Éducation et Diversité en région (LEDIR (https://oraprdnt.ugtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3636)) et membre de l'équipe Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEE (<https://equipe-idee.ca/>)) et du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Ses travaux portent sur l'inclusion/exclusion des élèves issu.e.s de l'immigration, racisé.e.s ou autochtones et sur la formation initiale et continue des personnels éducatifs à ces égards.

Notes

[1] L'appellation « groupes désignés » inclut les femmes, les peuples autochtones, les personnes en situation de handicap et les minorités visibles, en vertu de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* au Canada (1995).

[2] Par souci de synthèse, et compte tenu de notre intérêt pour ce que recommandent les jeunes, nous centrons notre analyse sur les éléments pour lesquels les jeunes souhaitent des transformations, au regard de leur expérience.

[3] Dans le cadre de cet article, les numéros placés entre crochets signifient la présence de cette information au sein du texte du corpus analysé.

[4] De nombreuses présentations et discussions lors de ce séminaire ont permis de relever des constats et des recommandations sur la prise en compte de la diversité en contexte éducatif, et ce, à partir de la voix des jeunes présents au séminaire. Dans la discussion, nous référerons maintenant aux « jeunes présents au séminaire » pour rapporter leurs propos afin d'éviter une confusion avec l'utilisation de l'appellation « jeunes de groupes marginalisés » utilisée jusqu'ici. Consultez le texte de Bennett et al. (2024) pour un compte rendu de leurs propos.

RÉFÉRENCES DE LA MÉTASYNTHÈSE (en ordre de numéro et non alphabétique)

Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-E. et Bellefleur, D. (2022). Favoriser le menuinnuiun : la voix des élèves innus sur l'identité et la réussite éducative à l'école québécoise. *Enfance en difficulté*, 9, 33-55.

Lamothe-Lachaine, A. (2017). Récits numériques de jeunes ayant vécu l'exil. Identité, école et migration. *Diversité urbaine*, 17, 95-112.

Di Placido, C. (2022). *Uplifting Voices of the Unheard: Exploring Students With Learning Disabilities' Perspectives About Their Learning in Science* [thèse de doctorat, McGill University]. eScholar. (<https://www.proquest.com/docview/2800163084?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>)

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101-116.

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135.

- Potvin, M. et Leclercq, J. B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349.
- Jacquet, M., Gérin-Lajoie, D. et André, G. (2023). Récits de vie de jeunes immigrants et immigrantes diplômés des écoles de langue française à Toronto et Edmonton. *Comparative and International Education*, 51(2), 1-15.
- Valade, V. et Magnan, M. O. (2022). Critiquer le système ou intérioriser l'idéologie méritocratique? Les voix d'étudiants racisés d'origine haïtienne sur l'université. *Revue Jeunes et Société*, 7(1), 30-50.
- Moliner, O. et Sales, A. (2022). La voix des jeunes atteints de maladies rares ou peu fréquentes : un récit croisé de leur parcours scolaire. *Enfance en difficulté*, 9, 57-77.
- 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.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T. et Kamanzi, P. C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. *Diversité urbaine*, 19, 93-114.
- Ealey, K. P. (2020). *What Do the Stories of Indigenous Youth Reveal About Their Educational Experiences?* [thèse de doctorat, Walden University]. Proquest. (<https://www.proquest.com/openview/267836a0547ed226258053c7045709c6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>)
- Thorjussen, I. M. (2021). Social inclusion in multi-ethnic physical education classes: Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. *European Physical Education Review*, 27(2), 384-400.
- Yuan, H. (2017). Respond to Diversity: Graduate Minority Students' Perceptions on Their Learning Experiences in an American University. *IAFOR Journal of Education*, 5(1), 33-45.
- Griffin, K. A., Cunningham, E. L. et George Mwangi, C. A. (2016). Defining diversity: Ethnic differences in Black students' perceptions of racial climate. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(1), 34.

Bibliographie

- 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), 117-132.
- 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. (<https://doi.org/10.7202/1084912ar>)
- Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77.
- Bennett, M.-A., Gonzalez, S.-N., Hébert, A.-B., Kouawoua, D.-N., Kibangou, B., Mouangassa, K., Muaka, F., Orsot, Y., Petiquay, D., Petiquay, S. et Sciacca, J. (2024). Diversité à l'école : témoignages et perspectives des jeunes pour une école inclusive. *Revue Éducation inclusive*, 11.

- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135.
- Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-E. et Bellefleur, D. (2022). Favoriser le menuinnui : la voix des élèves innus sur l'identité et la réussite éducative à l'école québécoise. *Enfance en difficulté*, 9, 33-55.
- Bolic Baric, V., Hellberg, K., Kjellberg, A. et Hemmingsson, H. (2016). Support for learning goes beyond academic support: Voices of students with Asperger's disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *Autism*, 20(2), 183-195.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre pour le RÉVERBÈRE* [Document-cadre en ligne]. Université du Québec à Trois-Rivières. (https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-re%CC%81ussite-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* (3^e éd., p. 49-61). Presses de l'Université du Québec.
- Charette, J. et Borri-Anadon, C. (2022). INTÉGRATION ET INCLUSION : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14(2), 62-88.
- Demba, J.-J. (2016). *La notion de réussite scolaire*. CRIRES. (https://periscope-r.quebec/discussions_autour_de_la_notion_de_reussite_scolaire.pdf)
- Ealey, K.-P. (2020). *What Do the Stories of Indigenous Youth Reveal About Their Educational Experiences?* [thèse de doctorat, Walden University]. Proquest Dissertations and Theses Global.
- Erwin, E.-J., Brotherson, J. et Summers, J.-A. (2011). Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Griffin, K.-A., Cunningham, E.-L. et George Mwangi, C.-A. (2016). Defining diversity: Ethnic differences in Black students' perceptions of racial climate. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(1), 34.
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Lemaire, E., Kharchi, Z., Guillot, S. et Maynard, C. (2023). *Pour une meilleure compréhension de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : guide d'accompagnement des fiches régionales*. LEDIR (UQTR) et ministère de l'Enseignement supérieur du Gouvernement du Québec. www.uqtr.ca/ledir/guidefiches (<http://www.uqtr.ca/ledir/guidefiches>)
- Horgan, F., Kenny, N. et Flynn, P. (2023). A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism*, 27(2), 526-538.
- Jacquet, M., Gérin-Lajoie, D. et André, G. (2023). Récits de vie de jeunes immigrants et immigrantes diplômés des écoles de langue française à Toronto et Edmonton. *Comparative and International Education*, 51(2), 1-15.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Juteau, D. (2018). Au coeur des dynamiques sociales : l'ethnicité. Dans D. Meintel, V. Piché, J. Renaud, D. Juteau et A. Germain (dir.), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain* (p. 13-39). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75.
- Lamothe-Lachaine, A. (2017). Récits numériques de jeunes ayant vécu l'exil. Identité, école et migration. *Diversité urbaine*, 17, 95-112.

- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, (1), 173-191.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T. et Kamanzi, P.-C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. *Diversité urbaine*, 19, 93-114.
- Moos, R.-H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. Jossey-Bass.
- Müller, J. et Böhlke, N. (2023). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(6), 601-616.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/745/>)
- Rousseau, N. (2024). La diversité et l'éducation inclusive : la voix des élèves comme levier à la prise en compte de la diversité en contextes éducatifs. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs. Regards théoriques et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85.
- Talbot, L. (2011). Prendre en compte la diversité des élèves. Ressource ou défi pour les enseignants? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 7-12.
- Taneja-Johansson, S. (2023). Whose voices are being heard? A scoping review of research on school experiences among persons with autism and attention deficit/hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(1), 32-51.
- Thorjussen, I.-M. (2021). Social inclusion in multi-ethnic physical education classes: Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. *European Physical Education Review*, 27(2), 384-400.
- Valade, V. et Magnan, M.-O. (2022). Critiquer le système ou intérioriser l'idéologie méritocratique? Les voix d'étudiants racisés d'origine haïtienne sur l'université. *Revue Jeunes et Société*, 7(1), 30-50.
- Yuan, H. (2017). Respond to Diversity: Graduate Minority Students' Perceptions on Their Learning Experiences in an American University. *IAFOR Journal of Education*, 5(1), 33-45.