Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école

Marie-Odile Magnan, Justine Gosselin-Gagné, Geneviève Audet et Xavier
Conus

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3300>

DOI : 10.4000/ree.3300

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Marie-Odile Magnan, Justine Gosselin-Gagné, Geneviève Audet et Xavier Conus, « Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 01 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3300> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3300>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dossier

Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires

Coordonné par Marie-Odile Magnan, Geneviève Audet & Xavier Conus

MARIE-ODILE MAGNAN, JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ, GENEVIÈVE AUDET & XAVIER CONUS – *Édito. L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école* – 3

XAVIER CONUS – *Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus* – 16

MARIANNE JACQUET & GWENAËLLE ANDRÉ – *Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école* – 30

TYA COLLINS & CORINA BORRI-ANADON – *Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration* – 43

CORINA BORRI-ANADON, GENEVIÈVE AUDET & EVE LEMAIRE – *Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises* – 57

DIANE FARMER, CHRISTINE CONNELLY & MIRIAM GREENBLATT – *Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève* – 72

STÉPHANIE BAUER, NADINE AEBISCHER & RACHEL RIBET – *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : une expérience de « bien-être » ? Étude qualitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire vaudois (Suisse)* – 86

JEAN-LUC RATEL & ANNIE PILOTE – *Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation* – 100

Varia

KARINE BUARD, MINNA PUUSTINEN, AMÉLIE COURTINAT-CAMPS – *Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement* – 115

AMÉLIE DUGUET & SOPHIE MORLAIX – *Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques* – 130

LAURENT FILLIETTAZ, ISABELLE DURAND, MARIANNE ZOGMAL, VASILIKI MARKAKI-LOTHE – *Le « schisme interactionnel », une ressource pour apprendre aux frontières du travail et de la formation professionnelle* – 149

Recensions

Recension par Jean-Marc Lamarre
À l'école de la Commune de Paris. L'histoire d'une autre école, JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON – 171

Recension par Audrey Bélanger
La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ?, BÉATRICE FINET – 175

Recension par Denis Loizon
L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances au quotidien au cœur de l'évolution des normes, XAVIER RIONDET – 178

Recension par Bérangère Kolly
Professeurs des écoles au XXI^e siècle, ANDRÉ D. ROBERT & FRANÇOISE CARRAUD – 182

Édito

L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école

Marie-Odile Magnan

Professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal (Canada)

Justine Gosselin-Gagné

Stagiaire postdoctorale, Département d'éducation et de formation spécialisées, Université du Québec à Montréal (Canada)

Geneviève Audet

Professeure, Département d'éducation et de formation spécialisées, Université du Québec à Montréal (Canada)

Xavier Conus

Maître d'enseignement et de recherche, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg (Suisse)

Résumé

Ce numéro montre que la mise en œuvre d'une éducation inclusive constitue un défi de taille inachevé, tant au plan systémique que du travail sur soi. Cette démarche de changement des pratiques, questionnant de manière continue la responsabilité de l'école à l'égard de la (re)production des inégalités, de l'exclusion et de rapports sociaux inégaux, est parsemée d'obstacles, de situations non prévisibles et d'émotions fortes. Les chercheurs soulignent notamment que de nombreux mécanismes systémiques de la culture scolaire contribuent à reproduire et à réifier des expériences scolaires hiérarchisées et à exacerber des processus de discrimination institutionnelle en défaveur des élèves issus de l'immigration et/ou racisés. Les recherches empiriques présentées mettent également en exergue la pensée déficitaire (deficit thinking) du personnel scolaire vis-à-vis des élèves issus de l'immigration et de leurs parents. Les résultats montrent que des intervenants tendent à utiliser les écarts linguistiques et culturels entre les élèves et le système scolaire pour expliciter l'échec scolaire. Quoi qu'il en soit, les chercheurs ainsi que les acteurs scolaires et les élèves interrogés dans les articles du numéro suggèrent des pistes fécondes pour améliorer l'inclusion en contexte scolaire, soulignant l'importance de donner la voix aux divers acteurs pour tendre vers des transformations institutionnelles.

Mots-clés : inclusion et exclusion scolaires, Canada, Suisse

Abstract

Inclusive Education in the Context of Ethnocultural Diversity: Understanding the Process of Exclusion in order to Act in the School

This issue reveals that the implementation of inclusive education is an unfinished challenge, both within the system and for individual self-improvement. This process of changing practices, by continually questioning the school's responsibility for the (re)production of inequalities, exclusion and unequal social relations, is riddled with obstacles, unpredictable situations and strong emotions. In particular, the researchers point out that many systemic mechanisms of school culture contribute to replicating and reifying hierarchical school experiences and exacerbating processes of institutional discrimination against immigrant background and/or racialized students. The empirical research presented also highlights the deficit thinking of school staff toward immigrant students and their parents. The results show that staff tend to use linguistic and cultural gaps between students and the school system to explain academic failure. Be that as it may, the researchers as well as the school actors and students interviewed in this issue suggest fertile ways to improve inclusion in the school context, stressing the importance of giving voice to the various actors in order to move toward institutional transformation.

Keywords: educational inclusion and exclusion, Canada, Switzerland

En contexte de diversification de l'immigration et de polarisations identitaires aux plans local et international, la question de l'inclusion en éducation nécessite des réflexions et des actions concrètes (Potvin, Magnan & Larochelle-Audet, 2016). Longtemps associée à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage, l'éducation inclusive tend à s'élargir pour prendre en compte la réalité de tous les apprenants sous-représentés et marginalisés dans le système éducatif (Borri-Anadon, Potvin & Larochelle-Audet, 2015). Les finalités suivantes lui sont associées : 1) la mise en place de pratiques équitables adaptées aux spécificités et besoins des élèves afin de favoriser la réussite éducative de tous ainsi que 2) la reconnaissance des différences individuelles et collectives et ce, dans le but d'effectuer des transformations institutionnelles visant la justice scolaire et la lutte aux discriminations. Ainsi, l'école et la classe inclusives appartiennent à tous les élèves. Les processus d'enseignement-apprentissage y étant mis en place doivent permettre à chacun de recevoir une éducation qui tient compte de ses identités et qui est adaptée à ses expériences, caractéristiques personnelles et besoins particuliers (Rousseau, 2015). Cette conception de l'inclusion considère que les différences font partie de la diversité humaine et qu'elles doivent être exprimées pour que s'épanouisse le caractère particulier des membres d'une communauté (AuCoin & Vienneau, 2015). Construite sur le constat d'échec avéré du paradigme de l'assimilation en termes d'égalité des chances (Ghosh, 2014 ; Potvin, 2014), l'éducation inclusive propose d'effectuer les changements jugés nécessaires dans les institutions, notamment scolaires, afin de permettre la participation de tous les individus, dans et avec leurs différences (Potvin, 2013). Elle s'inscrit ainsi dans un principe de réciprocité du processus d'adaptation entre l'école, l'élève et sa famille (Rousseau & Thibodeau, 2011 ; Slee, 2000).

Or, les études à l'échelle internationale soulignent les ségrégations dont les immigrants font l'objet dans les systèmes scolaires des pays d'accueil (Söhn & Özcan, 2006), voire leur marginalisation directe dans certains contextes (Felouzis, Liot & Perroton, 2005 ; Cutler, Glaeser & Vigdor, 2007). Dans les sociétés dotées d'institutions démocratiques, certains modes d'organisation et de régulation du système éducatif sont propices à la reproduction des inégalités et à l'exclusion (Merle, 2012). La stratification des parcours offerts, la séparation des élèves selon leur profil socioéconomique et leurs performances scolaires, ainsi que la concurrence entre les établissements d'enseignement y contribuent (Maroy & Kamanzi, 2017). À une autre échelle, les pratiques d'évaluation et de dépistage, ainsi que les tests de classement standardisés, les modèles de services offerts aux élèves en apprentissage d'une langue seconde, l'organisation des transitions scolaires, le choix des contenus des curriculums, les pratiques et dispositifs d'enseignement, les pratiques de sélection du personnel scolaire, les types de relations entretenues avec les familles et les communautés, et la violence symbolique par l'imposition d'identités y participent aussi (Dhume-Sonzogni, 2014 ; Ryan, Pollock & Antonelli, 2009 ; Rochez & Crinon, 2011). Selon des configurations propres au contexte sociohistorique, des pratiques et des décisions en apparence neutres peuvent porter des préjudices particuliers aux personnes et aux groupes dont les expériences, l'histoire et les réalités ne se reflètent pas dans l'organisation du système éducatif (Dei et al., 2000). Ce sont surtout les jeunes qui s'avèrent plus éloignés des codes liés à la culture de la société d'accueil et de son élite qui subissent des formes de discrimination. Certains groupes apparaissent plus susceptibles de vivre des difficultés au plan scolaire ou de ressentir de l'exclusion et de la discrimination à l'école, dont les jeunes appartenant à des groupes minorisés, qu'ils soient immigrants ou non (Druez, 2016 ; Robson et al., 2018 ; Tremblay, Levasseur & Magnan, 2018). Selon les grandes enquêtes internationales, les jeunes immigrants réussissent moins bien que leurs pairs natifs, bien que des nuances s'imposent selon les catégories d'immigration (par exemple, réfugiés, immigrants économiques, etc.) (Felouzis, 2003 ; Picot & Hou, 2012). Les populations étiquetées vulnérables sont souvent celles qui conjuguent immigration récente et capital scolaire faible des parents (Kamanzi & Murdoch, 2011).

Malgré le poids des déterminismes sociaux sur les parcours de réussite des jeunes issus de l'immigration, des études ont montré qu'à publics scolaires comparables, certaines écoles favorisaient davantage la réussite éducative en milieu pluriethnique (Mc Andrew et al., 2015). L'effet-établissement, lié au leadership de la direction et aux pratiques du personnel scolaire, explique principalement ce résultat. Outre ces constats, les recherches sociologiques menées dans de nombreux pays occidentaux sur les inégalités scolaires et les jeunes issus de groupes minorisés ont davantage porté sur les individus et leurs parcours éducatifs plutôt que sur l'action scolaire (Dhume et al., 2011). Ces analyses quantitatives et qualitatives, centrées sur les « publics », ont l'avantage de permettre l'identification des obstacles dus aux ancrages sociaux comme ceux du capital scolaire et économique des familles, de l'origine ethnoculturelle, du genre, etc. (Ichou, 2015 ; Kamanzi et al., 2016). Par exemple, la majorité des recherches sur la réussite scolaire des jeunes nés de parents immigrants ont permis d'identifier les régions d'origine de ceux pour lesquels le taux de décrochage est plus élevé. Cet angle d'approche, bien qu'éclairant, axe la focale sur les processus liés aux individus et à leur « origine », et peut comporter le risque d'essentialiser les inégalités selon les caractéristiques migratoires. Il permet, certes, de faire des constats sur l'écart entre l'école et certains individus, mais il limite l'avancement des connaissances scientifiques et sociales sur les politiques et l'action de l'institution scolaire et de ses agents dans la production d'une école inclusive ou dans la reproduction des inégalités et des discriminations.

Ce numéro a pour thème le rôle de l'école et de ses intervenants dans la mise en place de pratiques inclusives en contexte de diversité ethnoculturelle. Deux volets sont abordés par les articles qui le composent : 1) la mise en œuvre, dans les pratiques institutionnelles scolaires, des principes d'une éducation inclusive, tels que la reconnaissance des différences individuelles et collectives ainsi que le déploiement de pratiques équitables adaptées aux spécificités et besoins des élèves ; 2) les expériences scolaires des apprenants appartenant à des groupes minorisés. Le premier volet porte sur les pratiques effectives en milieu scolaire (enseignants, directions, autres types de personnel, etc.). Il vise la présentation de recherches empiriques ayant identifié des savoir-être et savoir-faire contribuant à favoriser l'inclusion et la réussite éducative de tous les élèves ou, *a contrario*, des savoir-être et savoir-faire à interroger de manière critique. Le deuxième volet traite du point de vue des apprenants sur les aspects suivants : les institutions éducatives, leur structure et les pratiques du personnel scolaire ; les pistes de solutions envisageables pour améliorer leurs expériences scolaires. Ce regard des jeunes sur leur processus de socialisation à l'école et sur les multiples étapes jalonnant leur cheminement scolaire permet de mettre en exergue les forces et limites des pratiques institutionnelles déployées dans les établissements scolaires.

Avant de présenter les constats relevés dans ce numéro en ce qui a trait à ces deux volets, nous décrirons d'abord l'évolution, à travers le temps, de la notion d'éducation inclusive, passée d'une finalité d'intégration scolaire des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage à une perspective de prise en compte de la diversité sociale et ethnoculturelle en milieu scolaire. Après avoir souligné les finalités actuelles s'y rattachant, c'est-à-dire la lutte contre le racisme, les injustices et l'exclusion sociale (Ainscow & Miles, 2008 ; Booth & Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; Slee & Allan, 2005), l'article s'attardera sur la concrétisation de celles-ci au regard des constats relevés dans les sept articles de ce numéro. Il résumera les pistes et défis dégagés ainsi que les résultats empiriques recueillis au regard des caractéristiques attendues d'une éducation inclusive.

1. L'éducation inclusive : l'évolution sociohistorique et les finalités

Au cours du 19^e siècle, un vaste mouvement de démocratisation de l'accès à l'éducation s'est amorcé à travers l'Occident, permettant la création des premières écoles publiques (Farmer & Heller, 2008). Il faut cependant attendre la fin de la Deuxième Guerre mondiale pour qu'un autre mouvement s'enclenche, avec un impact plus concret sur la prise en compte de la diversité en milieu scolaire (Prud'homme et al., 2011). C'est à ce moment que le modèle traditionnel de prise

en charge des élèves dits « inadaptés » à l'école a commencé à subir des transformations (De Grandmont, 2010, p. 59). Aux États-Unis et dans plusieurs pays d'Europe, un réseau d'écoles spéciales, de classes de soutien et de classes spéciales est graduellement érigé afin que les enfants dits « différents » puissent être encadrés par des programmes appropriés à leurs besoins (De Grandmont, 2010). Pour Luc Prud'homme et ses collègues (2011), cette époque marque les débuts d'une volonté réelle de rendre les établissements scolaires accessibles au plus grand nombre d'élèves, en dépit de leurs différences. L'école ordinaire demeure toutefois inaccessible à de nombreux enfants pendant une longue période. À partir des années 1950, de plus en plus de parents se battent pour que les enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers soient scolarisés dans l'enceinte des écoles ordinaires (Thomazet, 2008).

Pour Raymond Vienneau (2002), ce sont les années 1970 qui marquent les débuts réels du mouvement de l'intégration scolaire et, donc, de la prise en charge de la diversité par l'école ordinaire. L'auteur explique qu'il devient alors de plus en plus fréquent de chercher à intégrer les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers dans les mêmes écoles que tous les autres enfants. Graduellement, de plus en plus de classes spéciales sont créées, ce qui permet l'intégration physique et sociale d'un nombre grandissant d'élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers à l'intérieur des mêmes écoles que les jeunes de leur âge.

Les décennies 1970-1980 ont donc été marquées par le développement rapide des pratiques d'intégration, un mouvement qui a ensuite stagné. Malgré leur intégration plus fréquente dans les écoles ordinaires, différents dispositifs permettant de scolariser certains jeunes à part, sous prétexte que leurs besoins sont trop lourds pour pouvoir suivre l'enseignement général dispensé, existent toujours (Thomazet, 2008). Plus les besoins de ces apprenants sont importants, plus les « détours ségrégatifs » le sont aussi (Ducharme, 2007, p. 32). En outre, les pratiques d'intégration étaient critiquées parce qu'on demandait aux élèves qui avaient des besoins éducatifs particuliers de s'adapter au modèle en place dans les écoles ordinaires ; on cherchait à les y « assimiler » plutôt qu'à les intégrer réellement (Gérin-Lajoie & Jacquet, 2008, p. 27). La diversité n'est donc toujours pas réellement prise en charge par l'école à ce moment, malgré plusieurs changements. Pour Prud'homme et ses collègues (2011, p. 13), la démocratisation de l'enseignement, « centrée sur l'accessibilité universelle de l'éducation », s'est alors soldée en un phénomène d'« enseignement identique à tous les élèves, indépendamment de l'hétérogénéité des effectifs scolaires ».

Puis, au début des années 1990, de plus en plus de pressions sociales et politiques se font sentir pour que l'ensemble des élèves aient accès au même parcours scolaire (Vienneau, 2002). Graduellement, l'intérêt pour la pédagogie de l'inclusion grandit, pensée par les théoriciens du domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaire pour désigner l'intégration à temps plein en classes ordinaires d'élèves exclus en raison de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Cet intérêt est alimenté par les tenants du socioconstructivisme qui soutiennent que les apprentissages constituent un processus social et que les interactions sont importantes dans la construction des connaissances (Prud'homme et al., 2011). Les tenants de l'inclusion prèchent donc pour la création de communautés d'apprenants aux profils diversifiés en classe ordinaire (Ainscow & Miles, 2008). Les élèves normalement ségrégués ne sont pas « intégrés » dans les classes ordinaires ; ils y ont leur place comme tous les autres jeunes de leur âge (Thomazet, 2008).

1.1. L'actualisation de l'approche inclusive en éducation

L'approche inclusive en éducation est désormais investie pour aborder la question de la diversité plus largement, au-delà de la prise en compte exclusive des situations de handicap ou de difficultés d'apprentissage (Ainscow & Sandill, 2010 ; Carlson Berg, 2011 ; Manço, 2015 ; Mc Andrew, Potvin & Borri-Anadon, 2013 ; Slee & Allan, 2005 ; Zay, 2012). Plusieurs chercheurs ancrent dorénavant leur réflexion dans cette approche pour parler de tout élève qui risque d'être marginalisé et pour baliser la gestion des défis relatifs à la diversité en général dans les milieux scolaires.

Mel Ainscow et Suzie Miles (2008, p. 18) expliquent que bien que certains auteurs utilisent l'expression « éducation inclusive » pour désigner la scolarisation d'enfants handicapés dans le contexte éducatif ordinaire, à l'échelle internationale, cette perspective est maintenant plus souvent perçue comme étant « une réforme globale favorisant la diversité au sein de tous les apprenants ». Selon Michel Mercier (2007, p. 163), « les populations immigrées sont souvent soumises aux mêmes mécanismes (représentations sociales) d'exclusion » que les individus atteints de handicaps. Le même constat peut être fait pour d'autres groupes de populations minorisées. L'éducation inclusive, comme on l'entend maintenant plus souvent, s'adresse donc à tous, peu importe l'origine, l'appartenance socioéconomique, la langue, la culture, etc. (Beaupré, Landry & Tétreault, 2010 ; Loreman, Deppeler & Harvey, 2010 ; Slee & Allan, 2005). L'objectif ultime de cette perspective est de lutter contre le racisme, les injustices et l'exclusion sociale, des attitudes et des comportements qui se manifestent chez certains êtres humains lorsqu'ils sont en contact avec la diversité relative aux multiples classes sociales, à l'appartenance ethnique, aux religions, aux sexes, aux genres et aux aptitudes (Ainscow & Miles, 2008 ; Booth & Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; Slee & Allan, 2005).

1.2. L'adaptation à la diversité des apprenants et aux besoins qu'elle suscite

Il est reconnu que l'école joue un rôle dans les mécanismes de reproduction sociale (Farmer & Heller, 2008). Philippe Perrenoud (1995) met l'accent sur la responsabilité de l'école en ce qui concerne l'échec scolaire, plutôt que sur les élèves. Selon l'auteur, les causes de l'échec peuvent se nicher au niveau de l'interprétation du curriculum, de l'encadrement des apprentissages et de l'évaluation. L'éducation inclusive est un paradigme fondé sur la responsabilité de l'école en ce qui a trait à la réussite éducative de l'ensemble des apprenants. Cette perspective s'inscrit dans une posture épistémologique de constructivisme social dans le sens où l'on considère que les difficultés qu'un élève éprouve ne lui sont pas imputables ; elles sont la résultante de sa rencontre avec une situation scolaire qui a été pensée pour lui, mais qui ne lui correspond pas toujours. Les théoriciens de l'approche inclusive considèrent l'éducation comme étant un droit fondamental ; il s'agit d'un modèle d'école qui répond aux besoins de tous, que les élèves soient ou non en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (Plaisance et al., 2007 ; Vienneau, 2002 ; Slee & Allan, 2005 ; Zay, 2012).

L'éducation inclusive est ancrée dans des principes démocratiques et humanistes (Prud'homme et al., 2011), appuyés par des valeurs d'équité et de justice sociale (Barton, 2010 ; Mittler, 2000 ; Potvin, 2013). Selon les principes humanistes, les êtres humains sont nés égaux et les inégalités sont le produit de diverses circonstances et constructions sociales. Pour Laurie Carlson Berg (2011, p. 70), « l'équité consiste à reconnaître la présence d'identités multiples et fluides sans valoriser une manière d'être plus qu'une autre ». Plus largement, dans l'école, l'équité peut également renvoyer à la distribution des ressources en fonction des besoins des élèves, plutôt que de veiller à ce que chacun d'entre eux y ait accès également. La justice sociale renvoie, ici, « à l'élimination de la domination institutionnelle et de l'oppression des groupes marginalisés » (Gérin-Lajoie & Jacquet, 2008, p. 28). L'éducation inclusive repose sur un principe éthique et renvoie au droit à l'altérité ; les tenants de l'approche considèrent la diversité sociale, ethnoculturelle, linguistique et religieuse comme étant un atout plutôt qu'une faiblesse (Angelides, 2012 ; Loreman et al., 2010 ; Mittler, 2000). On renonce ainsi à stigmatiser ou à étiqueter les élèves, sans toutefois occulter ou nier les différences qui les caractérisent, et ce, afin d'éviter de retomber dans l'indifférence aux différences que dénonçait déjà Pierre Bourdieu (1966) ; on cherche plutôt à transcender ces différences en les intégrant et en s'en nourrissant (Ducharme, 2007).

1.3. La transformation de l'école afin qu'elle s'adresse à tous les élèves

L'intérêt pour l'approche inclusive trace le chemin d'un important changement de paradigme en matière d'équité à l'école. L'objectif n'est plus l'égalité d'accès (massification scolaire) ou de traitement ; il s'agit plutôt d'employer des pratiques équitables et de s'adapter aux besoins diffé-

renciés des élèves afin de soutenir la réussite de chacun (Potvin, 2014 ; Sefa Dei et al., 2000). Prendre en compte les besoins de tous suppose une certaine réforme de l'école en ce qui a trait au curriculum et à la pédagogie. Une éducation qui se veut inclusive nécessite ainsi un processus de transformation culturelle (Armstrong, 2001) et structurelle de l'école (Ryan, 2006).

D'autres auteurs estiment que le développement d'un environnement scolaire inclusif n'émerge pas nécessairement de transformations draconiennes dans l'organisation en place ou de l'introduction radicale de pratiques spécifiques (Ainscow & Sandill, 2010). Ils suggèrent de d'abord prendre le temps de réfléchir et de discuter, en vue d'évaluer les pratiques en place et éventuellement, de les améliorer pour les rendre encore plus efficaces (Ainscow & Miles, 2008). Ainscow et Miles (2008, p. 32) proposent aux enseignants et aux administrateurs scolaires de faire « des efforts coordonnés et durables pour adopter l'idée que les élèves ne pourront pas parvenir à de meilleurs résultats si les adultes ne changent pas de comportement ».

Une éducation inclusive requiert donc une certaine rupture avec des pratiques scolaires (enseignantes, pédagogiques, de gestion) plus traditionnelles puisqu'elle implique qu'on cherche à actualiser le plein potentiel de tous les élèves en employant des pratiques différenciées, innovantes (Thomazet, 2006) et propres à leurs besoins (Potvin, 2013). Les écoles répondent ainsi à la diversité des élèves avec créativité. Dans ces milieux, « les enfants qu'il est difficile d'éduquer dans les écoles ordinaires ne sont pas considérés comme "ayant des problèmes", mais comme une opportunité de remettre en question les méthodes [...] pour les rendre plus adaptées et plus souples » (Ainscow & Miles, 2008, p. 32). On mise sur l'*empowerment* des jeunes et on les implique activement dans leurs apprentissages afin d'augmenter leur estime de soi et leur réussite scolaire (Loreman et al., 2010). Le personnel scolaire est invité à avoir des attentes élevées à l'égard des élèves et à leur faire sentir qu'ils ont le droit à la différence (Booth & Ainscow, 2002).

Dans les écrits scientifiques, l'école inclusive n'est pas définie comme étant un environnement éducatif ayant atteint la perfection, mais plutôt comme un lieu en constante évolution dont l'objectif est de tenir compte des besoins de chacun. Il s'agit d'un processus qui n'est jamais définitif ni figé, qui nécessite temps et énergie ainsi qu'une vigilance continue (Manço, 2015). Le développement d'une telle culture dans un milieu scolaire consiste donc en la mise en œuvre d'une vision claire, guidée par des valeurs inclusives et de collaboration (Booth & Ainscow, 2002). C'est ce qui permet d'assurer la pérennité de tels changements apportés à la culture d'une école. Il ne s'agit pas d'un modèle d'école transférable et applicable à tous les milieux ; chaque école doit mettre l'accent sur ce dont elle a besoin pour s'ajuster à ses élèves et les soutenir (Booth & Ainscow, 2002).

Les grandes lignes de l'approche inclusive ayant été présentées, la prochaine section s'attardera sur la concrétisation de celle-ci en contexte de diversité ethnoculturelle au regard des constats soulevés dans les différents articles de ce numéro thématique. Nous discuterons de ces constats à la lumière des caractéristiques attendues d'une éducation inclusive.

2. La mise en œuvre des principes de l'éducation inclusive : des écueils et des pistes

Ce numéro est constitué de sept articles qui présentent des recherches empiriques menées en Suisse et au Canada. Elles portent sur la collaboration école-familles-communauté (articles de Xavier Conus, de Marianne Jacquet et Gwenaëlle André), sur les processus de classement scolaire en ce qui a trait au passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire (article de Stéphanie Bauer, Nadine Aebischer et Rachel Ribet) ou en ce qui concerne le secteur de l'adaptation scolaire (article de Tya Collins et Corina Borri-Anadon), sur le regard que porte le personnel scolaire sur les pratiques d'iniquité versus d'équité (article de Corina Borri-Anadon, Geneviève Audet et Ève Lemaire), sur la mise en place de l'éducation inclusive à travers une initiative de formation continue (article de Diane Farmer, Christine Connelly et Miriam Greenblatt) ainsi que sur le processus de décolonisation de l'enseignement supérieur (article de Jean-Luc Ratel et Annie Pilote). Les données présentées portent à la fois sur des enseignants, des intervenants impliqués dans

les processus de classement scolaire à l'égard des « difficultés » des élèves, des directions d'école, des membres du personnel non enseignant, des représentants d'organismes communautaires œuvrant dans les écoles, des parents, des élèves et des étudiants au postsecondaire. Ces études portent autant sur des pratiques à revoir de manière critique et sur des pratiques inspirantes que sur la voix des apprenants. Plusieurs lignes fortes et pistes fécondes pour l'intervention en milieu scolaire émergent de l'ensemble des articles, ce que nous synthétisons dans les prochaines sections.

2.1. La forte prégnance de la pensée déficitaire dans la culture scolaire

Les recherches empiriques présentées dans ce numéro mettent en exergue la pensée déficitaire (*deficit thinking*), voire la bienveillance morbide, du personnel scolaire vis-à-vis des élèves issus de l'immigration et de leurs parents. L'article de Conus, traitant de la collaboration école-familles immigrantes dans le canton de Fribourg en Suisse, relate les difficultés de décentration d'enseignantes alors que celles-ci valorisent un modèle prescriptif bien précis de l'élève et du parent idéal, et tentent de « corriger » les attitudes et comportements s'éloignant de la norme scolaire, tant du côté de l'élève que de ses parents. Or, ce modèle largement implicite s'avère difficile à décoder par les familles et les élèves, car il s'inscrit dans une vision ethnocentrique de la norme scolaire, voire dans une vision monoculturelle de l'institution scolaire (Changkakoti & Akkari, 2008) – une vision mettant de l'avant l'importance de développer l'autonomie et diverses habitudes chez l'enfant, et contribuant à faire émerger une représentation négative des élèves et des modalités d'éducation de leurs parents. Conus démontre ainsi comment la norme scolaire se trouve culturellement connotée et comment elle peut faire entrave à la reconnaissance des différences et à l'inclusion des élèves et des familles dont les cadres de référence culturels diffèrent de la norme attendue.

L'article de Jacquet et André soulève la même pensée déficitaire envers les élèves et leurs parents chez les travailleurs en établissement en école (TEE) œuvrant dans la province de l'Alberta au Canada. Même si les travailleurs interrogés ont immigré récemment au Canada et sont eux-mêmes issus de groupes racisés, il s'avère qu'ils intériorisent la norme scolaire valorisée (le discours dominant) et la pensée déficitaire lorsqu'ils traitent des défis rencontrés dans leur pratique. Ils indiquent notamment que les élèves récemment immigrés s'adaptent difficilement, que leurs parents ont des difficultés de communication avec l'école, qu'ils ont une vision différente de l'école et de l'encadrement scolaire de leurs enfants. Ainsi, les TEE semblent réitérer une vision individualisante des élèves, expliquant davantage les défis vécus par les familles par leur « origine », plutôt qu'en s'interrogeant sur la façon dont les intervenants scolaires pourraient agir différemment, notamment en questionnant leurs pratiques et la culture de l'école.

Dans une perspective critique inspirée des *DisCrit* (Annamma, Coonnor & Ferri, 2016), l'article de Collins et Borri-Anadon montre comment le capacitisme et le (néo)racisme s'articulent dans les pratiques des intervenants scolaires et contribue à éclairer la surreprésentation des élèves issus de l'immigration en adaptation scolaire en contexte québécois. Les auteures soulignent ainsi la pensée déficitaire utilisée par les intervenants pour identifier des difficultés à partir d'une interprétation médicalisante, voire une utilisation fréquente de marqueurs liés à l'in/capacité, une interprétation jumelée à l'utilisation plus insidieuse de marqueurs liés à la « culture ». Encore une fois, l'écart vis-à-vis de la norme scolaire ethnocentrique, dû à des considérations socioculturelles, semble utilisé pour étiqueter négativement les modes d'éducation des parents immigrants et pour expliquer les « difficultés » des élèves. Les auteures associent cette posture des intervenants à un certain aveuglement face au racisme (Gotanda, 1991) et à l'impact des rapports sociaux de race inégaux sur les processus de classement.

Ainsi, les résultats présentés dans ce numéro montrent que les intervenants interrogés tendent à utiliser encore les écarts linguistiques et culturels entre les élèves et le système scolaire pour expliciter l'échec scolaire – des écarts qui seraient le résultat d'une socialisation différente dont seraient « victimes » certains groupes d'élèves. Leur bagage est jugé déficitaire par l'école elle-

même ; c'est aux élèves à s'adapter à elle et non l'inverse. Par une approche réparatrice, voire curative, l'école doit pallier cette socialisation déficitaire liée à la famille, à l'origine et au vécu. Cette pensée déficitaire, axée sur une pédagogie de la compensation ethnocentrique et classocentrique, ne s'inscrit pas dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive, notamment en ce qui concerne le fait de mettre l'accent sur le rôle de l'école dans la réussite éducative, incluant le bien-être et l'épanouissement de tous les apprenants (Thomazet, 2008) ; considérer que les inégalités ou les processus d'exclusion vécus par un élève sont dus à sa rencontre avec une situation scolaire qui a été pensée pour lui et non pas avec lui ; considérer la diversité sociale, ethnoculturelle, religieuse, linguistique et d'aptitudes comme une richesse et non comme un problème ou, encore, mettre en valeur et reconnaître les différences individuelles et collectives, tout en évitant la stigmatisation des élèves (Ainscow & Miles, 2008 ; Angelides, 2012 ; Booth & Ainscow, 2002 ; Mittler, 2000). La construction d'une logique de réciprocité dans l'adaptation entre l'école, l'enfant et sa famille (Rousseau & Thibodeau, 2011 ; Slee, 2000) semble faire défaut dans les résultats empiriques recueillis dans certains articles de ce numéro. Plus encore, le rôle des enseignants et des intervenants ne semble pas être conçu comme étant actif dans la production des inégalités, le rejet de la responsabilité de l'échec scolaire sur une socialisation déficitaire de l'enfant participant à un mécanisme de dédouanement des acteurs scolaires à ce propos (Durler, 2015).

2.2. Des acteurs scolaires conscients des processus d'exclusion

L'article de Borri-Anadon, Audet et Lemaire, reposant sur des entretiens semi-dirigés auprès des directions d'école, de membres du personnel non enseignant ainsi que des représentants d'organismes communautaires, met au jour des acteurs scolaires conscients des mécanismes d'exclusion touchant des élèves issus de l'immigration. Contrairement aux individus interrogés dans les autres articles du numéro, ils ne développent pas une posture aveugle aux discriminations. Les auteures présentent des « zones de vulnérabilité » identifiées par les participants et les pratiques d'équité mises en œuvre ou souhaitées par ces derniers pour les contrer. Il s'avère qu'ils ont une conscience des effets structurels inégalitaires des modes de fonctionnement des institutions scolaires auprès des élèves issus de l'immigration, tels que la transition entre les classes d'accueil et les classes ordinaires, la catégorisation parfois erronée des élèves en « difficulté », l'orientation vers des filières de relégation et le manque d'accès aux activités parascolaires. Les participants proposent même des alternatives pour pallier cette (re)production des inégalités en identifiant des marges de manœuvre possible à l'intérieur même de leur école.

Toutefois, malgré l'identification de marges de manœuvre possibles dans la culture scolaire, dans leur article respectif, Borri-Anadon, Audet et Lemaire ainsi que Bauer, Aebischer et Ribet soulignent que de nombreux mécanismes systémiques de la culture scolaire contribuent fortement à reproduire et à réifier des expériences scolaires hiérarchisées et à exacerber des processus de discrimination institutionnelle en défaveur des élèves issus de l'immigration et/ou des élèves racisés – des mécanismes teintés d'une approche ethnocentrique, voire *colorblind*, masquant des rapports sociaux inégaux entre les groupes majoritaires et minorisés. Le défi de repenser l'organisation des filières sélectives pour une égalité d'accès des élèves allophones et/ou issus de l'immigration, et pour éviter la ségrégation des publics scolaires, tout comme le défi de revoir les pratiques d'évaluation, de classement et d'orientation afin de déconstruire les mécanismes de production des inégalités et des processus d'exclusion seraient, somme toute, colossaux et requerraient, un certain courage managérial des autorités éducatives (Shields, 2010 ; Magnan et al., 2018).

2.3. La voix des apprenants sur l'école

Les articles dans ce numéro rappellent l'importance, dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive, d'écouter la voix des élèves issus de l'immigration à travers la réalisation de diverses activités scolaires et parascolaires, ainsi que de favoriser un dialogue horizontal entre le personnel scolaire, les familles et la communauté (Rahm et al., 2016). L'article de Farmer, Connelly et

Greenblatt, axé sur la présentation d'une initiative de formation et d'accompagnement à l'éducation inclusive dans deux écoles de la province canadienne de l'Ontario, montre comment des enseignants se sont questionnés de manière continue sur la meilleure façon de soutenir la « voix » de l'élève dans une démarche inclusive en vue d'éviter le piège de parler au nom de l'Autre (Alcoff, 1991). Afin d'arriver à reconnaître la diversité sociale et ethnoculturelle, il est important, selon la littérature sur l'éducation inclusive, de rejoindre l'élève dans sa réalité (Gillborn & Ladson-Billings, 2020 ; Verhoeven, 2011). Les enseignants ont cherché, tout au long de l'année scolaire, à adopter des pratiques « sensibles à la culture des élèves » et à déconstruire l'idée que l'école soit un espace de conformité à la norme scolaire valorisée par les enseignants et le système éducatif. Ils ont réfléchi de manière critique aux rapports de pouvoir entre enseignants et élèves issus de groupes minorisés. Déconstruire ces éléments fut difficile, car les élèves avaient intériorisé la forme scolaire et trouvaient difficile de sortir de ce cadre normatif, de ce moule de l'apprenant modèle auquel ils avaient été préalablement socialisés. À l'instar de la pédagogie critique de Paulo Freire (1973), les enseignants ont tenté d'adopter une posture de médiateur, d'accompagnateur et de favoriser un dialogue horizontal avec les élèves, sortant ainsi du rôle traditionnel leur étant ordinairement conféré, y compris par les élèves eux-mêmes. L'article met ainsi en exergue le rôle essentiel du personnel enseignant dans une démarche inclusive de soutien de la voix des élèves, tout en soulignant l'importance d'un appui institutionnel dans ce sens.

L'étude de Bauer, Aebischer et Ribet, pour sa part, donne la voix à des élèves du canton de Vaud en Suisse ayant préalablement fréquenté une classe d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones et scolarisés en classe ordinaire au moment de l'enquête. Ces derniers mettent en exergue des obstacles, tel que le manque de tolérance vis-à-vis du fait qu'ils soient toujours en processus d'apprentissage du français, même s'ils accèdent à la classe ordinaire. Ils expriment également un sentiment d'injustice lors des évaluations lorsqu'ils sont sanctionnés pour leurs fautes d'orthographe et, par le fait même, un besoin de reconnaissance de la spécificité de leur parcours migratoire. Ils racontent qu'ils ne se sentent pas à l'aise d'exprimer leurs identités d'origine (langues, référents culturels, histoire) à l'école et qu'ils préfèrent se fondre à la masse en se conformant aux exigences de la culture scolaire. À cet égard, les chercheuses s'interrogent sur le rôle effectif de l'école dans la mise en place d'un espace valorisant les ressources des élèves et l'expression d'identités multiples.

Puis, l'article de Ratel et Pilote permet de donner la voix aux étudiants autochtones fréquentant une université dans la province canadienne du Québec. Bien que les auteurs parlent d'une décolonisation partielle de l'enseignement supérieur, il s'avère que les participants soulignent qu'ils aimeraient qu'une plus grande place soit accordée aux perspectives autochtones dans les curriculums des universités – des curriculums largement dominés par les savoirs occidentaux (Lefevre-Radelli, 2019). Également, ils mettent en exergue le fait que les cultures autochtones soient invisibilisées dans l'espace universitaire et que les membres du personnel et les étudiants méconnaissent souvent la réalité qui leur est propre. Ils expriment ainsi un besoin de reconnaissance de la part des institutions universitaires.

3. Conclusion : des pistes fécondes pour l'éducation inclusive

Dans ce numéro thématique, les chercheurs soulignent la nécessité de politiques éducatives formelles valorisant l'éducation inclusive (au-delà de l'intégration des élèves) et du développement de cultures institutionnelles permettant de soutenir de manière collective et continue le déploiement de pratiques d'inclusion dans l'école (voir les articles de Farmer, Connelly et Greenblatt, de Borri-Anadon, Audet et Lemaire). L'action *in situ* dans l'école nécessite de revoir les modalités d'évaluation, l'organisation des filières sélectives, les transitions scolaires, les dispositifs permettant d'informer de manière éclairée les élèves quant à leur choix d'orientation et à leur conséquence sur la suite de leur parcours, etc. Les chercheurs suggèrent, en ce sens, aux personnels scolaires de réfléchir de manière critique à la mise en place d'un équilibre entre la prise en compte de besoins particuliers et l'exigence de performance scolaire (voir l'article de

Bauer, Aebischer et Ribet). Développer une reconnaissance, une sensibilité et un accueil à la voix des élèves de multiples origines (et aux multiples expériences) dans l'espace scolaire, quitte à revoir la culture de l'école, semble être une voie prometteuse. Des formations à l'interculturalité menant vers des processus de décentration et d'adaptation réciproque sont fortement suggérées par plusieurs auteurs du numéro – des formations permettant de prendre conscience des privilèges, de s'éloigner de l'essentialisation des caractéristiques des familles immigrantes, de prendre en compte l'expérience migratoire, de comprendre la construction de la différence et des processus d'exclusion à l'école, de valoriser la diversité linguistique et ethnoculturelle, et ce, pour ensuite questionner les pratiques de manière à instaurer des transformations menant vers la réelle inclusion dans l'espace scolaire.

Ce numéro permet de constater que la mise en œuvre d'une éducation inclusive constitue un défi de taille inachevé, tant au plan systémique que du travail sur soi. Cette démarche de changement des pratiques, questionnant de manière continue la responsabilité de l'école à l'égard de la (re)production des inégalités, de l'exclusion et de rapports sociaux inégaux, est parsemée d'obstacles, de situations non prévisibles et d'émotions fortes. Les intervenants scolaires doivent se sentir soutenus au plan institutionnel de manière collaborative et collective par les acteurs et autorités scolaires et par les politiques éducatives nationales. Plus encore, déployer des pratiques inclusives nécessite un agir éthique critique. Or, une décentration constante implique d'accueillir l'autre sans parler pour l'autre et de reconnaître l'impact des rapports sociaux inégaux sur les parcours de scolarisation et de socialisation scolaire. Cela nécessite d'être attentif et vigilant vis-à-vis des processus d'exclusion qui se mettent en place à l'école et qui sont souvent considérés comme des allants de soi dans une culture scolaire implicite, souvent monoculturelle et difficilement décodable par certains élèves et parents immigrants. Cette complexité met en exergue l'importance de développer des formations initiales et continues afin d'accompagner les personnels scolaires, mais aussi les directions d'établissement sur ces questions et de favoriser des espaces d'échange collaboratifs permettant de discuter de ces questions ouvertement en vue de mettre en place des changements. En ce sens, donner la voix au personnel scolaire immigrant ou minorisé et valoriser leur expérience constituent des pistes (Larochelle-Audet, 2019). De même, des modèles de compétences pour orienter la formation des enseignants et des directions d'établissement ont été suggérés, dans les dernières années au Québec, pour contribuer à plus d'inclusion, d'équité et de justice sociale en éducation (Larochelle-Audet et al., 2018 ; Larochelle-Audet, Borri-Anadon & Potvin, 2016). Il s'avère toutefois que la mise en œuvre réelle et continue de ces compétences inclusives et interculturelles par les acteurs de terrain demeure un enjeu qui doit être constamment soutenu dans le quotidien scolaire.

Note de l'éditeur

En raison d'une harmonisation éditoriale, l'écriture inclusive utilisée dans l'édito et certains articles de ce numéro n'a pas pu être prise en compte.

Références

- AINSCOW Mel & MILES Suzie (2008), « Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? », *Perspectives*, vol. XXXVIII, n° 1, p. 17-44.
- AINSCOW Mel & SANDILL Abha (2010), « Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, n° 1, p. 1-16.
- ARMSTRONG Felicity (2001), « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre : une étude de cas », *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 87-96.
- ANGELIDES Panayiotis (2012), « Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 40, n° 1, p. 21-36.

AUCOIN Angela & VIENNEAU Raymond (2015), « L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme », dans Nadia Rousseau (éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 65-87 (3^e édition).

ALCOFF Linda (1991), « The problem of speaking for others », *Cultural Critique*, n° 20, p. 5-32.

ANNAMMA Subini A., CONNOR David & FERRI Beth (2016), « A truncated genealogy of DisCrit », dans David Connor, Beth Ferri & Subini A. Annamma (éds.), *DisCrit : Disability studies and critical race theory in education*, New York, Teachers College Press, p. 1-8.

BARTON Len (2010), « The politics of education for all », dans Jonathan Rix, Melanie Nind, Kieron Sheehy, Katy Simmons & Christopher Walsh (éds.), *Equality, participation and inclusion : Diverse perspectives*, New York, Routledge (2^e édition).

BEAUPRE Pauline, LANDRY Luce & TETREAU Sylvie (2010), « Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion », dans Nadia Rousseau (éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 183-201 (2^e édition).

BOOTH Tony & AINSWORTH Mel (2011), *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

BOOTH Tony & AINSWORTH Mel (2002), *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

BORRI-ANADON Corina, POTVIN Maryse & LAROCHELLE-AUDET Julie (2015), « La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité », dans Nadia Rousseau (éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-63 (3^e édition).

BOURDIEU Pierre (1966), « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.

CARLSON BERG Laurie (2010), « Inclusion en milieu scolaire francosaskois : perspectives multiples », *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*, Ottawa, Patrimoine canadien.

CHANGKAKOTI Nilima & AKKARI Abedljalil (2008), « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 419-441.

CUTLER David M., GLAESER Edward L. & Vigdor Jacob L. (2007), *When Are Ghettos Bad? Lessons From Immigrant Segregation in The United States*, Working Paper 13082, Cambridge, National Bureau Of Economic Research, <http://www.nber.org/papers/w13082>

DURLER Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (ERI) (2017), *Educational opportunity for all. Overcoming inequality throughout the life course*, Paris, OECD Publishing.

DE GRANDMONT Nicole (2010), « Historique - Acceptation de la différence dans la société : perspective historique et éléments réflexifs », dans Nadia Rousseau (éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62 (2^e édition).

DEI George. J., KARUMANCHERY Leeno Luke, JAMES-WILSON Sonia & ZINE Jasmin (2000), *Removing the margins: The challenges & possibilities of inclusive schooling*, Edmonton, Canadian Scholars' Press.

DHUME Fabrice, DUKIC Suzana, CHAUVEL Séverine & PERROT Philippe (2011), *Orientation scolaire et discrimination. De l'(IN)égalité de traitement selon l'« origine »*, Paris, La documentation française.

DHUME-SONZOGNI Fabrice (2014), *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.

DRUEZ Elodie (2016), « Réussite, racisme et discrimination scolaires. L'expérience des diplômé(e)s d'origine subsaharienne en France », *Terrains et travaux*, vol. 29, p. 21-41.

DUBET François, DURU-BELLAT Marie & VERETOUT Antoine (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Le Seuil.

DUCHARME Daniel (2007), *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

FARMER Diane & HELLER Monica (2008), « La sociologie de l'éducation », dans Simon Laflamme & Jean Lafontant (éds.), *Initiation thématique à la sociologie*, Sudbury, Éditions Prise de Parole, p. 123-158.

FELOUZIS George (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-447.

FELOUZIS George, LIOT Françoise & PERROTON Joëlle (2005), *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Éditions du Seuil.

FREIRE Paulo (1974), *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.

GERIN-LAJOIE Diane & JACQUET Marianne (2008), « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 25-43.

GHOSH Ratna & GALCZYNSKI Mariusz (2014), *Redefining multicultural education: Inclusion and the right to be different*, Toronto, Canadian Scholars' Press (3^e édition).

GILBORN David & LADSON-BILLINGS Gloria (2010), « Education and critical race theory », dans Michael W. Apple, Stephen J. Ball & Luis Armando Gandin (éds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education*, London/New York, Routledge Taylor and Francis Group, p. 37-47.

GOTANDA Neil (1991), « A Critique of "Our Constitution is Color-Blind" », *Stanford Law Review*, vol. 44, n° 1, p. 1-68.

ICHOU Mathieu (2014), « Who they were there: Immigrants' educational selectivity and their children's educational attainment », *European Sociological Review*, vol. 30, n° 6, p. 750-765.

ICHOU Mathieu (2015), « Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre », *Revue française de pédagogie*, n° 191, p. 29-46.

KAMANZI Pierre Canisius, BASTIEN Nicolas, DORAY Pierre & MAGNAN Marie-Odile (2016), « Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand ? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox », *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 46, n° 2, p. 225-248.

KAMANZI Pierre Canisius & MURDOCH Jake (2011), « L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants », dans Fasal Kanouté & Gina Lafortune (éds.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 45-158.

LAROCHELLE-AUDET Julie (2019), *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant-es de groupes racisés*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal (Canada).

LAROCHELLE-AUDET Julie, BORRI-ANADON Corina & POTVIN Maryse (2016), « La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles », *Éducation et francophonie*, vol. 44, n° 2, p. 172-195, <https://doi.org/10.7202/1039027ar>

LAROCHELLE-AUDET Julie, MAGNAN Marie-Odile, POTVIN Maryse & DORE Emmanuelle (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, UQAM, <http://ofde.ca/les-competences-des-directions-en-matiere-dequite-et-de-diversite/>

LEFEVRE-RADELLI Léa (2019), *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal (Canada).

LOREMAN Tim, DEPPELER Joanne & HARVEY David (2010), *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*, New York, Routledge (2^e édition).

MAGNAN Marie-Odile, GOSSELIN-GAGNE Justine, CHARETTE Josée & LAROCHELLE-AUDET Julie (2018), « Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 2, p. 125-145.

MANÇO Altay (2015), « L'éducation inclusive : valeur ajoutée face aux défis des discriminations multiples des jeunes », dans Altay Manço (éd.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*, Paris, L'Harmattan.

MAROY Christian (2018), *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.

MAROY Christian & KAMANZI Pierre Casinius (2017), « Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. 58, n° 3, p. 581-602.

MERCIER Michel (2007), « École, handicaps, représentations sociales et résilience », dans Boris Cyrulnik & Jean-Pierre Pourtois (éds.), *École et résilience*, Paris, Odile Jacob.

MERLE Pierre (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».

MC ANDREW Marie (éds.) (2015), *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

MC ANDREW Marie, POTVIN Maryse & BORRI-ANADON Corina (éds.) (2013), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

MITTLER Peter J. (2000), *Working towards inclusive education*, Londres, David Fulton Publishers.

PERRENOUD Philippe (1995), *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF.

PICOT Garnett & HOU Feng (2012), *Statut d'immigrant, développement des compétences à un jeune âge et participation aux études postsecondaires : comparaison entre le Canada et le Suisse*, Statistique Canada, Division de l'analyse sociale, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11f0019m/11f0019m2012344-fra.pdf?st=ADPe5UTI>

PLAISANCE Eric, BELMONT Brigitte, VERILLON Aliette & SCHNEIDER Cornelia (2007), « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 1, n° 37, p. 159-164.

POTVIN Maryse (2013), « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives », dans Marie Mc Andrew, Maryse Potvin & Corina Borri-Anadon (éds.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

POTVIN Maryse (2014), « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et sociétés*, vol. 33, n° 1, p. 185-202.

POTVIN Maryse, MAGNAN Marie-Odile & LAROCHELLE-AUDET Julie (éds.) (2016), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique*, Québec, Fidès Éducation.

PRUD'HOMME Luc, VIENNEAU Raymond, RAMEL Serge & ROUSSEAU Nadia (2011), « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion », *Éducation et francophonie*, vol. XXXIX, n° 2, p. 6-22.

RAHM Jène, MALO Annie & LEPAGE Michel (2016), « Youth-voice driven after-school science clubs: A tool to develop new alliances in ethnically diverse communities in support of transformative learning for preservice teachers and youth », *Alterstice*, vol. 6, n° 1, p. 39-51.

ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (éds.) (2011), « La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement », Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ROBSON Karen, ANISEF Paul, BROWN Robert S. & GEORGE Rhonda (2018), « Underrepresented Students and the Transition to Postsecondary Education: Comparing Two Toronto Cohorts », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 48, n° 1, p. 39-59.

ROUSSEAU Nadia (2015), « La pédagogie de l'inclusion scolaire », Québec, Presses de l'Université du Québec (3^e édition).

ROUSSEAU Nadia & THIBODEAU Stéphane (2011), « S'appropriier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 145-164.

RYAN James (2006), « Inclusive leadership and social justice for schools », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 5, n° 3, p. 3-17.

RYAN James, POLLOCK Katina & ANTONELLI Fab (2009), « Teacher Diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks, and Glass Ceilings », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 591-617.

SEFA DEI George J., JAMES Irma Marcia, KARUMANCHERY Leeno Luke, WILSON Sonia James & ZINE Jasmin (2000), *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*, Toronto, Canadian Scholars Press.

SHIELDS Carolyn M. (2010), « Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts », *Educational Administration Quarterly*, vol. 46, n° 4, p. 558-589.

SLEE Roger (2000), « Professional partnerships for inclusive education? », *Melbourne Studies in Education*, vol. 41, n° 1, p. 1-15.

SLEE Roger & ALLAN, Julie (2005), « Excluding the included: A reconsideration of inclusive education », dans Jonathan Rix, Katy Simmons, Melanie Nind & Kieron Sheehy (éds.), *Policy and power in inclusive education: Values into practice*, New York, Routledge Falmer.

SÖHN Janina & ÖZCAN Veysel (2006), « The Educational Attainment of Turkish Migrants in Germany », *Turish Studies*, vol. 7, n° 1, p. 101-124.

THOMAZET Serge (2006), « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le français aujourd'hui*, vol. 1, n° 152, p. 19-27.

THOMAZET Serge (2008), « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 123-139.

TREMBLAY Stéphanie, MAGNAN Marie-Odile & LEVASSEUR Catherine (2018), « Religion and the Negotiation of the Boundary between Majority and Minority in Québec: Discourses of Young Muslims in Montréal CÉGEPs », *Education Sciences Journal*, Édition spéciale "Education and Religion in a secular age", vol. 8, n° 183, p. 1-23.

VERHOEVEN Marie (2011), « Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable », *Éducation et Sociétés*, vol. 27, n° 1, p. 101-115.

VIENNEAU Raymond (2002), « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 2, <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html>

ZAY Danielle (2012), « L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ? », Paris, L'Harmattan.