Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève

*Inclusive education: A professional development initiative in Canada and
questions on the difficulties encountered in seeking to support student "voice"*

Diane Farmer, Christine Connelly et Miriam Greenblatt

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3360>

DOI : 10.4000/ree.3360

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Diane Farmer, Christine Connelly et 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 », *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/3360> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3360>

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

Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève

● —————

Diane Farmer

Professeure, Université de Toronto (Canada)

Christine Connelly

Chargée d'enseignement, Université de Toronto (Canada)

Miriam Greenblatt

Enseignante accompagnatrice, Écoles sécuritaires et tolérantes, Conseil scolaire Viamonde (Canada)

Résumé

Ce texte est issu d'une initiative de formation sur l'éducation inclusive réalisée auprès du personnel enseignant de deux écoles de langue française à Toronto. L'éducation inclusive vise à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement sensibles à la culture des élèves et à lutter contre toutes formes de discrimination. Si les principes d'une éducation inclusive sont formalisés dans le cadre d'une politique ministérielle, les enjeux liés à leur mise en pratique dans le quotidien de la salle de classe sont nombreux. C'est dans l'optique d'un accompagnement que nous avons facilité cette formation dans laquelle le personnel enseignant a développé divers projets en salle de classe sur une période d'une année scolaire. Nous présenterons en première partie le modèle de formation développé et chercherons à approfondir en deuxième partie un enjeu soulevé par une équipe enseignante : soutenir la voix de l'élève dans cette démarche d'éducation inclusive. Nous interrogerons la notion contentieuse de la voix de l'enfant ou de l'élève ici, un domaine d'intervention ciblé par l'éducation inclusive. Comment peut-on s'y prendre pour aborder la discrimination sans pour autant réduire les groupes discriminés au statut de victime ? Comment soutenir la voix des élèves dans une démarche d'éducation inclusive ? Ces grandes questions viennent orienter la réflexion d'ensemble qui est ici proposée.

Mots-clés : inclusion et exclusion scolaires, langage et interaction, relations et interactions élèves-enseignants, enfance et jeunesse, Canada

Abstract

Inclusive education: A professional development initiative in Canada and questions on the difficulties encountered in seeking to support student "voice"

This text stems from a training initiative on inclusive education carried out with teachers in two French-language schools in Toronto. Inclusive education is a movement that aims to implement teaching practices that are sensitive to students' culture and to resist all forms of discrimination. Even though the principles of inclusive education have been formalized in ministry policy, there remain numerous issues related to putting them into practice in everyday classroom life. In the spirit of accompanying school staff, we facilitated an initiative in which teachers developed various classroom projects over a period of one school year. In the first part of our paper, we will present the training model we developed and in the second part, we seek to delve deeper into an issue raised by a team of teachers: how to support student voice in an inclusive education process. We will also examine the contentious notion of children's or students' voice, an area of intervention targeted by inclusive education. In this initiative we ask: how can discrimination be addressed without reducing groups experiencing discrimination to the status of victims? How to support the voice of students in an inclusive education process? These major questions will guide the overall reflection proposed here.

Keywords: educational inclusion and exclusion, language and interaction, student-teacher relations and interactions, childhood and youth, Canada

Nous présentons dans ce texte une initiative de formation que nous avons menée dans deux écoles canadiennes et proposons une réflexion sur l'un des enjeux soulevés par une équipe pédagogique participante, à savoir, comment s'y prendre pour soutenir la « voix » de l'élève dans une démarche d'éducation inclusive¹. Cette initiative s'inscrivait dans le prolongement d'une série de formations offertes auprès d'intervenants en éducation à la suite du lancement de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Au Canada, l'éducation est une responsabilité provinciale, ce qui veut dire que chacune des provinces possède un système d'enseignement et développe ses politiques et programmes. La reconnaissance par le gouvernement de l'Ontario d'enjeux liés à la persistance d'obstacles systémiques et la nécessité de faire en sorte que les pratiques éducatives soient aptes à refléter la diversité des élèves et du personnel de l'école sont à l'origine de la stratégie provinciale dont il est ici question. L'éducation inclusive peut se définir en tant que mouvement qui vise, d'une part, à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement, un curriculum et des processus d'évaluation « inclusifs, pertinents et sensibles à la culture des élèves » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017, p. 24) et, d'autre part, à lutter contre toutes formes de discrimination afin d'éliminer les obstacles systémiques. Si les principes d'une éducation inclusive sont formalisés dans le cadre d'une politique ministérielle, les enjeux dans le quotidien de la salle de classe peuvent être nombreux.

L'initiative de formation a été réalisée auprès du personnel enseignant de deux écoles de langue française à Toronto, une école primaire (maternelle à 6^e année) et une école secondaire (7^e à 12 années). Le personnel enseignant et les aides-enseignants de la 1^{re} à la 6^e année dans la première école et de la 7^e et 8^e année de la deuxième école ont participé à cette formation. Notre invitation s'adressait à l'ensemble du personnel et les directions d'école se sont fréquemment jointes aux discussions. C'est dans l'optique d'un accompagnement que nous avons facilité cette formation qui s'est déroulée au courant de l'année scolaire 2016-2017. Un premier objectif de ce texte consiste alors à présenter cette formation dans laquelle se trouvait intégrée la réalisation de plusieurs projets de recherche-action mis de l'avant par le personnel enseignant. Nous souhaitons par la même occasion mettre ainsi en valeur le travail de réflexion réalisé par le personnel enseignant en présentant une des recherches réalisées par une équipe enseignante. Ce sera notre deuxième objectif. Dans nos échanges avec le personnel de l'école, l'idée de soutenir des pratiques qui soient sensibles à la culture des élèves a été au cœur des discussions et des projets, que ce soit par une meilleure connaissance de soi et des autres ou encore dans la lutte contre les stéréotypes, par exemple. Nous avons alors choisi de présenter le travail d'une équipe qui s'est intéressée à l'enjeu que pose le soutien à la prise de parole retenue dans cette formation à partir des expressions « la voix de l'élève » (Centre for Urban Schooling, 2011).

Nous présenterons en première partie le modèle de formation développé, son déroulement ainsi que certaines des questions d'exploration mobilisées par le personnel enseignant dans les réflexions menées au sujet de ses pratiques pédagogiques. Nous espérons illustrer au travers de cette démarche des exemples du travail novateur qui peut être déployé dans un dialogue mené avec le personnel de l'école et soutenu par la direction de l'établissement et le conseil scolaire. Nous chercherons à approfondir en deuxième partie un enjeu soulevé par une équipe enseignante : comment soutenir la prise de parole des enfants dans une démarche d'éducation inclusive ? Nous inspirant du retour fait par cette équipe sur un projet mené avec les élèves de 3^e année et de 4^e année (enfants âgés d'environ 8 et 9 ans) nous interrogeons la notion de la « voix de l'enfant », un aspect ciblé dans cette initiative de développement professionnel et une notion par ailleurs mise en débat actuellement, notamment dans le domaine des études sociales sur l'enfance (Cannella & Viruru, 2004 ; James, 2007 ; James, 2010 ; Leroy, 2020 ; Prout, 2011 ; Spy-

¹ Nous souhaitons remercier le conseil scolaire, les directions d'école et le personnel qui nous ont accueillies tout au long de l'année scolaire 2016-2017. Nous remercions Miriam Greenblatt (conseillère pédagogique, écoles sécuritaires et bienveillantes, *Conseil scolaire Viamonde*), qui est aussi l'une des coauteurs de ce texte et qui a été cochercheuse, de même que les autres membres de notre équipe (Jeff Kugler, Gabrielle Breton-Carbonneau et Emanuel da Silva).

rou, 2018 ; Wells, 2018). Nous nous intéressons toutefois ici à la complexité rencontrée face à cet idéal lorsqu'on se retrouve dans la position de l'adulte enseignant. Nous reprenons l'enjeu pédagogique formulé par l'équipe enseignante qui consistait à soutenir la pluralité des voix, particulièrement celles qui sont marginalisées, tout en cherchant à éviter du mieux possible le piège de « parler au nom de l'autre » dont témoigne Linda Alcoff (1991). Cette réflexion vise à mettre en valeur les pratiques enseignantes de soutien, d'écoute et d'accompagnement qui peuvent prendre forme dans le cadre d'une démarche d'éducation inclusive menée avec les élèves.

1. Initiative de formation auprès du personnel enseignant du primaire

1.1. La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive

L'inclusion est un thème porteur des politiques ontariennes en éducation. En 2009, le gouvernement lançait la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* dans laquelle certaines mesures avaient été établies sur une période de quatre ans. En 2014, la province revoyait ses lignes directrices à la lumière des apprentissages réalisés depuis le lancement de sa politique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014) et en 2017, elle annonçait un plan d'action touchant la révision des curricula et le soutien du personnel enseignant ainsi que la conception et l'évaluation de ressources au sein de l'école (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017).

Faisant écho aux principes directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion en éducation (2009), la stratégie ontarienne allie le principe d'équité à celui d'excellence, l'équité étant nécessaire à la poursuite de l'excellence et devant servir de fondement à l'offre d'une éducation de qualité qui soit véritablement une éducation pour tous (Ministère de l'Éducation, s.d., *Faits en bref*, p. 1). Le ministère définit ainsi le terme d'équité : « Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 4). La notion de justice dans un cadre d'équité remet en question la validité d'un traitement qui soit le même pour tous. L'éducation inclusive se définit alors comme suit : « Éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. L'éducation inclusive veille à ce que tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes respectées » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 4). Ainsi, à l'énoncé de départ de lier rendement et équité s'ajoute la prise en compte de la diversité en tant que norme commune ou partagée (tous peuvent se reconnaître dans le curriculum) et dans l'expression de normes singulières (tous peuvent se reconnaître dans leur milieu immédiat). Le personnel enseignant est alors appelé à jouer un rôle pivot dans l'instauration d'une norme commune qui repose ainsi sur le principe de la reconnaissance sociale (Gilborn & Ladson-Billings, 2010 ; Lingard, 2011 ; Payet et al., 2011 ; Potvin, 2014 ; Verhoeven, 2011). Le point de départ pour que tous puissent se reconnaître, chacun dans son milieu, nécessite par ailleurs de chercher à rejoindre l'élève dans sa réalité et son expérience de vie. Les politiques ministérielles peuvent encourager un tel changement, mais ne peuvent pas atteindre le niveau de spécificité et de travail sur soi nécessaires à l'expression de normes singulières. Ce travail est laissé au personnel de l'école, aux directions et aux familles.

La Stratégie fait ainsi appel à l'ensemble des acteurs en éducation, incluant les conseils scolaires qui devront élaborer leur propre politique, les écoles qui verront à soutenir un climat positif, et les divers réseaux professionnels et de recherche qui aideront au développement de ressources. Elle s'inscrit, ainsi, dans une perspective de développement continu (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 24). Le plan d'action de 2017 vise de manière plus particulière à documenter les pratiques discriminatoires, obstacles et préjugés dans les écoles et les salles de classe afin de mieux outiller les établissements dans leur travail. Nous avons complété notre intervention dans les écoles quelques mois avant la parution de ce document ; ce dernier constitue toutefois une bonne indication du contexte politique dans lequel s'est inscrite notre démarche.

1.2. Le modèle de formation sur une année

L'initiative dont il est question visait à appuyer la mise en œuvre de la Stratégie dans le champ particulier des pratiques à l'école et en salle de classe au moyen d'une formation destinée au personnel enseignant. Nous avons repris le modèle de formation des chercheurs² du Centre for Urban Schooling (CUS) de l'Université de Toronto³. Ces derniers ont développé diverses ressources utilisées dans les écoles ontariennes incluant un cadre d'intervention appelé Equity Continuum (CUS, 2011) et un cadre pédagogique appelé « une pédagogie pertinente et adaptée à la culture » (CUS, s.d.). Ils offrent divers programmes de formation destinés aux professionnels de l'éducation. Nous avons traduit et adapté une partie du matériel pour les fins de formation et développé d'autres ressources. Notre équipe de recherche comptait un ancien membre du CUS, une enseignante-accompagnatrice du Conseil scolaire Viamonde, des membres chercheurs et une étudiante du Centre de recherche en éducation franco-ontarienne (CREFO) de l'Université de Toronto. La formation visait à accompagner le personnel enseignant dans les domaines suivants : l'enseignement et le climat en salle de classe, le climat scolaire, et enfin, la voix et l'espace de l'élève. Nous les invitons de même à relier les objectifs de leur projet de recherche-action aux attentes à couvrir dans les curricula. Ces domaines sont étroitement liés. Le personnel enseignant pouvait toutefois choisir de cibler davantage un aspect particulier du travail pédagogique, tel que les contenus d'enseignement, tout en touchant indirectement les autres dimensions de l'éducation inclusive.

La formation offerte devait aussi aider au développement de ressources qui sont produites « par et pour » les francophones, c'est-à-dire des ressources qui tendent à répondre aux préoccupations et pressions du milieu. Le fait que le Canada ait deux langues officielles explique que se soit développé un réseau d'enseignement parallèle dans la langue de la minorité (un réseau d'enseignement de langue anglaise au Québec qui côtoie le réseau de la majorité francophone et un réseau de langue française dans les autres provinces, parallèlement aux institutions de la majorité anglophone). L'Ontario compte près de 450 écoles de langue française de la maternelle à la 12^e année (fin des années du secondaire)⁴. La population franco-ontarienne est diverse et inclut une population née en Ontario, au Québec, en Acadie, dans l'Ouest canadien ainsi que venue de l'Afrique, de l'Asie, du Moyen-Orient et de l'Europe. Aussi, bien que la diversification des écoles soit un élément commun aux écoles ontariennes et franco-ontariennes, développer ces ressources « par et pour » les francophones repose sur l'idée que les contextes d'enseignement varient, et reconnaît la nécessité de soutenir des approches sensibles aux particularités des milieux et à la production de « savoirs situés » (Haraway, 2007, cité par Draghici & Garnier, 2020, p. 26).

Les écoles participantes étaient toutes deux localisées au centre-ville de Toronto et accueillaient en grande partie des élèves provenant de familles à faible revenu. L'École élémentaire comptait près de 300 élèves et 20 enseignants. Le quart des élèves sont issus de l'immigration, la moitié s'auto-identifiait de race noire et une forte proportion était originaire du Moyen-Orient. Il s'agit d'une école nourricière pour le Collège français, la deuxième école participante. Le Collège français accueillait environ 350 élèves et 35 enseignants et présentait un profil démographique similaire. Les écoles ont été choisies par une équipe pédagogique du conseil ayant la responsabilité de mettre en œuvre diverses politiques liées aux questions d'inclusion. Le conseil nous a ainsi orientées vers des écoles et un personnel très motivé par les questions d'équité, ce qui présente le grand intérêt de pouvoir bénéficier d'une expertise sur place et de réfléchir ensemble aux enjeux d'inclusion dans les pratiques à l'école. Le conseil souhaitait aussi assurer une continuité entre les écoles dans le travail réalisé auprès des élèves.

² Il s'agit de Nicole West-Burns, Jeff Kugler, Karen Murray et Vanessa Russell, CUS.

³ <https://cus.oise.utoronto.ca/>

⁴ La population francophone se trouve historiquement plus largement distribuée entre les régions du nord, de l'est et du sud et sa concentration est plus forte près des régions limitrophes du Québec, mais il s'agit également d'une population très mobile qui bénéficie des grands mouvements de migration à l'échelle mondiale. La région de Toronto où s'est déroulée cette initiative bénéficie amplement de cette mobilité géographique.

Nous avons rencontré le personnel des écoles tout au long de l'année 2016-2017, à raison d'une journée par mois. Lors des cinq premiers ateliers, nous avons discuté d'études de pointe sur l'inclusion et la discrimination et exploré ensemble, dans une approche de conscientisation, les idées préconçues qui influencent nos façons de percevoir le monde. Nous avons abordé le contexte canadien des écoles de pensionnat autochtones et autres instances de discrimination relevées dans l'histoire canadienne. Il s'agissait ainsi d'inscrire la reconnaissance de la discrimination dans un contexte près de nous plutôt qu'hypothétique, et qui se perpétue à l'école et dans la société. Nous avons présenté les ressources mises à disposition par le CUS et inclus d'autres approches traitant de l'éducation contre l'oppression (voir par exemple, Kumashiro, 2000). Une des préoccupations que nous voulions soulever dès le départ touchait l'impact que peut avoir une formation traitant de la discrimination sur des personnes qui vivent déjà une telle situation. Nous pensions aux membres du personnel enseignant et aux élèves, particulièrement s'il s'agit des rares moments où la présence de groupes marginalisés est évoquée à l'école. Comment peut-on s'y prendre pour aborder la discrimination sans pour autant réduire les groupes discriminés au statut passif et dévalorisé de victimes ? Nous avons discuté des mouvements de résistance actifs au sein des écoles et dans la société, tels que Black Lives Matter et Idle No More, en réponse au souci que nous avons de l'effet que pourrait avoir la formation sur les personnes subissant de l'oppression.

Par la suite, notre rôle a consisté à aider le personnel enseignant à identifier un enjeu à explorer en salle de classe et à l'école. Il fallait que l'enjeu soit suffisamment précis, que le travail puisse se faire avant la fin de l'année scolaire et qu'il s'inscrive dans une démarche réflexive visant un changement dans les pratiques pédagogiques ou à l'endroit du climat de l'école. Nous avons discuté de méthodologies d'enquête dans le domaine de l'équité et introduit de nouvelles approches sociologiques développées dans le cadre d'études visant à encourager le point de vue et la participation des enfants à la recherche (Farmer & Cepin, 2015). La plupart des participants ont choisi de travailler avec quelques-uns de leurs collègues au même cycle d'études ou d'une même discipline pour le personnel enseignant de 7^e et 8^e année (les sciences et les mathématiques, par exemple). Nous avons appuyé les équipes, sur une période de plusieurs mois, au travers des diverses étapes des projets.

Les participants ont beaucoup discuté entre eux des difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit de sortir des cadres habituels, en invitant des parents en classe, par exemple. Ils en ont profité pour échanger des idées et stratégies entre collègues. Lors de ces échanges, nous avons continué à discuter avec le personnel enseignant, fourni des ressources sur place (livres, revues, trousseaux disponibles, liste de ressources accessibles en ligne) et rendu possibles des temps de rencontre et de planification entre équipes enseignantes en défrayant les coûts de suppléance. Tout au long de cette formation, nous avons cherché à soutenir la démarche, mais non pas à prescrire une approche. Rendre des ressources accessibles a été une façon de reconnaître la difficulté que présente le peu de temps dont dispose le personnel de l'école pour recenser des écrits et de reconnaître par la même occasion, le privilège dont disposent les chercheurs d'avoir justement ce luxe.

Voici quelques-unes des questions d'enquête élaborées par le personnel participant. Sont indiqués également les liens établis avec les programmes d'enseignement. Nous évoquons ces questions à titre indicatif des enjeux soulevés et abordés à partir de programmes d'enseignement divers. La liste qui suit n'est pas exhaustive. Ainsi, comment amener les élèves à prendre conscience des stéréotypes de genre (1^{re} année, études sociales et français) ?⁵ Comment les stéréotypes et préjugés dans les médias influencent-ils les choix des élèves (3^e année, études sociales, art visuel et santé) ? Comment amener les élèves à mieux comprendre la réalité des Premières Nations, Métis et Inuits au Canada et à se responsabiliser face à celle-ci (4^e, 5^e et 6^e année, anglais) ? Existe-t-il une différence de perception entre les filles et les garçons concer-

⁵ Pour une analyse de ce projet sur les stéréotypes de genre en 1^{re} année, se référer à Connelly & Farmer (2020).

nant les sciences et les mathématiques (7^e et 8^e année, sciences et mathématiques) ? Comment sensibiliser les élèves à reconnaître le privilège et l'oppression (7^e et 8^e année, art visuel et français) ?

Parmi les enjeux retenus, bon nombre de projets ont ainsi cherché à examiner les préjugés liés au genre et les préjugés raciaux, d'autres se sont intéressés au climat de classe ou encore à la prise de parole de l'élève et quelques équipes, enfin, ont soulevé des questions qui demandent un traitement plus approfondi et n'ont pu être complétées avant la fin de l'année (à quoi peut ressembler une approche équitable en musique [7^e et 8^e année, musique] ? Comment mieux comprendre les élèves et leurs familles pour améliorer le lien de confiance entre la communauté et l'école [7^e et 8^e année, géographie] ?).

Une journée de partage a eu lieu à la fin de l'année dans chacune des écoles où des représentants du ministère, du conseil scolaire et du public ont pu échanger avec les équipes enseignantes et direction d'école. Soulignons enfin que le Conseil scolaire, les directions d'école et le personnel ont généreusement accepté qu'un film soit réalisé documentant cette initiative. L'équipe de la firme Endless Films Inc. a été présente tout au long de l'année et a produit le documentaire intitulé *Équité et inclusion, un cheminement au travers de l'école*. Le film, des ressources produites dans le cadre des ateliers et une sélection de projets réalisés par le personnel enseignant peuvent être consultés sur le site internet préparé à cet effet⁶.

2. Soutenir la voix et la capacité d'agir des élèves

2.1. Une démarche d'éducation inclusive

La voix de l'élève est une thématique fréquemment évoquée dans les discussions sur l'équité et l'éducation inclusive. Comme indiqué déjà, l'idée de soutenir des pratiques « *sensibles à la culture des élèves* » a été au cœur des préoccupations soulevées par le personnel enseignant dans cette initiative de formation. Qu'entend-on par l'idée de voix, ou dit autrement, par la prise de parole ? La notion de voix, selon ce que propose Deborah Britzman (1989), peut se définir de trois façons : à partir du sens littéral de l'énoncé, c'est-à-dire « avoir son mot à dire » ; à partir de sa dimension symbolique, ou pour reprendre la terminologie de l'auteure, dans son sens métaphorique (sens des mots, qualités et sentiments qui s'y rattachent) ; ou encore, dans sa dimension politique (le droit de parole et d'être représenté) (Murriss & Thomson, 2015, p. 4). Si le principe de soutenir la voix de l'élève semble d'emblée bien reçu, s'y prêter pleinement dans son rôle d'enseignant peut s'avérer fort complexe. C'est ce qu'a révélé une recherche-action menée auprès d'élèves de 3^e et de 4^e année. Nous verrons au travers des réflexions de l'équipe qu'il est indispensable de problématiser le concept de la « voix de l'élève » dans une démarche d'éducation inclusive. Nous présenterons d'abord les principales activités pédagogiques entreprises par l'équipe enseignante et ses réflexions. Nous analyserons ensuite le dilemme qui s'est présenté tout au long de la démarche pour le personnel enseignant à savoir : faut-il intervenir ou ne pas intervenir ? Ceci nous conduira à reprendre par la même occasion une question centrale que s'est posée l'équipe, soit comment éviter le piège de parler au nom de l'autre.

Ce projet réalisé auprès d'élèves de 3^e et 4^e année a débuté à partir d'une intuition de départ issue d'une observation où un enseignant avait noté que ses élèves semblaient souhaiter « *faire de l'activisme* »⁷. En effet, à la suite d'un événement sur la scène politique internationale, les élèves s'étaient mobilisés spontanément pour signer une pétition contre le racisme et le sexisme. L'enseignant et deux de ses collègues ont alors proposé à la classe de réaliser un projet sur la voix de l'élève, un des domaines ciblés par l'initiative de formation professionnelle. Toutefois, au-delà du geste spontané des élèves, soit celui de lancer une pétition, ces derniers ne semblaient pas être en mesure de donner suite à ce coup de cœur et d'identifier un enjeu sur

⁶ projetinclusioncrefo.ca

⁷ Nous souhaitons remercier Maxime Pigeon, Michelle Gleason et Béatrice Luneau qui ont mené ce projet de recherche-action avec leurs élèves de 3^e année et de 4^e année et qui ont généreusement accepté de partager leurs réflexions.

lequel ils souhaiteraient réfléchir et intervenir. De ce premier constat à l'effet qu'un geste spontané ne se traduit pas nécessairement en déclencheur pour une action plus soutenue, l'équipe enseignante a alors identifié la question d'enquête suivante : « *Comment permettre à l'élève de sentir qu'il est entendu et que ses idées et opinions sont prises en compte à l'école ?* ».

Les difficultés rencontrées par les élèves et constatées par l'équipe révèlent que cette notion de puissance d'agir ne va pas nécessairement de soi. Au cœur de celle-ci se trouve une démarche dans laquelle les enfants doivent interpréter des situations qui peuvent être difficiles ou mal comprises (Tisdall & Punch, 2012) et pour lesquelles ils ont besoin d'être outillés. Le personnel enseignant ne peut ainsi se retirer entièrement de la situation dans l'optique de soutenir la prise de parole. C'est ce que l'équipe enseignante a réalisé et ce qui l'a conduite à élaborer une nouvelle approche dans la façon de mener une recherche-action sur la voix de l'élève. Au fil des discussions, l'équipe enseignante s'est entendue avec la classe pour développer un projet visant à aménager un espace dans la cour de récréation. Du point de vue du curriculum, le projet permettrait de répondre à diverses attentes en communication orale, écriture, sciences et arts visuels. L'équipe a développé une approche de soutien en concevant plusieurs étapes à la réalisation de cette collaboration entre les élèves de la classe, en encourageant la discussion et en consignait ses observations.

Comment cette enquête s'est-elle déroulée ? L'équipe enseignante a d'abord cherché à faire ressortir les idées des élèves de 3^e année et de 4^e année⁸. Dans une première étape, les élèves ont rendu visite au « coin nature » de la cour de récréation et fait un remue-méninges. Plusieurs idées sont ressorties de cette première exploration incluant par exemple de développer un parcours d'obstacles, d'avoir un coin lecture, de planter des fleurs, de mettre des affiches pour empêcher les gens de jeter des déchets et de fabriquer des « maisons d'oiseaux ». Les élèves ont ensuite rédigé un court texte décrivant un endroit où ils se sentent bien et inversement où ils ne s'y sentent pas bien. L'équipe a observé que les élèves pouvaient résolument identifier l'un et l'autre. Ils ont souligné qu'ils aiment avoir un espace où ils peuvent être seuls ou encore accéder à certains lieux publics tels que les parcs d'attractions. Certains ont identifié les parcs à chiens et les ruelles comme endroits où ils ne se sentent pas bien et enfin, l'équipe enseignante a remarqué qu'aucun élève n'a mentionné l'école comme endroit où on se sent bien. Soulignons qu'aucune mention n'a été faite dans le cas inverse par ailleurs, ce qui peut vouloir dire que les élèves ont interprété que cette activité portait sur leur vie à l'extérieur du cadre scolaire. Revenant au thème de la voix de l'élève, on remarque ici que les élèves ont certaines certitudes – ils ont des choses à dire sur l'aménagement de la cour de récréation et ont partagé des idées sur leur sentiment de bien-être.

Les élèves ont par la suite dessiné une résidence familiale à la lumière de consignes les conduisant à s'exprimer sur leur famille (les gens qui partagent ma maison), l'accueil de visiteurs (comment ils sont accueillis chez moi), leur endroit préféré (dans ma maison) et le choix d'un objet qui les représentent. L'équipe a observé que contrairement à l'étape précédente, les élèves éprouaient de la difficulté à définir un objet dans lequel ils se reconnaissaient. Ils étaient attirés par les réponses (dessins) des autres et avaient tendance à s'en inspirer (à faire de même). La question de trouver quelque chose qui les représente (mot, image, objet) a été relancée dans une deuxième activité de dessin, accompagnée de questions sur l'identification de ses propres forces, sur l'inclusion (je me sens inclus ou incluse quand...) et sur l'inclusion envers les autres. On perçoit ici que l'équipe enseignante a choisi d'opter pour une approche relationnelle plutôt qu'individualiste (se connaître tout en étant attentif aux autres). L'équipe a noté qu'il était difficile pour certains élèves d'identifier leurs forces, et plus facile pour d'autres, ce qui peut être conçu en tant que le produit d'un certain *habitus*. L'équipe a remarqué, surtout, que les élèves souhaitaient être guidés et encadrés davantage. Les enseignants ont précisé qu'au moyen d'encouragements et avec le temps les élèves ont appris à prendre un peu plus la parole.

⁸ Pour une présentation plus détaillée préparée par l'équipe enseignante, se référer au document affiché à l'adresse suivante dans l'encadré intitulé La voix de l'élève : <http://projetinclusioncrefo.ca/projets/>

De là, les dernières étapes ont été dédiées à la matérialisation du projet d'aménagement d'un espace dans la cour de récréation. Les élèves ont choisi des plantes qu'ils ont transplantées. Ils ont bâti et peint des nichoirs d'oiseaux sur le thème « ce qui me représente » pour ainsi mettre en valeur leur identité sociale et leur individualité. L'approche de l'équipe enseignante rappelle ici la notion d'Elizabeth Ellsworth selon laquelle « la formation et la représentation des êtres culturels et historiques et des positions sociales ne consistent pas simplement à choisir et à combiner des connaissances et des significations qui sont déjà offertes dans le marché des codes culturels » (traduction libre, Ellsworth, 1994, p. 105). Le processus créatif sous-tend la participation à un travail continu de construction des connaissances, qui conduit à la production et à la reformulation de l'histoire et des identités sociales.

Figure 1 – Les nichoirs

La présentation de cette intervention illustre à quel point le travail d'accompagnement est important pour permettre aux élèves de prendre la parole et faire connaître leur point de vue sur les enjeux qui les touchent de près. L'équipe a aussi évoqué un incident : les élèves de la classe ont refusé l'accès à ce coin aménagé de la cour de récréation aux autres élèves de l'école et l'équipe a dû relancer la discussion sur l'inclusion et sur les pratiques discriminatoires. Nous y voyons une forte indication que le soutien du personnel enseignant est nécessaire dans une démarche d'inclusion. Ce dernier épisode met en valeur le travail de vigilance qui s'impose à l'endroit de mécanismes explicites ou latents qui concourent à activer les effets de différenciation sociale dans le quotidien de l'espace scolaire.

2.2. Intervenir ou ne pas intervenir

Devant les réactions des élèves, l'équipe enseignante s'est demandé dans quelle mesure devait-elle intervenir ou non et comment peut-on alors s'y prendre ? Il nous semble que la démarche adoptée par l'équipe, les outils pédagogiques mis à disposition de leurs élèves (remue-ménages, échange en petits groupes, travail individuel de rédaction, projets artistiques et même une visite chez le fleuriste pour l'achat de plantes) de même que la posture réflexive qui a conduit à de nombreuses modifications de parcours, illustrent bien le potentiel d'actualisation que revêt une situation et l'influence que peuvent avoir les enseignants dans une démarche d'inclusion. Nous aimerions reprendre deux des préoccupations soulevées par l'équipe dans ce projet soit, le souci manifeste de soutenir l'émergence et l'expression de la voix des élèves et un retour sur les résistances observées chez ces derniers.

Pour l'équipe enseignante, la notion de la voix de l'élève se transposait largement dans l'usage de l'expression « ce qui me représente ». L'équipe a eu recours aux techniques artistiques et notamment à l'art visuel, intégré aux autres programmes d'études, pour faire en sorte que les

élèves puissent avoir leur mot à dire et que leurs idées soient prises en compte à l'école. Patricia Leavy (2009) fait remarquer que les approches visuelles en recherche offrent un espace à partir duquel les personnes qui y prennent part peuvent s'exprimer de bien des façons, que ce soit par les témoignages, les émotions, de manière expressive, conflictuelle, consensuelle ou réflexive (repris dans Farmer & Prasad, 2014). En faisant un retour réflexif après chacune des activités, l'équipe enseignante a toutefois constaté que les élèves avaient tendance à imiter l'enseignant ou leurs pairs, ce qui a mené l'équipe à ajouter de nouvelles activités pour mieux outiller les élèves. Revenons à la dernière étape soit la création de nichoirs. Au début, les élèves avaient tendance à copier les métaphores ou symboles que l'enseignant avait inclus dans son exemple de nichoir. Ayant observé ceci, il a alors repris avec les élèves l'idée qu'il importait plutôt de trouver les formes de représentation qui ont une valeur personnelle pour soi. Le travail créatif des nichoirs servant de moyen d'expression de la voix de l'élève acquiert alors le sens d'une transformation sociale (Ellsworth, 1994) dans l'intention prêtée à l'aboutissement de cette activité par l'équipe enseignante. Se trouve revendiquée l'idée que l'espace scolaire peut et doit inclure le reflet identitaire de chacun plutôt que de constituer un espace de conformité soumis au savoir du système scolaire, de l'école et du personnel enseignant qui en serait le véhicule.

Pat Thomson attire notre attention à la fois sur les moyens d'expression et sur l'enjeu de ce qui peut s'exprimer. « Entreprendre une recherche qui se préoccupe de la voix peut donc signifier écouter des choses qui ne sont pas dites et/ou pas ce que nous attendons. Les chercheurs peuvent être interpellés par les mots qui sortent de la bouche des enfants et des jeunes, mais s'engager à entendre les voix marginalisées exige de ne pas censurer des points de vue et des modes d'expression particuliers » (traduction libre, Thomson, 2008, p. 4). Le retour réflexif de l'équipe enseignante illustre toutefois un cas bien différent, où l'équipe a cherché à ce que les élèves s'engagent dans une lutte pour prendre sa voix au sens symbolique ou métaphorique (Murriss & Thomson, 2015, p. 4). Le personnel enseignant précise que les élèves s'attendaient à ce que les enseignants les guident et les encadrent davantage. Sacha Auderset et Yves Érard (2019) font état de la complexité de la prise de parole de l'élève à partir du registre langagier. « Nous sommes condamnés à trouver nos mots dans les mots des autres parce que nous les apprenons de ces autres et qu'en retour nous nous adressons à ces autres avec les mots qu'ils nous ont appris ». Cette analyse rejoint celle proposée par Carmen Draghici et Pascale Garnier qui voient dans les enfants des sujets politiques. Concernant la capacité ou la puissance d'agir de ces derniers, les auteurs précisent: « En effet, au même titre que les adultes, les enfants sont bien des "sujets à éclipses" (Rancière, 1998) dont l'*Agency* n'est pas une donnée individuelle, mais une performance relative aux situations qui leur sont offertes (ou non) pour s'exprimer et agir » (Draghici & Garnier, 2020, p. 26).

On peut avancer que la capacité d'agir des élèves s'inscrit dans un plus grand contexte de socialisation scolaire, moins favorable à la prise de parole vraisemblablement, et plus risqué pour les groupes marginalisés. Il s'agit là d'un premier niveau de contrainte qui peut expliquer les réponses des élèves et la nécessité d'intervenir davantage de la part de l'équipe enseignante.

À ceci s'ajoute un deuxième élément de complexité, et la nécessité pour l'équipe d'improviser. À l'instar de l'exemple du curriculum « à contenu négligeable » (*null curriculum*) (Eisner, 1979) qui renvoie à la quasi-absence d'approches esthétiques au savoir, on peut avancer que le projet incluant la construction de nichoirs, l'installation de plantes et l'aménagement plus largement d'un coin de la cour de récréation constitue à la fois une réponse originale dans l'appropriation et l'agencement des curricula pour faire place à l'équité et l'éducation inclusive et une manière de contrer cette lacune, cette quasi-absence d'approches esthétiques. Intervenir signifie ici de reconnaître que le curriculum n'offre pas tous les moyens nécessaires pour découvrir « ce qui me représente » en faisant appel à des modes d'interprétations qui dépassent de loin les limites des formes logiques de la pensée (Eisner, 1979, p. 98-99).

2.3. Le piège de parler au nom de l'autre

Ce projet sur la voix de l'élève a mené l'équipe enseignante à interroger, en particulier, la dimension éthique entourant les rapports de pouvoir qui existent entre le personnel enseignant et les élèves, notamment les élèves issus de groupes marginalisés dans la société canadienne. Nous avons démontré à partir de quelques exemples qu'en réponse aux réactions inattendues de leurs élèves l'équipe a constaté que ceux-ci ont eu besoin de soutien pour se former à prendre la parole. Est-ce qu'intervenir constitue nécessairement de l'ingérence ? Ne pas intervenir n'est-ce pas intervenir, mais autrement ? Entre les moments consignés par l'équipe dans la présentation de leur projet se trouvent par ailleurs de nombreux interstices, des temps de retrait, d'hésitation, d'observation et de réflexion. Les membres de l'équipe se sont beaucoup interrogés sur leur position en tant qu'adultes vis-à-vis des enfants et dans leur relation de pouvoir, mais également sur le plan de leurs responsabilités liées à l'enseignement. Dans la situation d'interaction que représente la salle de classe, il va de soi que le personnel enseignant et les élèves participent activement à la construction de sens. Brenda Marshall faisait remarquer que cette conception du social nous incite à porter attention à la façon dont le sens se construit, se trouve repris, par qui et à quelles fins à l'école et dans le curriculum. Elle ajoute que cette approche requiert de nous que nous soyons responsables c'est-à-dire, « aptes à répondre » en tant qu'individus, en tant qu'appartenant à certains groupes et dans notre rôle de personnes qui élaborent et voient à l'enseignement de programmes (Marshall, 1992, p. 72, cité dans Ellsworth, 1994, p. 106-107).

L'équipe enseignante s'est alors demandé comment s'y prendre pour éviter le piège de parler au nom de l'Autre dans une démarche sur l'équité et l'inclusion. Nous aimerions conclure cette discussion en citant quelques-uns des conseils formulés par Linda Alcoff à cet égard. Elle émet d'abord la mise en garde qui suit. « Si la réaction immédiate est d'enseigner plutôt que d'écouter quelqu'un de moins privilégié, il faut plutôt résister à cette tendance assez longtemps pour l'interroger attentivement » (traduction libre, Alcoff, 1991, p. 24). Elle nous invite ainsi à porter attention aux pratiques discursives, à prendre note du privilège qui se trouve associé à cette « réaction immédiate » et à interroger les effets que ce geste peut avoir sur l'autre, défini ici comme « quelqu'un de moins privilégié ». Elle explique que les personnes qui sont issues de groupes dominants qui parlent au nom des autres sont souvent perçues en tant que sources d'autorité qui, par leur geste, confèrent une légitimité et une crédibilité aux demandes des locuteurs subjugués. Elle précise toutefois que cela ne conduit pas au changement. « Parler au nom des autres ne perturbe pas le discours » (traduction libre, Alcoff, 2009, p. 118). En pensant aux personnes issues de groupes dominants, Alcoff demande : « Ma plus grande contribution ne serait-elle pas de me déplacer et de m'écarter du chemin ? Et si oui, quelle est la meilleure façon d'y parvenir – de garder le silence ou de déconstruire mon discours ? » En même temps, le personnel enseignant à travers le dialogue centré sur la voix de l'élève peut démystifier son rôle et changer la relation entre source d'autorité et locuteurs subjugués. Il peut se saisir de la possibilité de coconstruire le contexte d'apprentissage avec les élèves en accompagnant ces derniers dans leurs parcours de prise de parole et d'affirmation de ce qui les représente, et donc parcourir le chemin avec les élèves, en se plaçant à leurs côtés.

Les travaux précurseurs de Régine Sirota (1998, 2006) en faveur de la reconnaissance de l'enfance en tant que construction sociale et de l'enfant comme acteur, tout comme ceux de Philippe Perrenoud (1995) sur le métier d'élève ou encore de François Dubet et Danilo Martuccelli (1996), de Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten (1992), de George Fellouzis (1993), de Daniel Gayet (1998) et de Bernard Lahire (2001, 2019) en sociologie de l'éducation, pour ne donner que quelques exemples, font qu'aujourd'hui la présence de l'enfance dans les analyses est bien ancrée. L'évolution des travaux sur l'enfance fait par ailleurs l'objet de débats depuis quelque temps en ce qui a trait au manque de perspectives critiques, notamment dans le traitement accordé à la voix de l'enfant (Draghici & Garnier, 2020 ; James, 2007 ; Prout, 2011 ; Spyrou, 2018 ; Tisdall & Punch, 2012 ; Wells, 2018). Kay Tisdall et Samantha Punch (2012) dans un article de synthèse relèvent la persistance d'une série de concepts plutôt pris pour acquis et

auxquels les chercheurs tendent à accorder une valeur intrinsèquement positive. Elles évoquent notamment le traitement des idées liées à l'enfant-acteur autonome, à la puissance d'agir ou encore à la voix de l'enfant. Dans le prolongement de cette critique, les auteures font valoir que nous risquons ainsi d'idéaliser ces notions et de négliger les situations de vulnérabilité auxquelles n'échappe pas l'expérience enfantine (Bluebond-Langner & Kobin, 2007 cités par Tisdall & Punch, p. 256). Loin de chercher à idéaliser la voix de l'élève, nous souhaitons souligner en présentant cette recherche-action qu'il s'agit d'un domaine de l'éducation inclusive fort complexe auquel se rattachent des enjeux éthiques encore très peu travaillés en sciences de l'éducation.

3. Conclusion

Nous avons partagé dans ce texte quelques réflexions entourant la formation que nous avons réalisée auprès du personnel d'une école primaire et d'une école secondaire à Toronto auprès du personnel d'une école primaire et d'une école secondaire à Toronto. C'est dans l'optique d'un accompagnement que nous avons facilité cette formation dans laquelle se trouvait une composante d'atelier d'information et de discussion, ainsi qu'un deuxième volet qui consistait à mener une recherche appliquée sur l'inclusion en éducation à partir d'enjeux sur l'équité identifiés par le personnel de l'école et approfondis dans le quotidien de la salle de classe. L'évolution du contenu abordé dans les ateliers et l'approfondissement des enjeux au travers des discussions et des projets menés par la suite en salle de classe ont fait évoluer les échanges vers un dialogue de plus en plus nuancé au courant de l'année. Au travers de cette démarche, les participants ont indiqué que l'appui institutionnel est une condition essentielle à la mise en pratique de la stratégie d'équité et d'éducation inclusive. Ils ont souligné que la possibilité de discuter entre collègues de manière régulière (dans un cadre donné), de prendre connaissance du travail que font les autres collègues et enfin d'être accompagnés ont été les éléments les plus importants dans cette initiative. Ces constats illustrent bien que devant la complexité des situations d'enseignement, l'inclusion en éducation exige un soutien collectif et l'adoption d'une posture d'interrogation.

Le fait de bénéficier d'une stratégie ministérielle sur l'équité et l'inclusion est un atout en Ontario et une condition importante au travail d'inclusion dans les écoles. Nous avons cherché à illustrer, par ailleurs, à partir d'expériences situées et grâce à la générosité du personnel des écoles participantes, combien le travail sur l'équité et l'inclusion est toujours en voie de se faire, qu'il s'agit d'un travail difficile à accomplir, qui comporte des obstacles à résoudre à tout moment, des situations imprévisibles et des revers. Une démarche d'éducation inclusive touche les gens de près, fait appel aux émotions, la joie, la perplexité, la colère, et demande de faire travailler notre imagination autrement (Greene, 1995), en « s'imaginant » soi-même au travers de l'autre. Le dilemme consistant à intervenir, ou à ne pas intervenir, et à savoir *comment* intervenir de façon appropriée et sensible à la culture des élèves, en prenant compte des rapports de pouvoir entre élèves et enseignants ainsi qu'entre élèves, reste nécessairement ouvert. Il ajoute une autre dimension aux débats en cours sur la voix des enfants.

Note de l'éditeur

En raison d'une harmonisation éditoriale, l'écriture inclusive utilisée dans cet article n'a pas pu être prise en compte.

Références

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

ALCOFF Linda M. (2009), « Chapter 7: The problem of speaking for others », dans Alecia Y. Jackson & Lisa A. Mazzei (éds.), *Voice in qualitative inquiry: challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*, Abingdon, Oxon/New York, Routledge, p. 117-135.

AUDERSET Sacha & ÉRARD Yves (2019), « Chercher sa voix dans les mots des autres », *A Contrario*, vol. 1, n° 28, p. 3-15.

BLACK LIVES MATTER (s.d.) « Black lives matter », <https://blacklivesmatter.com/>

CANNELLA Gaile S. & VIRURU Radhika (2004), *Childhood and postcolonization: power, education, and contemporary practice*, New York, Routledge Falmer.

CENTRE FOR URBAN SCHOOLING (2011), *Equity Continuum: action for critical transformation in schools and classrooms*, Toronto, A Different Publisher.

CENTRE FOR URBAN SCHOOLING (s.d.) *Framework for a culturally relevant and responsive pedagogy (CRRP)*, <https://cus.oise.utoronto.ca/UserFiles/File/CUS/Framework.pdf>

CONNELLY Christine Diane & FARMER Diane (2020), « Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario », *Éducation et francophonie*, vol. 48, n° 1, p. 184-209.

DUBET François & MARTUCCELLI Danilo (1996), *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.

DURU-BELLAT Marie & HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.

DRAGHICI Carmen C. & GARNIER Pascale (2020), « Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques », *Recherches en éducation*, n° 39, p. 17-29, <https://journals.openedition.org/ree/300>

EISNER Elliot W. (1979), *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, New York, MacMillan.

ELLSWORTH Elizabeth (1994), « Chapter 6: Representation, self-representation, and the meanings of difference: Questions for educators », dans Rebecca A. Martusewicz & William M. Reynolds (éds.), *Inside/out: contemporary critical perspectives in education*, New York, St. Martin's Press, p. 99-108, doi: 10.4324/9780203063170

FARMER Diane & CEPIN Jeanette (2015), « Creative visual methods in research with children and young people », dans Tracey Skelton (éds.), *Geographies of children and young people, major reference work*, Volume 2, New Delhi, Springer, p. 1-31.

FARMER Diane & PRASAD Gail (2014), « Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : des portraits de langues qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive », *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 24, p. 80-98.

FELLOUZIS George (1993), « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 2, p. 199-222.

GARNIER Pascale (2015), « L'"agency" des enfants : Projet scientifique et politique des "childhood studies" », *Éducation et Société*, vol. 36, n° 2, p. 159-173.

GAYET Daniel (1998), *École et socialisation : le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris/Montréal, L'Harmattan.

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*, Londres/New York, Routledge Taylor and Francis Group, p. 37-47.

GREENE Maxine (1995), *Releasing the imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass.

IDLE NO MORE, « Idle no More », <http://www.idlenomore.ca/>

JAMES Adrian L. (2010), « Competition or integration? The next step in childhood studies? », *Childhood*, vol. 17, n° 4, p. 485-499.

JAMES Alison (2007), « Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials » *American Anthropologist*, vol. 109, n° 2, p. 261-272.

KUMASHIRO Kevin (2000), *Troubling education: 'queer' activism and anti-oppressive pedagogy*, Londres/ New York, Routledge.

LAHIRE Bernard (2001), « La construction de l' "autonomie" à l'école primaire : entre savoir et pouvoir », *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 151-161.

LAHIRE Bernard (2019) (éds.), *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

LEAVY Patricia (2009), *Method meets art: Arts-based research practice*, New York, Guilford Publications.

LEROY Ghislain (2020), « Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine », *Recherches en éducation*, n° 39, p. 7-16, <https://journals.openedition.org/ree/298>

LINGARD Bob (2011), « Redistribution et reconnaissance : le refus des pédagogies de l'indifférence », *Éducation et Sociétés*, n° 1, p. 39-52.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2009), *Comment tirer parti de la diversité : stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2014), *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*, Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2017), *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (s.d.), « Faits En Bref », *La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policy/funding/EquiteEnBref.pdf>

PAYET Jean-Paul, SANCHEZ-MAZAS Margarita, GIULIANI Frédérique & FERNANDEZ Raquel (2011), « L'agir scolaire entre régulation et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à l'autrui », *Éducation et Sociétés*, vol. 27, n° 1, p. 23-37.

PERRENOUD Philippe (1995), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF Éditeur (2^e édition).

POTVIN Maryse (2014), « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et Sociétés*, vol. 27, n° 1, p. 101-115.

PROUT Alan (2011), « Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood », *Global Studies of Childhood*, vol. 1, n° 1, p. 4-14.

RANCIÈRE Jacques (1998), *La parole muette : essai sur les contradictions de la littérature*, Paris, Hachette littératures.

SIROTA Régine (1998), « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et Sociétés*, n° 2, p. 9-34.

SIROTA Régine (2006) (éds.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SPYROU Spyros (2018), *Disclosing childhoods: research and knowledge production for a critical childhood studies*, Londres, Palgrave Macmillan.

TISDALL E. Kay M. & PUNCH Samantha (2012), « Not so 'new'? Looking critically at childhood studies », *Children's Geographies*, vol. 10, n° 3, p. 249-264.

THOMSON Pat (2008), « Chapter 1: Children and young people: Voices in visual research », dans Pat Thomson (éds.), *Doing visual research with young people*, Londres/New York, Routledge.

UNESCO (2009), *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

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.

WELLS Karen (2018), *Childhood studies: making young subjects*, Cambridge, Polity Press.

WEST-BURNS Nicole, KUGLER Jeff, MURRAY Karen & RUSSELL Vanessa (s.d.), Présentation « Une stratégie possible : une pédagogie pertinente et adaptée à la culture (PPAC) », Activité élaborée dans le cadre des ateliers offerts par le CUS, information reprise du document Framework for a Culturally Relevant and Responsive Pedagogy (CRRP), traduite, adaptée et présentée sous Atelier 3, <http://projetinclusiorefo.ca/ateliers/>