

## INTÉGRATION ET INCLUSION: interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec

Josée Charette<sup>1</sup>  
Corina Borri-Anadon<sup>2</sup>

### Résumé

Plusieurs systèmes éducatifs dans le monde, comme c'est le cas au Québec, tendent vers l'adoption de politiques d'éducation inclusive qui visent à répondre de façon équitable aux besoins de tous les élèves. Alors que le paradigme d'éducation inclusive concernait initialement les élèves qui présentaient des handicaps ou considérés comme ayant des besoins particuliers, il englobe maintenant d'autres sous-groupes d'élèves, dont les élèves minorisés sur les plans de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Cet article propose une lecture critique de l'évolution du paradigme de l'éducation inclusive et du concept d'intégration dans deux domaines éducatifs au Québec : celui de l'adaptation scolaire et celui qui concerne la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique (ERL). L'exploration du chemin parcouru dans les deux domaines éducatifs illustre l'ancrage de l'évolution des concepts dans les débats sociaux, qui eux-mêmes s'articulent selon des courants politiques, des sensibilités particulières de la société, et qui se reflètent dans les pratiques des milieux scolaires. La conclusion invite le milieu de la recherche et les autorités éducatives à contribuer à la clarification des concepts et des paradigmes, en leur rappelant que ces derniers peuvent enfermer les individus et les groupes dans des rapports sociaux parfois teintés de dynamique de domination.

**Mots clés :** Québec; Éducation inclusive; Intégration; Inclusion; Domaines éducatifs.

---

<sup>1</sup>Professora na Faculdade de Ciências da Educação da Université du Québec à Montréal desde junho de 2021. Fez uma bolsa de pós-doutorado em adaptação escolar em 2018 (Université de Sherbrooke) e é doutora em psicopedagogia (Université de Montréal) desde 2016. O seu trabalho de investigação centra-se nas colaborações entre a escola, as famílias imigrantes e a comunidade, bem como sobre a experiência socioeducativa de alunos de imigração recente. Também estão interessados nas práticas de equidade e inclusão para o acolhimento das famílias imigrantes e o sucesso educativo dos alunos no seu novo contexto de vida. Todo o seu trabalho destaca também os benefícios para a formação inicial e continuada de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3590-0888>. E-mail: [charette.josée@uqam.ca](mailto:charette.josée@uqam.ca).

<sup>2</sup> Doutora em educação e professora titular do departamento de educação. Seu trabalho acadêmico se organiza em três eixos: diversidade etnocultural, linguística e religiosa na formação docente, processos de inclusão-exclusão na educação especial e práticas escolares de profissionais de saúde. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7361-8632>. E-mail: [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca).

## **INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: interconexões e oposições em dois campos educacionais em Quebec**

### **Resumo**

Vários sistemas educacionais, como é o caso do Quebec, estão adotando políticas de educação inclusiva que visam responder equitativamente às necessidades de todos os alunos. Enquanto o paradigma da educação inclusiva inicialmente foi focado nos alunos com deficiência, agora abrange outros subgrupos de alunos, incluindo alunos que são minorizados em termos de diversidade etnocultural, religiosa e linguística. Este artigo fornece uma leitura crítica da evolução do paradigma da educação inclusiva e do conceito de integração em dois campos educacionais em Quebec: o da educação especial (chamado adaptação escolar) e o da diversidade etnocultural, religiosa e linguística (ERL). A exploração do caminho percorrido nos dois campos educativos ilustra a ancoragem da evolução dos conceitos nos debates sociais, que se articulam segundo correntes políticas, sensibilidades particulares da sociedade, e que se refletem nas práticas escolares. A conclusão convida a comunidade de pesquisadores e as autoridades educacionais a contribuir para o esclarecimento de conceitos e paradigmas, lembrando-lhes que estes podem prender indivíduos e grupos em relações sociais às vezes tingidas de dinâmicas de dominação.

**Palavras-chave:** Quebec; Educação inclusiva; Integração; Inclusão; Campos educacionais.

## **INTEGRATION AND INCLUSION: Interconnections and Oppositions in two Fields in Education in Quebec**

### **Abstract**

Several educational systems in the world, as is the case in Quebec, move towards the adoption of inclusive education policies which aims to respond more equitably to the needs of all pupils. While the inclusive paradigm initially concerned pupils with disabilities, it now encompasses other subgroups of pupils as minoritized pupils regarding ethnocultural, religious, and linguistic diversity. This article proposes a critical reading of the evolution of the paradigm of inclusive education, and of the concepts of integration in two fields of education in Quebec: special education and the one concerning ethnocultural, religious, and linguistic diversity. The exploration of the two fields illustrates the anchoring of the evolution of concepts in social debates, which are under the influence of political movements, and various concerns of civil society, which are reflected in school practices. The conclusion invites the research community and educational authorities to contribute to the clarification of

concepts and paradigms, reminding them that they can lock individuals and groups into forces social domination.

**Keywords:** Quebec; Inclusive education; Integration; Inclusion; Educational fields

## INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, au Québec et ailleurs dans le monde, plusieurs systèmes éducatifs tendent vers l'adoption de politiques d'éducation inclusive, visant à répondre de façon équitable aux besoins de tous les élèves (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION [CSE], 2017; UNESCO, 2020) et à garantir la participation effective de tous les élèves à la vie scolaire (EBERSOLD, PLAISANCE ET ZANDER; 2016). Le paradigme de l'éducation inclusive s'est d'abord taillé une place dans les recherches, dans les documents officiels et dans les pratiques qui visaient les élèves présentant un handicap ou considérés comme ayant des besoins particuliers (BAUER, BORRI-ANADON ET LAFFRANCHINI NGOENHA, 2019; RAMEL ET VIENNEAU, 2016). Plus récemment, il a été mobilisé pour appréhender les enjeux éducatifs vécus par d'autres sous-groupes d'élèves, dont les élèves issus de l'immigration et minorisés sur les plans ethnoculturel, religieux et linguistique (ERL) (ARMAND, GOSELIN-LAVOIE ET COMBES, 2016; MAGNAN et al., 2021; POTVIN, 2014). Cet élargissement du recours au paradigme inclusif cache toutefois des nuances importantes selon le domaine éducatif concerné, par exemple, dans le recours à certains concepts. À cet effet, l'emploi du concept d'intégration en adaptation scolaire et dans le domaine qui concerne la diversité ERL ne bénéficie pas du même traitement, alors qu'il est fortement critiqué dans le premier cas et encore grandement utilisé dans le deuxième.

S'inscrivant dans la même perspective que MYRIAM GREMION et al. (2013), qui ont proposé une lecture contrastée de deux approches en éducation, dans le contexte de la Suisse : l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée, nous proposons d'explorer l'évolution des concepts dans deux domaines éducatifs au Québec. Dans leur analyse, les auteures (GREMION et al., 2013) mettent en lumière l'ancrage des approches explorées dans le contexte social et politique d'une société à un moment donné.

À la lumière de ces constats, la présente contribution cherche à répondre aux questions suivantes. D'abord, quelles sont les distinctions dans l'usage des concepts d'intégration et d'inclusion dans deux domaines éducatifs au Québec : celui de l'adaptation scolaire et celui qui concerne la diversité ERL? Ensuite, comment s'articule l'évolution de ces concepts avec les contextes sociaux et politiques dans lesquels ils s'inscrivent?

Pour ce faire, nous abordons l'apparition du paradigme de l'éducation inclusive et l'évolution des concepts d'intégration et d'inclusion dans les deux domaines éducatifs, en les situant brièvement dans des contextes sociohistoriques et politiques. À la lumière de ces deux portraits, nous faisons ressortir certains constats qui visent à encourager la communauté scientifique et les protagonistes actifs dans l'élaboration de politiques à poursuivre le développement de réflexions critiques sur le recours à certains concepts et approches en éducation.

## **APPRÉHENDER LA SITUATION DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU QUÉBEC : LE POINT DE VUE DE LA DISCIPLINARISATION**

Selon des écrits relevant de domaines variés (politique, éducation, sociologie), l'évolution des concepts dans les recherches et dans les documents ministériels est ancrée dans un espace-temps en particulier, selon les préoccupations sociales et les logiques politiques en vigueur (DANDURAND, 2005; GREMION et al., 2013; GONÇALVES ET LESSARD, 2013; RAZAFIMANDIMBIMANANA ET POULET, 2012; RAZAFI ET TRAISNE, 2017). FOUGEYROLLAS (2002) va encore plus loin en évoquant les « rapports de force sociopolitiques » exercés sur la construction des savoirs scientifiques.

Pour aborder la différenciation et la transformation des savoirs qui émergent et qui stimulent de nouveaux champs de recherche, HOFSTETTER ET SCHNEUWLY (2001) adoptent le point de vue de la disciplinarisation. Dans ce sens, « le système des disciplines est le résultat d'un long processus de disciplinarisation à travers lequel de nouveaux champs de savoirs émergent, se différencient, se transforment, se multiplient » (HOFSTETTER ET SCHNEUWLY, 2001, p.27). Les auteurs invitent à concevoir les champs disciplinaires comme le résultat d'une interface entre des

impératifs sociaux, professionnels et scientifiques et à se pencher sur « l'évolution de [leurs] formes cognitives et institutionnelles, formes tantôt propres, tantôt empruntées, qui sont le produit d'acteurs, eux-mêmes produits du processus dont ils sont partie prenante » (HOFSTETTER ET SCHNEUWLY, 2001, p. 10). Ainsi, en éducation, les champs disciplinaires se développeraient selon des tensions entre des demandes sociales émergeant du milieu scolaire et la quête d'une reconnaissance scientifique.

Dans le cadre de cet article, le point de vue de la disciplinarisation permet d'aborder les concepts d'éducation inclusive, d'intégration et d'inclusion en sciences de l'éducation, en mettant en lumière « les interconnexions et les oppositions » qui articulent deux domaines éducatifs (HOFSTETTER ET SCHNEUWLY, 2001), celui l'adaptation scolaire et celui qui concerne la diversité ERL. L'exploration des concepts sera articulée à des contextes sociohistoriques et politiques qui permettent d'éclairer l'évolution des deux domaines éducatifs.

## LE DOMAINE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE EN QUATRE MOMENTS

Comme c'est aussi le cas à l'international, les approches qui traversent aujourd'hui le domaine de l'adaptation scolaire au Québec sont teintées par divers mouvements sociaux centrés sur les revendications des droits des personnes vivant une situation de handicap (GOUPIL, 2020), réclamant l'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves, peu importe leurs difficultés ou leur situation de handicap, l'atteinte d'une égalité des résultats et la mise en œuvre de mesures d'équité (AUCOIN ET VIENNEAU, 2015). Nous présentons ici quatre moments qui permettent de saisir comment les concepts d'intégration et d'inclusion ont structuré ce domaine.

### Ségrégation de l'enfance exceptionnelle

Les élèves aujourd'hui désignés par les politiques éducatives québécoises comme « handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) » (HDAA) (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), 2007), sigle qui sera d'ailleurs employé dans la suite de cet article, attirent l'attention des autorités politiques au

cours des années 1960 (GOUPIL, 2020). Avec la modernisation et la démocratisation du système d'enseignement, un secteur du monde scolaire se structure et se développe pour répondre aux besoins de ces élèves dits « exceptionnels » (DUVAL, LESSARD ET TARDIF, 1997; GONÇALVES ET LESSARD, 2013). Ainsi, en 1963, le Bureau de l'enfance exceptionnelle voit le jour. Aussi, entre les années 1960 et 1976, plusieurs classes et écoles spéciales sont créées afin de regrouper les élèves selon leur handicap ou selon leur type de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (GOUPIL, 2020; PRUD'HOMME et al., 2016).

### **Intégration des élèves HDAA à la classe ordinaire et normalisation**

En 1976, ancré dans un contexte marqué par des mouvements sociaux notamment aux États-Unis et ailleurs dans le monde axé sur la reconnaissance des droits des enfants en situation de handicap et de leurs parents, le Québec souligne dans le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), la pertinence de scolariser les enfants dans le cadre le plus normal possible (MEQ, 1979; GOUPIL, 2020). À ce moment, l'objectif proclamé est de favoriser l'intégration des élèves HDAA dans des classes ordinaires, c'est-à-dire dans un environnement le plus près des conditions offertes aux élèves scolarisés dans leur école de quartier. Désirant s'éloigner d'une perspective psychomédicale, le modèle de services en cascade est adopté (GOUPIL, 2020). Ce dernier vise à proposer des réponses différentes à chacun des élèves selon ses besoins, par exemple : l'élève peut être intégré dans une classe ordinaire tout en recevant des services de soutien, il peut partager son temps entre la classe ordinaire et la classe ressource, il peut être intégré à temps plein dans une classe ou dans une école spéciales (GONÇALVES ET LESSARD, 2013). Toutefois, alors que les modèles d'organisation des services pour les élèves se multiplient, la priorité doit être accordée au placement ou au retour des élèves en classe ordinaire (MEQ, 1976 cité par GONÇALVES ET LESSARD, 2013).

L'intégration des élèves en classe ordinaire essuiera toutefois certaines critiques (GONÇALVES ET LESSARD, 2013). L'opérationnalisation du concept d'intégration dans le milieu scolaire référerait trop souvent au « placement » des élèves dans un contexte de classe où il est attendu qu'ils se conforment à la norme

(LANARIS, APRIL ET DUPUIS-BROUILLETTE, 2020; ROUSSEAU, 2015). Dans cette visée de normalisation, ces élèves deviennent alors « des visiteurs » (AMSTRONG, 2009) ou des « exclus de l'intérieur » (BOURDIEU et CHAMPAGNE, 1992) qui doivent s'adapter à des conditions physiques, sociales ou pédagogiques selon un modèle individuel et médical de leurs difficultés qui n'exige pas de questionner les pratiques et normes scolaires à leur égard (AUCOIN ET VIENNEAU, 2015; GAREL, 2010; ROUSSEAU, BERGERON ET VIENNEAU, 2013; ROUSSEAU, BORRI-ANADON ET ST-VINCENT, 2014).

La politique de l'adaptation scolaire du MEQ : *Une école adaptée à tous ses élèves*, adoptée en 1999 et toujours en vigueur, qui s'intéresse précisément aux élèves « HDAA qui ont des besoins particuliers » (p.1), privilégie le concept d'intégration. Cette politique met surtout l'accent sur l'importance qu'un élève HDAA soit intégré en classe ordinaire « à moins que cela ne constitue pour lui une contrainte excessive ou ne porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves » (MEQ, 1999, p.24).

### **Inclusion scolaire et l'avènement de la notion d'élèves à besoins particuliers**

Si l'intégration scolaire se centre sur le placement de l'élève HDAA dans le « cadre le plus normal possible » (MEQ, 1979), l'inclusion scolaire procède à un renversement en questionnant les processus et les pratiques scolaires à son égard. L'inclusion scolaire invite tous les niveaux et les protagonistes du système scolaire (ex. politiques, services éducatifs, ressources, pratiques, personnel scolaire, etc.) à se mobiliser pour répondre aux besoins particuliers des élèves et ainsi soutenir leur réussite éducative dans des conditions optimales (CURCHOD-RUEDI et al., 2013; EBERSOLD et al., 2016; LANARIS et al., 2020).

Soulignons ici, à l'instar de AUCOIN et al. (2019), que cette définition de l'inclusion scolaire, reposant sur les besoins éducatifs particuliers et la réussite éducative différenciée, n'interroge toutefois pas la « forme d'organisation scolaire disciplinaire et normative » (DEMBA, 2016, p. 2) et qu'elle s'inscrit toujours donc dans une visée de normalisation.

La *Politique sur la réussite éducative*, adoptée en 2017, est l'une des premières orientations ministérielles faisant référence à ce concept. Tout en

maintenant le principe d'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA, on y avance que: "L'inclusion est un acte d'équité" (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES), 2017, p. 56).

Depuis, dans son plan stratégique de 2019-2023, le Ministère pose comme premier enjeu : « l'inclusion et la réussite de toutes et de tous » (MEES, 2019, p.17). Soulignons toutefois que dans une perspective comparative des politiques éducatives au Canada, ROUSSEAU et al. (2014) font état des particularités de la situation québécoise où le recours à l'inclusion est nettement plus récent que dans d'autres provinces canadiennes.

### **De l'inclusion à l'éducation inclusive: un travail inachevé**

Dans plusieurs écrits qui relèvent du domaine de l'adaptation scolaire, l'inclusion scolaire et l'éducation inclusive ne sont pas toujours clairement distinguées (ROUSSEAU et al., 2013). Or, l'éducation inclusive met davantage l'accent sur l'importance des actions prises face aux obstacles à l'apprentissage et sur une école *a priori* adaptée aux besoins des élèves (GOUPIL, 2020). Aussi, l'éducation inclusive élargit les publics qui étaient visés par l'inclusion scolaire, en interrogeant les processus socioscolaires qui les construisent. Ce faisant, les difficultés rencontrées par les élèves sont conçues comme provenant de « zones de vulnérabilités » du système scolaire lui-même plutôt qu'uniquement de l'élève.

Par ailleurs, contrairement à l'inclusion scolaire, qui se réduit à l'équité, comme l'affirme le MEES (2017) ci-dessus, l'éducation inclusive poursuit également une finalité de transformation sociale s'opérationnalisant auprès de tous les élèves et membres de la communauté éducative (POTVIN, 2018). Cela implique de se préoccuper de la signifiante du curriculum et de la participation de l'ensemble de la communauté éducative à sa négociation (DEMBA, 2016), s'inscrivant davantage dans une perspective de dénormalisation (AUCOIN et al., 2019).

En somme, dans le domaine de l'adaptation scolaire, l'évolution des concepts est marquée par un passage de la ségrégation à celui de l'intégration et de l'inclusion scolaire, ces deux derniers concepts cohabitant encore aujourd'hui dans le paysage québécois. Alors que l'éducation inclusive prend de plus en plus de place dans la

recherche en adaptation scolaire, elle est encore peu présente dans le cadre normatif, et s'opérationnalise encore peu dans les milieux scolaires concrètement.

## LE DOMAINE QUI CONCERNE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, RELIGIEUSE ET LINGUISTIQUE EN QUATRE MOMENTS

La mise en lumière de l'évolution des concepts dans ce domaine au Québec ne peut pas faire fi d'enjeux sociolinguistiques et identitaires ainsi que d'orientations politiques plus larges sur l'immigration ou sur la gestion des enjeux de la diversité au sein de la société québécoise (MC ANDREW ET PROULX, 2000). Quatre moments peuvent être dégagés permettant de marquer le passage d'une approche plutôt assimilationniste à des visées d'éducation inclusive, comme on peut le voir dans les lignes qui suivent.

### Ségrégation scolaire en fonction des marqueurs religieux et linguistiques

De 1867 à 1977, au Québec, le système scolaire confessionnel se divise en deux réseaux : catholique et protestant (MC ANDREW, AUDET ET BAKHSHAEI, 2021), qui sont principalement investis par les Canadiens-francophones dans le premier cas et les Canadiens-anglophones dans le deuxième cas (MC ANDREW ET PROULX, 2000). Durant ces mêmes années, les élèves issus de l'immigration se dirigent principalement dans les écoles anglophones et dans les écoles privées à caractère religieux, comme ce fût le cas pour plusieurs membres des communautés grecques, musulmanes, arméniennes et juives (MC ANDREW ET PROULX, 2000). Deux constats peuvent être ressortis de cette structuration du système éducatif. D'une part, celle-ci permettait à certains groupes minoritaires de faire leurs propres choix en matière d'éducation en fréquentant principalement des écoles anglophones ou des écoles particulières ou religieuses, comme pour les Irlandais anglophones catholiques, ou encore les immigrants catholiques non francophones comme les Portugais et les Italiens (MC ANDREW ET PROULX, 2000). D'autre part, les contacts intergroupes étaient quasi absents de la sphère éducative francophone catholique. Ainsi, en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration, comme l'affirment MC ANDREW ET

PROULX (2000) : « [d]ans un tel contexte, le débat même sur l'intégration scolaire était peu susceptible d'émerger ni de donner lieu à de la recherche » (p.88).

### **L'intégration: une préoccupation d'abord linguistique**

Dans les années 70, la fréquentation des élèves immigrants des écoles anglophones devient un enjeu social majeur en raison des effets anticipés sur la situation démolinguistique au Québec (MC ANDREW, AUDET ET BAKHSHAEI, 2021). C'est donc à ce moment que les élèves issus de l'immigration, principalement ceux qui ne maîtrisent que peu ou pas le français, attirent plus particulièrement l'attention des gouvernements (MC ANDREW ET PROULX, 2000). À ce moment, le concept d'intégration se fait plus présent dans les documents ministériels et concerne surtout l'intégration linguistique des élèves immigrants (MC ANDREW ET PROULX, 2000). D'abord, en 1974, le gouvernement libéral du Québec dirigé par Robert Bourassa fera adopter la loi sur la langue officielle du Québec, soit le français, cette loi limitera notamment l'accès aux écoles anglophones pour les élèves francophones ou allophones en leur imposant de passer un test linguistique afin de s'assurer qu'ils aient une connaissance suffisante de la langue anglaise pour recevoir l'enseignement dans cette langue (CORBEIL, 2007). Ensuite, le Parti Québécois dirigé par René Lévesque renforcera la politique de la langue française en faisant adopter, en 1977, la *Charte de la langue française- Loi 101* (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2021a), qui stipulera l'obligation pour la majorité des enfants entre cinq et seize ans de fréquenter les écoles publiques francophones, restreignant encore plus l'accès aux écoles anglophones pour cette population d'élèves en particulier.

Aussi, en 1969, le Bureau des services aux communautés culturelles est créé au ministère de l'Éducation et des classes destinées précisément aux élèves en apprentissage du français (classes d'accueil) voient le jour dans les écoles francophones et se généralisent rapidement à Montréal, traduisant notamment l'idée que « l'apprentissage du français par les immigrants nécessite une approche systématique et structurée » (MC ANDREW, AUDET ET BAKHSHAEI, 2021, p. 23). Par ailleurs, les débats sur les effets de la « concentration ethnique » des écoles sur les usages linguistiques des élèves issus de l'immigration témoignent « d'une idéologie postulant qu'une scolarisation commune constitue une condition, sinon nécessaire

du moins facilitant, à l'intégration » (MC ANDREW, 2001, p. 195). Ainsi, il apparaît que l'intégration linguistique - souvent appelée francisation dans les documents normatifs - repose sur la nécessité de l'implantation de dispositifs spécifiques (voire spécialisés) pour soutenir les élèves en apprentissage du français ou encore sur l'importance de leur « dilution » - pour faire écho au terme de « concentration ethnique » - au sein des milieux scolaires et ainsi favoriser le recours au français. Ces deux logiques, à première vue distinctes, se rejoignent à notre avis dans ce qu'ARMAND (2021) qualifie de « monolinguisme assimilationniste et pragmatique » (p. 226), qui considère les langues maternelles comme des obstacles à l'apprentissage de la langue de l'école, ici le français, et la nécessité d'une norme monolinguisque comme allant de soi.

### **L'éducation interculturelle: vers une éducation inclusive?**

« La loi 101 n'avait pas comme objectif explicite le partage des mêmes institutions scolaires par les élèves de toutes origines. C'est l'apprentissage et l'usage du français par les élèves d'origine immigrée, et non l'émergence d'une communauté francophone pluriethnique, qu'on visait » (MC ANDREW, 2001, p. 185). Par cette citation, Mc Andrew montre bien que le vivre-ensemble au sein des milieux scolaires francophones représente davantage une conséquence qu'une visée des encadrements adoptés dans les années 70. Comme l'affirment RUSSO ET BORRI-ANADON (2019) à partir de MCANDREW ET BAKHSAEI (2016) :

l'expression « éducation interculturelle » a été introduite pour la première fois au Québec en 1985, mais que ce n'est qu'en 1998 qu'une politique en a fait /explicitement mention. Ce « retard » s'expliquerait en partie parce que la question de la reconnaissance de la diversité au sein des politiques éducatives s'est bien souvent limitée à la question de l'intégration des immigrants (traduction libre, p. 36).

En effet, c'est durant les années 80 et 90, avec en toile de fond les débats sur l'interculturalisme québécois, que la perspective de l'éducation interculturelle prend de l'ampleur au Québec et qu'elle fait l'objet d'une politique (MEQ, 1998), qui vise principalement le « Savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (p. 23).

Malgré ses nombreuses critiques liées notamment à sa centration sur « l'Autre » sans questionner le groupe majoritaire ainsi qu'à ses dérives culturalisantes (RUSSO ET BORRI-ANADON, 2019), POTVIN (2018) souligne la proximité, à certains égards, de l'éducation interculturelle par rapport à l'éducation inclusive, notamment dans sa finalité de « participation, de responsabilisation et de transformation sociale, relationnelle et collective » (p. 7). Si cette perspective de l'éducation interculturelle n'est pas partagée par tous ceux et celles qui ont théorisé l'approche, il semble que le fait d'interpeler l'ensemble des élèves et des membres de la communauté éducative dépasse sans contredit les pratiques et les mesures destinées spécifiquement aux élèves issus de l'immigration (POTVIN, 2018). Dans cette conceptualisation de l'éducation interculturelle, celle-ci vise aussi à identifier et à réduire les effets d'exclusion des pratiques scolaires, tout comme c'est le cas de l'éducation inclusive où : « le regard n'est pas centré sur la seule performance de l'élève, mais aussi sur l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés des élèves » (POTVIN, 2014, p.189).

Cela dit, plusieurs recherches tendent toutefois à montrer que l'éducation interculturelle est encore aujourd'hui peu déployée dans de nombreux milieux scolaires, voire négligée (AUDET ET BORRI-ANADON, 2019). En ce qui concerne la formation initiale et continue, LAROCHELLE-AUDET et al. (2021) soulignent l'absence des considérations sociales fondant le droit à l'éducation pour toutes et pour tous, notamment pour les directions d'école, ce qui a aussi été souligné par un groupe de chercheuses (BORRI-ANADON et al., 2019) au sujet du nouveau référentiel des compétences professionnelles pour la profession enseignante au Québec (MEQ, 2020).

### **L'éclatement sémantique de l'intégration**

En concomitance avec l'avènement de l'éducation interculturelle, le concept d'intégration se voit renouvelé dans la décennie 90 dans la politique d'immigration (MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (MCCI), 1990) qui définit le concept d'intégration comme : « un processus dynamique qui s'inscrit dans le temps, dont la progression n'est pas nécessairement linéaire et

qui nécessite de l'immigrant, comme de la société d'accueil, un engagement à long terme » (p.52). Dans la même lignée, en 1998, le MEQ élabore le document : *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, où le concept d'intégration est prépondérant.

Ainsi, la définition de l'intégration s'élargit sur au moins deux plans. D'une part, ces documents ministériels et divers écrits (ex: LEGAULT ET FRONTEAU, 2008), insistent sur le rôle de la société d'accueil au sein de ce processus, faisant écho au caractère bidirectionnel de l'intégration (MEQ, 2019). À cet égard, on observe une multiplication des mesures et des dispositifs offerts par les milieux scolaires visant notamment le soutien aux relations avec les familles immigrantes et le déploiement d'une diversité de modèles de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. D'autre part, le concept d'intégration réfère ici à un processus multidimensionnel, qui va au-delà de la dimension linguistique en considérant également ses dimensions scolaire et sociale, ce qui en élargit le public cible. Si au départ elle était centrée sur la figure de « l'élève immigrant non francophone », on constate aujourd'hui que les documents ministériels visent aussi les élèves immigrants francophones ainsi que les « communautés sujettes à la stigmatisation et à la marginalisation, qu'ils soient ou non nés au Québec » (MEQ, 2019, p. 12). Dans ce sens, le terme réussite accompagne de plus en plus celui d'intégration, ce qui permet notamment d'appréhender la situation des élèves de deuxième génération et de ceux appartenant à des groupes racisés non issus de l'immigration.

Toutefois, soulignons que le recours au concept d'intégration a fait l'objet de nombreuses critiques dans les travaux s'étant penchés sur les groupes minorisés. Il semble que le concept désigne le groupe majoritaire comme groupe de référence (intégrer à, intégrer dans); qu'il nourrisse une approche déficitaire ou compensatoire responsabilisant la personne (intégration comme un devoir individuel) et qu'il soit parfois utilisé comme un synonyme de l'assimilation (WIEWORKA, 2008; MILIONE, 2011, GRÉGOIRE-LABRECQUE, 2014).

Malgré ces critiques, le concept d'intégration est couramment utilisé au Québec dans le domaine éducatif qui concerne la diversité ERL, et ce, tant dans la recherche que dans la pratique. Son ambiguïté sémantique fait en sorte qu'il se rapproche parfois du concept d'inclusion scolaire faisant appel à la nécessité de

mettre en œuvre des pratiques différenciées pour répondre aux besoins des élèves au-delà du seul placement en classe ordinaire. Toutefois, il semble que les attentes de l'école demeurent généralement peu questionnées, maintenant une visée de normalisation centrée sur la réussite des élèves qui ne permet pas d'appréhender les processus et les pratiques systémiques pouvant contribuer à l'exclusion des élèves (ARCHAMBAULT et al., 2019) et les diverses facettes de leur expérience sociale et scolaire (CHARETTE, 2016).

## INTERCONNEXIONS ET OPPOSITIONS DANS LES DEUX CHAMPS ÉDUCATIFS

À la lumière de ces considérations, nous proposons quelques constats qui mettent en lumière les interconnexions et oppositions qui articulent les deux domaines.

### Interconnexions

Le chemin parcouru dans les deux domaines éducatifs nous permet d'observer un déplacement vers l'éducation inclusive à la fois pour les élèves qui présentent des HDAA et pour les élèves minorisés sur les plans ERL. Toutefois, dans les deux cas, l'éducation inclusive est surtout mobilisée dans la recherche, alors qu'il reste beaucoup à faire pour la mettre en œuvre aux niveaux politique et pratique. Cela reflète d'une part, les défis de l'opérationnalisation de la perspective de dénormalisation où le curriculum est conçu comme un outil négocié par la communauté éducative et non comme une norme réifiée. D'autre part, pour permettre la mise en œuvre de l'éducation inclusive, plusieurs auteures s'entendent, qu'il faut viser une transformation des pratiques, mais également des structures et des politiques; l'éducation inclusive ne peut pas être portée que par les intervenants et les intervenantes qui œuvrent auprès des élèves au quotidien (MAGNAN et al., 2018; POTVIN, 2014).

Par ailleurs, le déplacement en cours engendre des frontières de plus en plus floues entre les deux domaines éducatifs étudiés, mettant de l'avant dans les deux cas le fait que l'éducation inclusive s'adresse à tous les élèves. Cette perspective contrarie donc un des éléments centraux de leur distinction, soit l'entrée par le

public selon le profil et les caractéristiques des élèves. Si l'avènement d'une éducation pour *tous, sans exception* (UNESCO, 2020) est aujourd'hui au centre des discours scientifiques québécois et de plus en plus visible dans le discours politique à la fois en adaptation scolaire et dans le domaine qui concerne la diversité ERL, cela semble se faire sans une vision critique des enjeux qu'elle soulève, relativement au renforcement d'un ciblage des élèves dits « vulnérables » et à l'expansion de la nouvelle gestion publique en éducation. Sur ce dernier point, LAROCHELLE-AUDET et al. (2021) affirment ceci :

Tout en partageant avec les approches critiques des objectifs de lutte contre l'exclusion et les inégalités, elle [l'éducation inclusive] adopte une nouvelle terminologie - efficacité, qualité, performance, imputabilité, (...) qui s'inscrit dans les tendances managériales et les obligations de résultats prenant place progressivement en éducation (p. 148).

En somme, ces interconnexions témoignent d'une convergence entre ces deux domaines éducatifs, à la fois quant aux défis rencontrés dans l'opérationnalisation de l'éducation inclusive que dans ceux liés à leur définition même et à leurs fondements épistémologiques.

## Oppositions

L'exploration des deux domaines éducatifs permet aussi de dégager certaines divergences qui méritent d'être soulignées. D'abord, concernant l'évolution des concepts, la linéarité constatée en adaptation scolaire ne caractérise pas le domaine qui concerne la diversité ERL. Plusieurs pistes peuvent être formulées pour appréhender cette distinction, nous en développons quatre : 1) la contribution des débats sociaux à l'évolution des concepts; 2) la polysémie des concepts eux-mêmes, surtout celui de l'inclusion; 3) le type de contraintes freinant l'opérationnalisation de l'inclusion à l'école et enfin, 4) les finalités de l'éducation inclusive promues dans chacun des domaines.

### La contribution des débats sociaux dans les deux domaines éducatifs

Comme mentionné au début de cette contribution, chacun des domaines éducatifs analysés est structuré par des impératifs sociaux, professionnels, scientifiques et politiques qui sont en constante interaction. Ainsi, dans les deux champs éducatifs, des débats issus des milieux de pratique et de la société plus largement, ainsi que les contributions du politique et des chercheurs qui se réclament de ces domaines, résultent dans des perspectives de l'éducation inclusive qui divergent sur certains points. Il semble que la situation des personnes qui présentent des handicaps invite à une plus grande acceptabilité sociale ou qu'elle éveille, en tous les cas, moins de sensibilités collectives que pour d'autres groupes, par exemple, autochtones, appartenant à un groupe racisé, à une minorité ethnique ou à un groupe religieux (selon les termes utilisés par la COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (CDPDJ), 2022). L'évolution des concepts au sein du domaine qui concerne la diversité ERL semble être marquée par une logique plus réactive face aux débats ayant porté sur la « gestion de la diversité » au Québec dans les dernières décennies.

En effet, les préoccupations collectives et les orientations gouvernementales sont sous-tendues par les visées suivantes : la vitalité de la langue française dans un pays majoritairement anglophone et la nécessité de définir une identité québécoise commune. Dans cette optique, il est possible de questionner d'ores et déjà l'instrumentalisation possible des groupes minorisés dans la société et dans le système scolaire au sein de divers débats sociaux. Mentionnons notamment la crise sur les accommodements raisonnables de 2007 (POTVIN, 2008), l'adoption de la Loi 21 sur la laïcité de l'État (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2021b) interdisant le port des signes religieux au personnel enseignant et aux directions des établissements scolaires ou encore le projet de loi 96 *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français* (ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC (ANQ), 2021), qui prévoit interdire aux employés du secteur public, dont ceux de l'éducation, de communiquer avec les personnes immigrantes dans des langues autres que le français sauf pendant les six premiers mois après leur arrivée au Québec. Mentionnons également le refus du gouvernement en place au Québec de parler de racisme systémique envers les Autochtones et les personnes racisées, alors que de nombreux travaux, groupes et instances en demandent une reconnaissance (CDPDJ, 2021). Ces débats sociaux

laissent deviner des agendas politiques désireux d'obtenir le soutien des « Québécois majoritaires » (ARMONY, 2020), non dénudés d'une vigilance envers des sensibilités particulières d'un contexte social et historique. Ces débats ont des conséquences certaines sur la mobilisation des concepts d'intégration, d'inclusion scolaire et d'éducation inclusive, tant par la recherche, le politique et la pratique. Cela peut expliquer, du moins en partie, l'avènement de l'éducation interculturelle et la résurgence des débats sur l'intégration.

### La polysémie du concept d'inclusion

Les encadrements politiques et juridiques qui s'appuient sur des approches coercitives portant atteinte aux droits des personnes minorisées entraînent des conséquences directes sur la façon dont les concepts qui nous intéressent ici sont conçus. Par exemple, en comparant le sens dévolu au concept d'intégration, une inversion apparaît. Si l'intégration dans l'adaptation scolaire a été conçue comme un droit, acquis à la suite de revendications de mouvements sociaux internationaux et nationaux par et pour les personnes handicapées ayant mené l'école québécoise à intégrer les élèves HDAA, dans le domaine qui concerne la diversité ERL, l'intégration est plutôt conçue comme un devoir, issu des préoccupations du groupe majoritaire ayant mené les personnes minorisées à intégrer la société québécoise. Cette polysémie a des répercussions importantes quant aux attentes de participation de ces groupes au sein de la société québécoise, et dans le contexte scolaire : qui est légitime de participer réellement au projet collectif? Et selon quelles conditions?

### Le type de contraintes freinant l'inclusion dans la pratique

Comme avancé plus tôt, l'éclatement sémantique de l'intégration fait en sorte que les concepts d'intégration et d'inclusion cohabitent toujours dans la recherche, dans les documents ministériels et dans les milieux de pratique. Il semble toutefois que les contraintes liées à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire et de l'éducation inclusive ne reposent pas sur les mêmes éléments, selon le domaine éducatif exploré. En adaptation scolaire, le concept d'inclusion apparaît en quelque

sorte en réponse à un concept jugé insuffisant - l'intégration - qui ne permet pas d'assurer l'équité pour les élèves HDAA. Dans cette optique, le concept d'intégration tend à se faire plus discret et à laisser la place à celui de l'inclusion, sur le plan discursif du moins. En effet, sur le plan pratique, l'opérationnalisation de l'inclusion semble surtout se buter à des contraintes organisationnelles relatives aux ressources et services accessibles et disponibles pour soutenir les élèves et les personnels qui les accompagnent. Ainsi, malgré sa saillance au niveau des discours, l'organisation de l'adaptation scolaire repose encore sur une approche catégorielle déterminant les ressources allouées aux élèves en fonction de leur identification, caractéristique de l'intégration. En d'autres mots, la perspective intégrative est encore en vigueur dans plusieurs cas. Dans la même optique, dans un rapport qui présente une perspective comparative des politiques inclusives de plusieurs États, EBERSOLD et al. (2016) distinguent différentes approches du besoin éducatif, et situent la plupart des pays plus près de l'essentialisme que de l'universalisme.

Dans le domaine qui concerne la diversité ERL, les contraintes au déploiement de l'inclusion scolaire sont davantage d'ordre idéologique, alors que les encadrements relatifs aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français invitent explicitement les milieux à les moduler selon les besoins des élèves (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS, 2014). Encore aujourd'hui, les représentations de certains membres du personnel enseignant peuvent être teintées par une logique déficitaire et centrées sur l'angle culturel, alors que les dimensions systémiques sont largement absentes (MC ANDREW et al., 2015). Par ailleurs, les débats sociaux évoqués ci-dessus ne sont pas étrangers aux représentations du personnel scolaire à l'égard de certains contenus curriculaires considérés comme étant des « thèmes sensibles » et à leur traitement en classe (HIRSCH et al., 2015). Les enjeux sociolinguistiques et identitaires desquels les membres du personnel scolaire n'arrivent pas toujours à se distancier (Cohen-Emerique, 2013; Hohl et Normand, 2000), pourraient parfois entraîner des résistances conscientes ou inconscientes de leur part.

Les finalités de l'éducation inclusive promues dans les deux domaines éducatifs

Le chemin parcouru à travers les deux domaines éducatifs permet de dégager des divergences au regard de l'importance accordée aux finalités de l'éducation inclusive. Par l'avènement de l'éducation interculturelle et des critiques à l'égard du concept d'intégration, le domaine qui concerne la diversité ERL accorde une importance saillante aux rapports intergroupes et au vivre-ensemble. Ainsi, l'avènement de l'éducation inclusive dans ce domaine éducatif survient avec la mise en lumière de la nécessité de : lutter contre les préjugés et les discriminations, identifier les processus et les pratiques pouvant survenir à tous les niveaux du système scolaire susceptibles de générer des inégalités, opérationnaliser le principe de co-responsabilité par et pour l'ensemble des jeunes et des adultes qui évoluent dans et à l'extérieur de l'école. La saillance de ces finalités rapproche le paradigme de l'éducation inclusive de sa finalité de participation sociale pour tous et pour toutes, une finalité plus négligée dans le domaine de l'adaptation scolaire.

## CONCLUSION

Autant dans le domaine de l'adaptation scolaire que dans celui qui concerne la diversité ERL, l'évolution des concepts questionne la capacité et le degré d'adaptation des structures éducatives à la diversité de leurs élèves et remet sur la table des réflexions sur comment l'école peut contribuer à contrer les inégalités sociales et leurs effets. Par ailleurs, des deux domaines témoignant d'une appropriation des concepts d'intégration, d'inclusion et d'éducation inclusive, nous avançons ici que ces divergences sont le reflet des débats sociaux récurrents sur la gestion de la diversité linguistique et religieuse ayant eu lieu au Québec, et ce, depuis plusieurs décennies.

Le point de vue de la disciplinarisation nous aura permis d'explorer des convergences et des divergences dans deux champs éducatifs en éducation, en les inscrivant dans leurs contextes sociopolitiques et historiques. La présente contribution a permis de mettre en lumière le fait que l'évolution des concepts dépend à la fois de contextes sociaux internationaux, comme c'est le cas dans le domaine de l'adaptation scolaire, et de contextes plus nationaux, comme c'est le cas dans le domaine éducatif qui concerne la diversité ERL. En effet, l'évolution des

concepts dans ce deuxième cas n'est pas sans mettre en exergue les enjeux historiques et sociolinguistiques du Québec et leur appropriation, voire instrumentalisation, au sein des débats sociaux et discours politiques. Le chemin parcouru à travers les deux domaines éducatifs illustre des rapports différents de la société envers les élèves présentant un HDAA et ceux qui représentent des groupes minorisés sur les plans ethnoculturel, religieux et linguistique. À l'instar de GREMION et al. (2013), nous observons que l'évolution des concepts semble être notamment « la conséquence de pressions politiques accompagnées d'une sensibilité particulière de la société » (p.63).

Par ailleurs, il semble que certains concepts comme celui de l'intégration refusent de disparaître dans le domaine qui concerne la diversité ERL, surtout dans les politiques et dans la pratique. La persistance du concept semble en partie due à la crainte qu'un mouvement vers le concept d'inclusion vienne bousculer certaines sensibilités sociales, politiques et professionnelles, et que les frontières entre le groupe majoritaire québécois francophone comme « majorité fragile » dans le Canada (Mc Andrew, 2010) et les groupes minorisés soient remises en question. Plus concrètement, il est aussi vrai que dans le quotidien scolaire, les conditions sont plus ou moins propices pour prendre le temps de réfléchir aux concepts, à leur sens et à leurs définitions. Face à cela, il nous semble que certaines recherches dans le domaine qui concerne la diversité ERL euphémise parfois le concept d'intégration en choisissant de mettre de l'avant sa nature bidirectionnelle, sans critiquer explicitement les multiples sens qui le caractérisent, dont ses dérives assimilationnistes, ce qui peut aussi s'expliquer par le fait que les recherches qui s'intéressent à la diversité ERL n'ont pas toutes des visées critiques.

Notre contribution permet de rappeler la nécessité de poser un regard critique sur les concepts, les approches et les paradigmes auxquels la recherche et les politiques recourent en éducation. Lorsqu'il est question d'enjeux relatifs à la diversité, à l'inclusion, à l'équité et à la justice sociale, il semble d'autant plus important de questionner l'utilisation des concepts employés, notamment, parce que ces derniers peuvent enfermer les individus et les groupes dans des catégories, dans des processus ou dans des rapports sociaux parfois teintés de dynamiques de domination (BORRI-ANADON, POTVIN ET LAROCHELLE-AUDET, 2015).

## RÉFÉRENCES

AMSTRONG, Felicity. Handicap et scolarisation en Angleterre : Une politique éducative qui s'appuie sur les « besoins spécifiques » des élèves, Dans le cadre des journées d'étude : « *Le handicap à l'école : travailler ensemble* », 11 et 12 mai 2009.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Projet de loi 96 - Loi sur le langue officielle et commune du Québec, le français*, 2021.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Loi sur la laïcité de l'État*, 2019.

ARCHAMBAULT Isabelle et al. *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*, Rapport de recherche - Programme d'actions concertées, Fonds de recherche Société et Culture, 2019.

ARMAND, Françoise. L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratiques en salle de classe, In : POTVIN, Maryse; MAGNAN, Marie-Odile; LAROCHELLE-AUDET, Julie; RATEL, Jean-Luc. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Canada, Groupe FIDES, 2<sup>e</sup> édition, 2021, 220-246.

ARMAND, Françoise; GOSSELIN-LAVOIE, Catherine; COMBES, Élodie. Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues, *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9, 1-5, 2016. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i9.3675>.

ARMONY, Victor. Quand toutes les voix ne sont pas pareilles : le défi particulier que posent les consultations sur le racisme et la discrimination systémique, *Éthique publique*, 22, 1, 2020.

AUDET, Geneviève; BORRI-ANADON, Corina. Apprendre à enseigner dans une société plurielle : défis éducatifs et finalités. *Éducation Canada*, 59, 3, 2019. <https://www.edcan.ca/articles/enseigner-societe-plurielle/?lang=fr>

AUCOIN, Angèle; VIENNEAU, Raymond. Inclusion scolaire et dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme, In: ROUSSEAU, Nadia. *La pédagogie de l'inclusion scolaire - un défi ambitieux et stimulant*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 3<sup>e</sup> édition, 2015, 65-88.

AUCOIN, Angela et al. *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité: un cadre pour le Réverbère*, Rapport de recherche - Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite, 2021. <https://reverbereducation.com/wp-content/uploads/2021/02/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversite-cadre-pour-le-REVERBERE.pdf>

BAUER, Stéphanie; BORRI-ANADON, Corina; LAFFRANCHINI NGOENHA, Moira. Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers?

BORRI-ANADON, Corina et al. *Consultation Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation*, <http://ofde.ca/consultation-referentiel-de-competences-professionnelles-pour-la-profession-enseignante-et-sa-formation/>, 2019.

BORRI-ANADON, Corina; POTVIN, Maryse; LAROCHELLE-AUDET, Julie. La pédagogie de l'inclusion. Une pédagogie de la diversité. In: ROUSSEAU, Nadia. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. 3<sup>e</sup> édition, Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec, 2015, p.49-63.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Éditions du Seuil, 1992, 71-75.

CHARETTE, Josée. Représentations sociales sur l'école et stratégies *déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants: regards croisés de parents et d'ICSI* [thèse de doctorat]. Université de Montréal, Montréal, 2016.

COHEN-EMERIQUE, Margalit. Menace à l'identité des professionnels en situations interculturelles et leurs ressources, In : PRIEUR, Élisabeth; JOVELIN, Emmanuel. *Travail social et Migrants*, Paris : L'Harmattan, 2013, 263-276.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (CDPDJ), <https://www.cdpedj.gc.ca/fr/nos-positions/enjeux/sondage-droits-de-la-personne-et-diversite>, 2022.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (CDPDJ), *Document de réflexion sur la notion de « racisme systémique »*, 2021.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec, 2017.

CORBEIL, Jean-Claude. *L'embarras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, Montréal, Québec Amérique, 2007.

CURCHOD-RUEDI, Denise; RAMEL, Serge; BONVIN, Patrick; ALABANESE, Ottavia; DOUDIN, Pierre-André. De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social, *Alter*, 7, 2, 135-147, Avril-Juin, 2013.

DANDURAND, Louise. Réflexion autour du concept d'innovation sociale, approche historique et comparative, *Revue française d'administration publique*, 3, 115, 377-382, 2005. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2005-3-page-377.htm>

DEMBA, Jean Jacques. *La notion de réussite scolaire*. CRIRES, 2016. [https://periscope-r.quebec/medias/la\\_notion\\_de\\_reussite\\_scolaire.pdf](https://periscope-r.quebec/medias/la_notion_de_reussite_scolaire.pdf)

DUVAL, Luce; LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38, 2, 303-334, 1997. <https://doi.org/10.7202/057126ar>

EBERSOLD, Serge; PLAISANCE, Éric; ZANDER, Christophe Zander. *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. 2016. [halshs-01445378](https://halshs-01445378)

FOUGEYROLLAS, Patrick. L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-2, 2002. <http://journals.openedition.org/pistes/3663>

GAREL, Jean-Pierre. De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre, *Journal des anthropologues*, 3-4, 122-123, 143-165, 2010.

GONCALVES, Gustavo; LESSARD, Claude. L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels, *Canadian Journal of Education*, 36, 4, 2013. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rc/article/view/1352>

GOUPIL, Georgette. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaëtan Morin, 2014.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2021a) *Charte de la langue française*. Québec: LégisQuébec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-11>

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2021b) *Loi sur la laïcité de l'État*. Québec: LégisQuébec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/L-0.3>

GRÉGOIRE-LABRECQUE, Gabrielle. *La complexité du concept d'intégration*, Fiche synthèse du SHERPA, 2014.

GREMION, Myriam; NOËL, Isabelle; OGAY, Tanya. Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35, 1, 53-69, 2013.

HIRSCH, Sivane; AUDET, Geneviève; TURCOTTE, Michel. *Aborder les sujets sensibles avec les élèves : guide pédagogique*, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité-Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2015.

[http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB\\_-\\_Guide\\_sujets-sensibles\\_final..pdf](http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-_Guide_sujets-sensibles_final..pdf)

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines, dans B. Engler *Disziplin - Discipline*, 27-46, 2014.

HOHL, Janine; NORMAND, Michèle. Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. In: MCANDREW, Marie; GAGNON, France. *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, Paris, France : L'Harmattan, 2000, 169-176.

LANARIS, Catheine; APRIL, Julie; DUPUIS BROUILLETTE, Marylin. Les fonderies de l'inclusion scolaire et le cadre général de l'intervention, In : MASSÉ, Line; DESBIENS, Nadia; LANARIS, Catherine. *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, Montréal : Chenelière Éducation, 2020, 61-78.

LAROCHELLE-AUDET, Julie; MAGNAN, Marie-Odile; DORÉ, Emmanuel.; ADAM, Adam Ali. Diriger pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : quelles compétences pour les directions d'école? In : POTVIN, Maryse; MAGNAN, Marie-Odile; LAROCHELLE-AUDET, Julie; RATEL, Jean-Luc. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Canada, Groupe FIDES, 2<sup>e</sup> édition, 2021, 162-178.

LEGAULT, Gisèle; FRONTEAU, Joël. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans LEGAULT, Gisèle; RACHÉDI, Lilyane (dir.). *L'INTERVENTION INTERCULTURELLE*, Montréal, Canada: Gaëtan Morin, 2008, 43-66.

MAGNAN, Marie-Odile; GOSSELIN-GAGNÉ, Justine; AUDET, Geneviève.; CONUS, Xavier X. 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*, 44, 2021. <http://journals.openedition.org/ree/3300>

MAGNAN, Marie-Odile; GOSSELIN-GAGNÉ, Justine; CHARETTE, Josée; LAROCHELLE-AUDET, Julie. Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais, *Éducation et Francophonie*, XLVI, 2, 125-145, automne, 2018.

MCANDREW, Marie. *Immigration et diversité à l'école*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2001.

MCANDREW, Marie et l'équipe du GRIÉS. *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2015.

MC ANDREW, Marie; AUDET, Geneviève; BAKHSHAEI, Mahsa. La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis, In : POTVIN, Maryse; MAGNAN, Marie-Odile; LAROCHELLE-AUDET, Julie; RATEL, Jean-Luc. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Canada, Groupe FIDES, 2<sup>e</sup> édition, 2021, 20-36.

MC ANDREW, Marie; PROULX, Jean-Pierre, Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble. Dans MC ANDREW, Marie; GAGNON, France. *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, Paris, France : L'Harmattan, 2000.

MC ANDREW, Marie. *Immigration et diversité à l'école – Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2001, 85- 110.

MILIONE, Anna. Young imigrants at school : inclusion and location of right in Italy, *Italian Journal of sociology of education*, 3, 2, 173-198, 2011.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (MCCI), Au Québec pour bâtir ensemble - Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Gouvernement du Québec, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Soutien au milieu scolaire 2019-2020 Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 2019.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Politique sur la réussite éducative - Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Gouvernement du Québec, 2017.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante, Gouvernement du Québec, 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, Gouvernement du Québec, 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école adaptée à tous ses élèves*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Canada : Gouvernement du Québec, 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) Cadre de référence - Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec - 2. Organisation des services, Gouvernement du Québec, 2014.

POTVIN, Maryse. Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique? Outremont : Athéna éditions, 2008.

POTVIN, Maryse. Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives, *Éducation et sociétés*, 1, 33, 185-202, 2014.

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>

POTVIN, Maryse et al. *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*, Observatoire sur la formation à l'équité et à la diversité. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2015.

POTVIN, Maryse. *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*, Québec, Bibliothèques et Archives Canada, 2018.

PRUD'HOMME, Luc et al. *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur, 2016.

<http://hdl.handle.net/20.500.12162/347>

RAMEL, Serge; VIENNEAU, Raymond. Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales, In : PRUD'HOMME, Luc et al. *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* Louvain-la-Neuve, 25-38, Belgique : De Boeck Supérieur, 2016.

RAZAFI, Elatiana; TRAISNEL, Christophe. Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadien et français, *Mots. Les langages du politique*, 115, 2017.

<http://journals.openedition.org/mots/22888>

RAZAFIMANDIMBIMANANA, Elatiana; POULET, Alexandra. Postures réflexives autour de nos « choix » linguistiques : les enquêtes et l'écriture scientifiques, In : DE ROBILLARD, Didier.; BLANCHET, Philippe. *L'implication des langues dans l'élaboration et la publication des recherches scientifiques l'exemple du français parmi d'autres langues*, E.M.E. et Intercommunications, 2012, 35-43.

ROUSSEAU, Nadia. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. 3<sup>e</sup> édition. Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec, 2015.

ROUSSEAU, Nadia; BERGERON, Geneviève; VIENNEAU, Raymond. L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35, 1, 71-90, 2013.

ROUSSEAU, Nadia; BORRI-ANADON, Corina; ST-VINCENT, Lise-Anne. L'éducation inclusive au Canada : préoccupations communes et particularités provinciales, In : CARLSON BERG, Laurie. *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2014, 35-62.

RUSSO, Kelly; BORRI-ANADON, Corina. Interculturalidade e inclusão na educação no Brasil e no Quebec: diferentes concepções, semelhantes desafios. *Periferia*, 11,3, 24-51. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/ojs/index.php/periferia/issue/viewFile/1951/179>

UNESCO. *Inclusion et éducation. Tous sans exception*. France, 2020.

WIEVIORKA, Michel. L'Intégration : un concept en difficulté. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2, 125, 221-240, 2008.