



## Recherches en éducation

44 | 2021

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

---

### Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises

*The commitment to promoting a culture of equity in Québec secondary schools:  
Insights from school stakeholders*

Corina Borri-Anadon, Geneviève Audet et Eve Lemaire

---



#### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3352>

DOI : 10.4000/ree.3352

ISSN : 1954-3077

#### Éditeur

Nantes Université

Ce document vous est offert par Université du Québec à Trois-Rivières



#### Référence électronique

Corina Borri-Anadon, Geneviève Audet et 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 », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 15 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3352> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3352>

---



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International  
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## 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 Bérengère Kolly  
*Professeurs des écoles au XXI<sup>e</sup> siècle*, ANDRÉ D. ROBERT & FRANÇOISE CARRAUD – 182

# Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises

Corina Borri-Anadon

Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Geneviève Audet

Professeure, Université du Québec à Montréal (Canada)

Eve Lemaire

Étudiante en maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

## Résumé

Cette contribution présente des résultats issus d'un projet de recherche sur le climat interculturel et sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration en contexte québécois. Dans ce sens, le climat interculturel de huit établissements secondaires publics a été documenté du point de vue de différents acteurs scolaires et communautaires, d'élèves et de parents. Le présent article se centre plus particulièrement sur la dimension liée à l'engagement en faveur d'une culture d'équité, appréhendée à partir des processus et pratiques à effet d'exclusion et des pratiques mises en œuvre pour les contrer, par le biais d'entretiens auprès d'acteurs ciblés. Les résultats permettent d'identifier cinq zones de vulnérabilité à l'égard de certains groupes minorisés : la transition accueil-régulier des élèves en apprentissage du français ; l'évaluation et le soutien aux difficultés d'apprentissage ou comportementales vécues par les élèves issus de l'immigration ; l'orientation de ces élèves vers la formation générale des adultes ou les parcours de formation axés sur l'emploi ; leur participation aux activités parascolaires et leur accès aux projets particuliers offerts au sein des établissements. En outre, diverses pratiques d'équité en réponse à ces processus et pratiques à effet d'exclusion ont été déclarées au sein des écoles. Toutefois, ces dernières sont souvent ponctuelles, volontaires et liées à des interactions entre individus. Ces constats permettent de discuter de l'importance d'initiatives systémiques et concertées afin de tendre vers l'équité.

Mots-clés : inclusion et exclusion scolaires, inégalités scolaires, immigration et ethnicité, Canada

## Abstract

*The commitment to promoting a culture of equity in Québec secondary schools: Insights from school stakeholders*

*This paper presents the results of a research project into the intercultural climate in schools and on the academic success of immigrant students in Québec. The intercultural climate in eight secondary public schools is documented from the standpoint of various school and community stakeholders, students, and parents. More specifically, the paper focuses on the commitment to promoting cultural equity, which is identified through interviews with the targeted stakeholders on exclusionary practices and processes and the practices implemented to counter them. The results identify five areas of vulnerability among certain minoritized groups of students: the transition from welcoming to regular classes for those students learning French, evaluation and support for those experiencing learning or behavioral difficulties, the referral of these students to adult education programs or work-oriented training programs, their participation in extracurricular activities and their access to special school projects. Nonetheless some schools do report the introduction of many equity practices in response to the exclusionary ones. However, these initiatives are mostly occasional, voluntary, and pertain to interactions between individuals. These findings call for a discussion on the importance of systemic and concerted initiatives towards achieving equity.*

*Keywords: educational inclusion and exclusion, educational inequalities, immigration and ethnicity, Canada*

Les écrits scientifiques internationaux montrent que l'adoption de politiques et de pratiques dites d'éducation multiculturelle, interculturelle, antiraciste et à la citoyenneté dans les établissements scolaires est susceptible de jouer un rôle significatif sur l'intégration scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école des élèves issus de l'immigration (Christenson & Sheridan, 2001 ; Inglis, 2008 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2009). Malgré leurs divergences terminologiques, épistémologiques, idéologiques et pédagogiques, ces approches éducatives convergent au sein de l'approche inclusive (Potvin et al., 2015), qui exige des milieux scolaires la mise en œuvre de politiques et de pratiques d'équité contribuant à prendre en compte la diversité des élèves, notamment ceux et celles des groupes minorisés, et la promotion de la justice sociale, afin de favoriser la pleine participation actuelle et future de tous et de toutes à l'enseignement/apprentissage ainsi qu'à la vie sociale et culturelle (Potvin, 2018 ; Prud'homme et al., 2016).

Au Québec, la récente *Politique sur la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) s'inscrit dans cette approche. En 2016, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2016) appelait déjà à remettre le cap sur l'équité en se reposant notamment sur la définition proposée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2013, p. 9) : « l'équité en matière d'éducation implique que les circonstances personnelles ou sociales telles que le genre, l'origine ethnique ou le milieu familial ne sont en aucun cas des obstacles à la réalisation du potentiel éducatif (équité) de chaque individu ».

Toutefois, bien que globalement, les élèves issus de l'immigration et leurs parents considèrent que l'école québécoise leur offre des opportunités significatives de promotion sociale et que leur réussite est équivalente, voire supérieure, aux élèves de troisième génération et plus, diverses tensions liées à des incompréhensions culturelles et à des enjeux systémiques ont été identifiées dans la recherche québécoise (Mc Andrew et al., 2015). D'une part, diverses études confirment l'existence de problèmes significatifs dans les pratiques et dans les processus scolaires à l'égard des élèves issus de l'immigration, notamment en ce qui concerne la reconnaissance d'acquis et le classement scolaire. Ces pratiques ont des effets d'exclusion tout particulièrement chez les élèves nouvellement arrivés qui reçoivent des services de soutien à l'apprentissage du français (De Koninck & Armand, 2012), chez les élèves qui terminent leur scolarité secondaire au secteur de l'éducation des adultes (Potvin et al., 2014) ainsi que chez les élèves qui présentent des difficultés au sein de leur parcours scolaire, notamment ceux et celles appartenant à certains groupes racisés (Borri-Anadon, 2014). D'autre part, les élèves et les parents appartenant à des communautés marginalisées ou stigmatisées rapportent plus souvent des comportements ou des pratiques à effet d'exclusion (Bakhshaei, 2013 ; Livingstone et al., 2014).

Au vu de ces constats, le présent article aborde les regards d'acteurs et d'actrices de la communauté éducative quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité au sein de leur établissement. En effet, « un enseignant qui perçoit les inégalités, et qui adhère au dispositif de lutte contre celles-ci, peut s'avérer un partenaire précieux dans le déploiement des mesures sur le terrain » (Heine, 2018, p. 183).

Dans un premier temps, nous définirons ce qui est entendu par culture d'équité et son opérationnalisation dans le cadre de cette recherche. Par la suite, les choix méthodologiques de l'étude ciblée dans cet article ainsi que ceux du projet de recherche<sup>1</sup> duquel elle émane, seront présentés. Après avoir donné la parole aux participants et aux participantes à propos des cinq

<sup>1</sup> Nous remercions le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) de même que le MEES pour leur soutien financier. Pour plus d'informations, consulter le rapport final du projet (Archambault et al., 2019). Nous tenons également à remercier les expert(e)s externes ainsi que les coordinatrices et coordinateur du numéro pour leurs commentaires judicieux.

zones de vulnérabilité et des pratiques d'équité visant à les contrer, nous discuterons des contributions de notre démarche à la mise en œuvre de l'équité par les acteurs et les actrices scolaires.

## 1. Cadre conceptuel

Souvent définie en contraste avec l'égalité formelle, l'équité implique une prise en compte des spécificités des élèves afin de s'assurer de réduire les obstacles potentiels à leur réussite (Mc Andrew, 2008 ; Thésée & Carr, 2007). Elle constitue l'une des finalités de l'approche inclusive, centrée spécifiquement sur les élèves « les plus vulnérables » afin de garantir leur droit à l'éducation : « [l']équité met donc en cause la capacité d'un système à se doter de ressources, à mettre en œuvre des moyens adaptés aux besoins, à rendre accessibles ses services et ses ressources sans discrimination et à adapter ses pratiques et son curriculum pour les rendre significatifs et pertinents » (Potvin, 2013, p. 15). Ainsi, par sa nature systémique, nous privilégions ici, à l'instar d'autres travaux, l'expression « culture d'équité » afin de dépasser une logique prescriptive et décontextualisée, où l'équité se réduit à une liste de pratiques à mettre en œuvre, et afin de reconnaître l'importance d'une vision commune de la part des acteurs et des actrices de la communauté éducative à cet égard (Ainscow & Sandill, 2010 ; Ekins, 2017). Les pratiques d'équité sont conçues comme étant de nature bidimensionnelle, constituées des gestes posés, mais aussi des stratégies et des idéologies portées (Barbier, 2011 ; Beillerot, 2000). Elles font à la fois référence aux pratiques effectivement mises en œuvre, mais également à celles souhaitées par les acteurs et les actrices scolaires.

Les écrits font aussi état de conditions favorables à la mise en œuvre d'une culture d'équité, dont :

- la reconnaissance des inégalités et des processus d'exclusion au sein de l'espace scolaire ;
  - la présence d'indicateurs de suivi relatifs à la réussite des élèves des groupes minorisés ;
  - la mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative afin de favoriser la réussite éducative de l'ensemble des élèves ;
  - ainsi qu'une vision systémique des difficultés scolaires des élèves questionnant la responsabilité de l'école à cet égard ;
- (Artiles & Dyson, 2005 ; Benoît & Plaisance, 2009 ; Booth & Ainscow, 2002 ; Potvin, 2018 ; Prud'homme et al., 2016 ; Thomazet, 2008 ; Zay, 2012).

Toutefois, plusieurs enjeux relatifs à la mise en œuvre de cette culture d'équité émanent des écrits. D'un côté, la mise en œuvre implique de déterminer qui sont ces « élèves vulnérables », c'est-à-dire des groupes cibles composés de « ceux qui ont effectivement le moins de chances de tirer profit du service éducatif standard » (Demeuse & Baye, 2008, p. 92). Toutefois, il ne suffit pas de se centrer sur « la caractérisation et le décompte des exclus » (Damon, 2011, p. 20), il faut aussi appréhender les processus les construisant. En effet, l'équité exige la reconnaissance des processus d'exclusion et de leurs effets en remettant en question l'égalité de traitement pour tous et toutes. Dans ce sens, à partir des vagues historiques marquées par les différents fondements juridiques du mouvement international de l'inclusion scolaire (Ramel & Vienneau, 2016), nous définissons les processus d'exclusion comme résultant de divers rapports sociaux inégalitaires, dont la ségrégation des publics scolaires, la reproduction des inégalités scolaires ainsi que la violence symbolique et l'imposition d'identités. Ces rapports sociaux inégalitaires sont susceptibles d'entraver l'accessibilité physique et pédagogique du droit à l'éducation des élèves issus de l'immigration de même que leur reconnaissance dans l'espace scolaire (Goyer & Borri-Anadon, 2019). L'accessibilité physique, qui fait l'objet d'un article spécifique de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, stipule que les écoles et leurs activités doivent être abordables et à la portée des élèves, c'est-à-dire sans contrainte architecturale, financière, liée au transport ou à l'information nécessaire pour y prendre part (Tomasevski, 2002 ; UNESCO, 2009). Cette accessibilité physique, que certains auteurs qualifient de « conception techniciste de l'accessibilité » (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016, p. 39), gagne à être conjuguée avec

l'accessibilité pédagogique, qui cherche à développer le potentiel des élèves par le biais notamment de pédagogies coopératives et innovantes et de collaborations avec la communauté éducative et la reconnaissance de la diversité des élèves de la part du personnel scolaire, reposant sur une « appréhension contextuelle et écologique » de ces derniers au détriment « d'une appréhension trop essentialiste ou considérant que les caractéristiques de l'enfant fondent ce qui "fait problème" » (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016, p. 40). Ces rapports sociaux inégaux se donnent à voir au sein de zones de vulnérabilité, soit « des aspects du système d'éducation ou des situations particulières qui soulèvent des questionnements au regard de l'accès à l'éducation ou de l'accès à la réussite éducative » (CSE, 2010, p. 65). D'un autre côté, les pratiques d'équité peuvent parfois contribuer à renforcer les processus d'exclusion ou encore à en faire émerger de nouveaux. Tout comme les processus d'exclusion, qui peuvent reposer sur une absence de soutien ou sur un soutien inapproprié, les pratiques d'équité visant à les contrer peuvent finir par accroître les écarts entre les plus avantagés et les plus faibles, et entre les plus avantagés des plus faibles et ces derniers (Demeuse & Baye, 2008).

Ainsi, dans la présente contribution, l'engagement en faveur d'une culture d'équité sera appréhendé à partir des zones de vulnérabilité identifiées par les acteurs et les actrices de la communauté éducative ainsi qu'à partir des pratiques, mises en œuvre ou souhaitées, visant à contrer les processus d'exclusion sur lesquelles elles reposent.

## 2. Méthodologie

Les données que nous présentons ici sont tirées d'un projet de plus grande envergure portant sur le climat interculturel des établissements scolaires et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. La collecte s'est déroulée dans huit écoles secondaires publiques québécoises, dont cinq situées dans la grande région montréalaise (écoles A, B, C, D et E) et caractérisées par une grande diversité ethnoculturelle (50 % et plus d'élèves issus de l'immigration) et trois en dehors de celle-ci (écoles F, G et H) avec un pourcentage inférieur à 50 % d'élèves issus de l'immigration. Ces écoles sont diversifiées au regard de l'indice de milieu socioéconomique<sup>2</sup> (ministère de l'Éducation [MEQ], 2003).

Le projet reposait sur une méthodologie mixte mobilisant des entretiens semi-dirigés auprès de divers membres de la communauté éducative (environ 13 par école) et un questionnaire administré à des élèves de quinze à dix-huit ans (n = 1598). Les entretiens couvraient les cinq dimensions qui permettent d'appréhender le climat interculturel :

- 1) l'engagement de l'école en faveur d'une culture d'équité ;
- 2) le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans les pratiques en classe et dans les normes et les règlements des établissements ;
- 3) les attitudes du personnel à l'égard des élèves et des familles d'origines diverses et de la diversité en général ;
- 4) la qualité des relations interculturelles entre les élèves et le personnel d'origines diverses ;
- 5) le soutien de l'école à la construction identitaire des jeunes issus de la diversité (Archambault et al., 2018), de même que l'état de la réussite éducative des élèves issus de l'immigration.

Ces entretiens reposaient sur un canevas commun, mais adapté selon les profils des catégories d'acteurs et d'actrices rencontré(e)s.

Une démarche d'analyse progressive des données (Paillé, 1994) a été menée. Dans un premier temps, un portrait descriptif du climat interculturel de chacune des écoles a été réalisé à partir du canevas d'entretien et des différentes dimensions du climat interculturel déjà documentées

<sup>2</sup> L'indice de milieu socioéconomique est un indice écologique caractérisant les établissements scolaires du Québec. Il est déterminé par la moyenne de deux variables, soit la sous-scolarisation des mères (deux tiers du poids de l'indice) et l'inactivité des parents sur le marché du travail (MEQ, 2003).

(Archambault et al., 2019). Cette étape analytique a permis une première organisation des données par école et l'identification du corpus d'entretiens pour chacune des dimensions. En cohérence avec la définition de culture d'équité présentée plus haut, la participation d'acteurs et d'actrices œuvrant dans et hors l'école susceptibles de poser un regard systémique, qui dépasse les contours de la classe, sur les processus d'exclusion des élèves issus de l'immigration a été privilégiée. En ce sens, ce sont les propos des directions (n = 23), des membres du personnel non enseignant<sup>3</sup> (PNE, n = 35) et des représentants d'organismes communautaires (OC, n = 12) qui constituent le corpus pour la dimension qui fait l'objet de cet article. Dans un deuxième temps, un codage thématique émergent (Paillé, 1994) a permis, d'une part, de catégoriser les processus d'exclusion des élèves issus de l'immigration et, le cas échéant, de pratiques mises en place ou souhaitées pour contrer cette exclusion et, d'autre part, de dégager des zones de vulnérabilité.

### 3. Résultats

L'analyse des entretiens semi-dirigés a permis de faire émerger cinq zones de vulnérabilité identifiées par les acteurs et les actrices scolaires. Ces zones seront abordées tour à tour et, pour chacune d'entre elles, les pratiques d'équité effectives ou souhaitées par les acteurs et les actrices scolaires visant à les contrer seront présentées, le cas échéant.

#### 3.1. La transition accueil-régulier<sup>4</sup> des élèves en apprentissage du français

Au sein des propos recueillis, la zone de vulnérabilité la plus prégnante, abordée dans toutes les écoles, concerne les préoccupations des acteurs et des actrices rencontré(e)s, y compris des directions, des membres du personnel non enseignant et des représentants d'organismes communautaires, quant à la transition accueil-régulier. À cet effet, sont mentionnés le rôle que peuvent jouer l'isolement physique des classes d'accueil ; le manque de préparation professionnelle des enseignants et enseignantes y œuvrant ; le manque de continuité entre le fonctionnement de l'accueil et celui du régulier ; la prolongation induite à l'accueil et le manque de soutien à l'intégration des élèves à la classe ordinaire ainsi que la résistance des enseignants et enseignantes de ces classes à cet égard. Les extraits suivants illustrent certaines de ces préoccupations :

*Ce n'est pas de mauvais enseignants, mais de dire "Bien là, c'est parce que je ne peux pas arrêter pour eux autres [les élèves ayant fréquenté l'accueil]. Mes autres élèves sont au régulier, il faut qu'ils réussissent". Ok, mais il faut adapter. Tu sais, avoir des propos comme ça, à haute voix, c'est de l'exclusion. (PNE, C)*

*Moi j'ai toujours un profond malaise avec les pauvres élèves qui restent des années en classe d'accueil puis là ils arrivent ici, ils arrivent en secondaire 3 [et] ils ont déjà dix-huit ans. (PNE, A)*

Des acteurs et des actrices de tous les corps d'emploi et de toutes les écoles de notre échantillon ont également fait référence à des pratiques d'équité en lien avec cette zone de vulnérabilité. Ils et elles suggèrent de développer ou de bonifier l'offre de soutien linguistique d'appoint offert aux élèves étant scolarisés en classe ordinaire après une fréquentation de l'accueil, de même que la mise en place d'un protocole permettant de soutenir la concertation entre acteurs et actrices scolaires pendant la transition :

<sup>3</sup> Par exemple, des animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire, des psychoéducateurs et psychoéducatrices, des conseillers et conseillères d'orientation.

<sup>4</sup> Tous les établissements participants (sauf l'école A) offrent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français en classe d'accueil fermée. L'accueil, aussi appelée parfois francisation par les participants, correspond ici à la fois à un modèle de service et à un programme d'enseignement-apprentissage du français langue seconde destiné aux élèves dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre l'enseignement en français en classe ordinaire (MEES, 2019a). Alors que les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français doivent être offerts en fonction des besoins des élèves, la transition accueil-régulier réfère donc à la fin de ce modèle de service et au début de fréquentation de la classe ordinaire par ces élèves.

*On s'est aperçu qu'au fil des ans [qu'] il y a des élèves que lorsqu'ils étaient intégrés en français, avaient encore besoin d'accompagnement. Donc, depuis deux ans, on libère une personne qui fait un suivi spécifique [...] quand ils sont intégrés. (DIR, F)*

*Tantôt je te parlais qu'on avait un processus d'intégration, si ce processus se fait bien, c'est-à-dire qu'on fait une présentation du jeune préalablement en un à un et non pas [seulement] envoyer un courriel. [Si] cette présentation-là se fait très bien, de façon progressive avec un plan d'intervention avec la présence de l'enseignant qui aura l'élève, ça passera. (DIR, G)*

### 3.2. L'évaluation et le soutien aux difficultés des élèves issus de l'immigration

Des intervenants et intervenantes de sept écoles, principalement des PNE, ont relevé une zone de vulnérabilité reposant sur la catégorisation de l'élève « en difficulté ». Leurs propos révèlent d'une part, l'obligation, pour certains élèves, d'être identifiés en tant qu'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage avant de pouvoir bénéficier de soutien et, d'autre part, le manque d'outils disponibles qui permettent de prendre en compte les spécificités des élèves issus de l'immigration.

*On ne peut pas leur donner nécessairement l'étiquette qui va entraîner du service parce que c'est complexe et tout le reste. Ou des fois, l'évaluation prend tellement de temps... Il y en a qui arrive, ça fait un an, je suis sûr qu'il a quelque chose, mais il vient d'arriver, il faut lui laisser un peu de temps. Je fais mon évaluation, je fais des hypothèses, mais tout le processus qui normalement est fait au primaire en jeune âge [...] on ne l'a pas fait. Ça fait qu'il arrive à douze-treize ans. À quinze ans on détermine qu'il y a quand même quelque chose, les services arrivent beaucoup plus tard. Bien oui, j'avoue que ce n'est pas équitable dans ce sens-là. (PNE, G)*

*Faire une évaluation psychologique chez un élève, c'est des standards américains, si on évalue un élève qui est issu de l'immigration, c'est sûr que notre test il pourrait coter pratiquement déficient alors que ce n'est pas le cas [...]. Faut être très prudent là-dedans. (DIR, H)*

Des acteurs et actrices de chaque école, principalement des PNE, ont identifié des pratiques d'équité mises en œuvre ou souhaitées concernant cette zone de vulnérabilité. Certains proposent la réalisation d'évaluations informelles, telles que l'observation en classe et la réalisation d'une cueillette d'informations impliquant la famille et la communauté, le recours à des interprètes lors d'entretiens avec la famille ainsi que la priorité accordée au soutien permettant à l'élève de progresser plutôt qu'à son évaluation :

*C'est sûr que quand je fais des évaluations, il faut que les parents soient inclus parce que j'ai besoin d'avoir l'historique de l'enfant. Essayer de comprendre, en bas âge et tout cela. Les parents doivent être impliqués. Dans l'idéal, dans certaines situations, oui, j'essaie d'impliquer les parents parce que souvent les difficultés de l'enfant sont aussi en lien avec la famille. Donc, c'est bien de pouvoir rencontrer les parents. Ce n'est pas tous les enfants qui sont d'accord à ce que je les vois [leurs parents], mais quand je peux le faire, j'aime bien le faire. (PNE, E)*

*Quand c'est un élève que ça ne fait pas longtemps qu'il est arrivé, moi, je pense que ça sous-évalue énormément. Et puis je pense qu'il faut faire très attention à ça parce que ça reste. Puis souvent, je me bats pour qu'on ne les évalue pas tout de suite et puis même après deux ans... Il y en a qui disent : "évalue quand même, mais écris : ça ne fait pas longtemps". Oui, mais je n'aime pas ça, car ça reste. Ça va être interprété par quelqu'un d'autre qui va le lire après... Et puis au lieu de l'évaluer, on devrait apporter l'aide de toute façon. Tu sais, un élève qui a une difficulté, est-ce toujours nécessaire de l'évaluer forcément ? À un certain*



*moment, l'évaluation vient clarifier le profil, mais je pense que des fois, on peut apporter l'aide sans évaluer. (PNE, B)*

### 3.3. L'orientation des élèves issus de l'immigration vers la formation générale des adultes ou les parcours de formation axés sur l'emploi

Les intervenants et intervenantes représentant toutes les catégories d'emploi et provenant de cinq écoles ont mentionné l'orientation des élèves vers d'autres secteurs ou parcours de formation comme une autre zone de vulnérabilité des élèves issus de l'immigration. Ici, l'orientation vers ces secteurs découlerait d'une contrainte de financement liée au maintien des élèves issus de l'immigration au secteur de l'éducation des jeunes ou d'un passage des élèves issus de l'immigration arrivés en cours de scolarisation secondaire ou ayant cumulé un retard scolaire jugé important vers des filières moins valorisées<sup>5</sup> :

*En général, ils n'accumulent pas trop de retard, mais quand tu ne parles pas la langue puis que t'arrives après le primaire là c'est bien difficile [...]. À dix-huit ans, la règle veut que si tu n'es pas diplômable l'année suivante, je ne peux pas te garder. Donc un élève qui, en troisième secondaire, a atteint ses dix-huit ans avant le 30 juin, je ne peux pas le garder. [...] En fait c'est le financement qu'on n'a pas. Cet élève-là, il ne va pas être financé parce qu'il a dépassé l'âge établi par le Ministère. (PNE, A)*

*C'est qu'à un moment donné, bien ils [les élèves des classes d'accueil] ont du retard scolaire et ils sont référés en FPT [formation préparatoire au travail] ou en FMS [formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé]. Ils sont désavantagés c'est sûr. Ils ont accumulé du retard. C'est une limite du système. (PNE, D)*

Dans quatre écoles, des directions, mais également une PNE et un représentant d'OC identifient certaines pratiques d'équité relatives à cette zone de vulnérabilité. Selon eux et elles, des activités d'information et de sensibilisation sur le fonctionnement du système scolaire québécois destinées aux élèves et à leurs parents, particulièrement sur la formation professionnelle ou la formation générale des adultes, permettent de diversifier les voies de qualification de certains de ces jeunes considérés vulnérables. De plus, des initiatives pour rapprocher les modes de fonctionnement pédagogique des centres d'éducation des adultes à ceux des écoles secondaires ainsi que la mise en place d'un partenariat avec la communauté favorisent leur persévérance scolaire.

*Mais, grosso modo, c'est un projet [mis en place dans notre commission scolaire] pour les élèves qui ont atteint à peu près les paliers 2-3 [du développement des compétences langagières du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale] [...]. C'est les adultes, mais l'organisation ressemble davantage à l'école secondaire. [...] Ils restent dans leurs groupes [classe]. [...] Au fur et à mesure qu'ils avancent dans les paliers, on diminue le nombre d'heures de francisation pour augmenter le nombre d'heures, par exemple, en mathématiques, on va intégrer les sciences, l'histoire, etc. pour qu'ils aillent chercher leurs crédits [pour l'obtention de leur diplôme d'études secondaires]. (DIR, E)*

*On est associé avec un organisme externe et c'est pour préparer à l'employabilité des jeunes qu'on ne pourrait pas diplômer parce qu'il y a des jeunes qui arrivent avec de très grands retards pédagogiques et [que] malgré le fait qu'on puisse les garder jusqu'à dix-huit ans, ils*

<sup>5</sup> De façon générale, ces différents types de formation varient en fonction de leur durée et de leur qualification, et constitueraient en quelque sorte des filières socialement dévalorisées (Masdonati et al., 2015). Les parcours de formation axés sur l'emploi s'adressent aux élèves de quinze ans qui n'atteignent pas les objectifs du primaire ou ceux du premier cycle du secondaire et visent l'insertion au marché du travail par l'obtention d'un certificat. Par ailleurs, la formation générale des adultes s'adresse aux personnes de seize ans et plus et offre différents types de formation ou de cours, que ce soit pour obtenir un diplôme d'études secondaires ou pour acquérir les préalables en vue d'une formation professionnelle (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2007, 2008).

*n'auront jamais de diplôme au Québec. Donc, on les prépare soit au marché du travail ou encore à intégrer l'éducation des adultes. (DIR, F)*

### 3.4. La participation des élèves issus de l'immigration aux activités parascolaires

Les intervenants et intervenantes de cinq écoles ont également identifié les différentes activités non obligatoires offertes en dehors du temps scolaire<sup>6</sup>, comme une autre zone de vulnérabilité à l'égard des élèves issus de l'immigration. En effet, des directions et des PNE ont mentionné divers obstacles à de telles activités, dont les aspects financier et logistique ainsi que le manque d'information des élèves issus de l'immigration à leur sujet, notamment en ce qui a trait à leur fonctionnement. En conséquence, ces élèves y participeraient beaucoup moins.

*C'est ouvert à tout le monde [les voyages] ! La seule capacité réelle, c'est la capacité financière des parents. [...] Il y en a [des élèves issus de l'immigration], mais je vous dirais qu'il y en a très peu qui ont fait ce type de voyage là. [Parmi] les jeunes qui arrivent spécifiquement en francisation... Non... [c'est] plus difficile un petit peu. (DIR, F)*

*Mais le parascolaire comme tel, qui est plus mis en place du côté du régulier, je ne pense pas que la clientèle de la francisation qui n'est pas vraiment intégrée au régulier, je ne suis pas sûr qu'elle participe tant que ça. [...] Ils vont participer à ce qui est organisé par la francisation. [Mais ce] qui est organisé par l'école comme tel [...] moi je n'en entends pas parler qu'ils y vont. (PNE, F)*

Face à ces constats, des directions, des PNE et des représentants et représentantes d'OC de chacune des écoles identifient des pratiques d'équité différentes selon les écoles, telles que des initiatives personnelles visant à informer les élèves, une offre d'activités qui s'adresse spécifiquement aux élèves issus de l'immigration de même que diverses pratiques visant à réduire les contraintes relatives au transport et aux coûts engendrés.

*Il y en a [des élèves de l'accueil] que j'essaie d'intégrer dans le parascolaire, dans des activités midi parce que des choses qui semblent évidentes pour nous, bien avec le recul, je me rends compte que pour eux [...] c'est plus abstrait, moins clair. Maintenant, ils viennent me voir : "Madame, qu'est-ce que je peux faire ce midi ?" [...] Ils ont comme compris ça parce qu'au début, ils ne faisaient rien. Ça fait que là, ils savent où aller chercher des [informations] ! (PNE, C)*

*En fait, ils [les élèves issus de l'immigration] sont engagés, mais ils sont engagés de beaucoup, je pense, par la structure que nous avons mise en place. Le fait qu'on puisse avoir un comité [...], qui est un comité où on les regroupe, ils font des actions sociales, ainsi de suite... Ça aide grandement au sentiment d'appartenance de ces jeunes-là. Donc oui, c'est des jeunes qui sont impliqués. (DIR, F)*

*Tu sais, d'adapter ou, en tout cas, d'offrir une diversité de sports qui peuvent plaire à plus de gens. Peut-être que le football ce n'est pas quelque chose [...] qui est accessible à tout le monde, mais le basket c'est quand même quelque chose qui ne doit pas être si compliqué à mettre en place dans une école. [...] C'est parce qu'il ne faut pas que ça coûte cher. Tu sais, vu que c'est souvent des jeunes défavorisés. Si ça coûte cher, les parents n'ont pas les moyens de les inscrire. [...] Pour qu'il y ait du parascolaire faudrait que ça soit gratuit et il faudrait que ça soit accessible. Faudrait qu'il y ait des transports pour ces jeunes-là qui souvent n'ont même pas les sous de s'acheter la carte d'autobus pour se déplacer. (OC, C)*

<sup>6</sup> « Une programmation diversifiée d'activités parascolaires à l'ensemble de leurs élèves, favorisant la pratique régulière d'activités physiques, le plaisir, la satisfaction, l'accomplissement et le développement du sentiment d'appartenance à l'école, dans le but de favoriser la participation, et de créer un milieu de vie stimulant et propice à la persévérance scolaire et à la réussite éducative » (MEES, 2019b, p. 4).

### 3.5. L'accès des élèves issus de l'immigration aux projets particuliers

Enfin, des directions, des PNE et une représentante d'OC de trois écoles ont également souligné le faible accès des élèves issus de l'immigration aux projets particuliers offerts dans leur établissement<sup>7</sup> comme une zone de vulnérabilité, par la nature sélective de ces profils.

*Dans le fond quand ils sortent des classes d'accueil, habituellement ils ne seront pas dans des concentrations [projets particuliers] parce qu'il faut qu'ils aient une mise à niveau faite par le régulier pour qu'ils soient capables de suivre. Ça ne prédispose pas tant à avoir des concentrations à ce moment-là. (PNE, C)*

*C'est un programme qui est contingenté et basé sur la performance essentiellement à l'admission, donc il y a très peu d'élèves issus de la francisation qui entrent directement dans le programme. Par contre, des élèves qui sont arrivés de l'immigration, qui ont fait une partie de leur primaire en francisation [...], mais qu'on intègre par la suite au programme d'éducation internationale... Ça, on en a plusieurs et c'est des élèves qui performant aussi bien que les autres élèves qui sont de souche comme on pourrait dire. (DIR, F)*

À cet égard, des directions, des PNE et une représentante d'OC œuvrant dans trois écoles proposent, comme pratiques d'équité, une individualisation de l'horaire de l'élève ou encore un soutien matériel et une conscientisation des parents pour favoriser l'accès des élèves issus de l'immigration à un projet particulier.

*On va intégrer un élève [dans un projet particulier] et on va regarder c'est qui l'élève et c'est qui le groupe qui pourrait le recevoir. Ça fait qu'on a des discussions à mettons des fois l'élève on le sait qu'on a un très beau groupe par exemple musique deuxième secondaire. [...] On regarde c'est qui les enseignants aussi. Donc, on va se dire : "bien cet élève-là, avec le profil qu'il a, bien il pourrait être bien dans ce groupe-là". Mais dans ce temps-là, admettons qu'il n'est pas bon du tout en musique ou qu'il n'en a jamais fait, on va lui retirer ces périodes de musique concentration et on va le remettre en francisation ou en mesure d'aide en français. Ça fait qu'on l'intègre dans un groupe de concentration qu'on juge qui est le mieux pour lui. (DIR, G)*

*C'est que nous avec l'ensemble de nos familles, on essaie [...] qu'ils inscrivent leurs enfants dans les programmes, parce qu'ils se retrouvent... [...] ils se retrouvaient au régulier. [...] Ça fait que moi, j'essaie avec les familles de dire : "Essayez" ! [...] là on demande aux parents d'essayer de choisir [c]es programmes. Puis s'il n'y a pas d'argent, l'école a une fondation. (OC, G)*

## 4. Discussion

### 4.1. Concernant les zones de vulnérabilité documentées

Les zones de vulnérabilité documentées donnent à penser que les acteurs et actrices scolaires sont en mesure de reconnaître divers aspects et situations du système éducatif québécois comme témoignant de processus d'exclusion. Il s'agit là d'une condition préalable à la mise en œuvre d'une culture d'équité, alors que certains font plutôt état de la tendance à l'« invisibilisation des discriminations » (Heine, 2018, p. 172) ou déplorent « l'absence d'identification et de reconnaissance claires des mécanismes d'exclusion » chez le personnel (Potvin, 2013, p. 23). En outre, trois des zones de vulnérabilité convergent avec des défis déjà

<sup>7</sup> Les projets éducatifs particuliers constituent un enrichissement d'un ou de plusieurs aspects du programme de formation offerts à un groupe d'élèves sélectionnés ou non. Il peut s'agir notamment de programmes d'éducation internationale, de programmes arts-études et sport-études ou de programmes enrichis en science, en langues, en informatique, en plein air, etc. (CSE, 2007). Selon le CSE (2016), leur nombre et leur nature sélective auraient augmenté dans les dernières années.

explorés par la recherche québécoise (Borri-Anadon, 2014 ; De Koninck & Armand, 2012 ; Mc Andrew et al., 2015 ; Potvin et al., 2014). Certains travaux récents partagent aussi des préoccupations au sujet des autres zones de vulnérabilité documentées. Concernant la participation des élèves issus de l'immigration à des activités parascolaires, le manque de possibilité de participer à de telles activités désavantagerait ces élèves (Rahm et al., 2016). En effet, nos résultats tendent à montrer que les coûts et équipement requis, les contraintes liées au transport, et le manque d'informations relatives à l'inscription constituent des entraves à l'accessibilité physique des élèves issus de l'immigration à ces activités. En ce qui concerne l'accès aux projets particuliers, le nombre limité de places, les coûts associés et les critères de sélection entravent leur accessibilité physique, nuisant du même coup à leur accessibilité pédagogique, notamment pour les élèves issus de l'immigration présentant des profils plus à risque (Mc Andrew et al., 2015), et plus particulièrement en ce qui concerne les nouveaux arrivants allophones (Archambault et al., 2019). Ainsi, ces programmes privilégieraient « ceux qui en comprennent les rouages de pouvoir tirer leur épingle du jeu scolaire » (Vidal, 2019, p. 215). Plus encore, concernant l'orientation vers les parcours de formation axés sur l'emploi, à l'échelle internationale, l'OCDE (2013) réitère les impacts négatifs de l'orientation et de la sélection précoces sur les élèves issus de groupes minorisés. Il s'agirait dans ce cas d'un mécanisme de relégation par lequel les élèves issus de l'immigration sont orientés vers un parcours ne donnant pas accès à un diplôme d'études secondaires et « passent d'une filière plutôt valorisée vers celles qui le sont de moins en moins, ce qui a pour conséquence la construction d'une voie à sens unique entre les filières » (Ferrara & Friant, 2014, p. 3).

Bien que ces zones aient ici été documentées de manière distincte, elles ont souvent été abordées de façon interreliée. En effet, compte tenu de sa prégnance et par le fait qu'il s'agit d'une transition scolaire, une période reconnue comme critique (Vidal, 2019), la transition accueil-régulier entretient des relations étroites avec les autres zones de vulnérabilité documentées. C'est le cas, par exemple, de l'orientation vers la formation générale des adultes, qui est souvent abordée comme une suite au passage en classe d'accueil, de la faible participation aux activités parascolaires, mise en relation avec le manque de contact entre les élèves de l'accueil et du régulier, et de l'accès restreint aux projets particuliers, souvent justifié par l'absence de préalables au niveau académique. Cette préséance de la transition accueil-régulier dans les propos recueillis converge, du moins en partie, avec la centration des discours des acteurs et actrices interrogé(e)s sur les élèves de l'accueil, principalement les élèves de première génération, tant en ce qui concerne les zones de vulnérabilité que les pratiques d'équité déclarées. Ainsi, bien que l'expression élèves issus de l'immigration, utilisée dans les entretiens, réfère à une pluralité d'expériences et de réalités, il y a peu de références, dans nos résultats, à des enjeux spécifiques aux élèves de première génération locuteurs du français ou encore aux élèves de deuxième génération, témoignant ainsi d'une entrave à leur reconnaissance. Pourtant, les résultats du projet plus large démontrent que ce sont les élèves de deuxième génération qui ont davantage de mal à « profiter » de l'expérience scolaire et qui perçoivent le climat interculturel de leur école comme moins équitable (Archambault et al., 2018).

Enfin, ces zones de vulnérabilité constituent des espaces où les processus d'exclusion deviennent manifestes. Elles mettent en jeu des obstacles de différents ordres que l'on peut associer à la ségrégation des publics scolaires, à la reproduction des inégalités scolaires ainsi qu'à la violence symbolique et à l'imposition d'identités. Ces zones reposent sur des entraves à l'accessibilité, d'abord physique puis pédagogique, relative aux mesures de scolarisation ou aux activités extrascolaires valorisées : la classe ordinaire, le secteur de la formation générale des jeunes, les activités parascolaires et les projets éducatifs particuliers. Ces entraves agissent comme des barrières au sein de l'école qui ségréguent les élèves dans des espaces de scolarisation et de socialisation scolaire déterminés. Cette organisation spatiale s'accompagne également d'une organisation pédagogique particulière (différences de fonctionnement, de programmes, de matériel) qui contribuent à reproduire des expériences scolaires hiérarchisées. Enfin, les pratiques d'évaluation et de soutien aux difficultés d'apprentissage et comportementales des élèves issus de l'immigration justifient la distribution des élèves dans cette architecture

spatiale et pédagogique par l'assignation d'étiquettes, voire d'identités, révélatrices de leurs « besoins ».

#### 4.2. Concernant les pratiques d'équité

En outre, face à ces zones de vulnérabilité, diverses pratiques d'équité, qui sont souvent ponctuelles, volontaires et individualisées, ont été relevées, telles l'attribution d'aide matérielle et logistiqua aux élèves ainsi que la transmission d'informations et l'accompagnement des élèves et de leur famille dans les rouages du système éducatif.

D'autres pratiques d'équité déclarées reposent sur des interventions destinées spécifiquement aux élèves issus de l'immigration. Si ces dernières visent à répondre à leurs besoins et seraient ainsi un gage d'équité, elles courent le risque de contribuer à la cristallisation, voire à la ségrégation, de ce groupe comme « Autre », ce qui contrevient à l'équité recherchée. En effet, « [c]ette exclusion n'est pas volontaire et les différentes situations qui y conduisent partent souvent d'un principe de bienveillance, voire d'une intention d'inclusion. C'est la mise en place cumulative des actions qui finit par nuire à ceux qu'elle vise, plutôt que de les aider, contribuant ainsi à ce que Deniger, Lemire et Germain (2016) nomment la "bienveillance morbide" » (Vidal, 2019, p. 114). C'est le cas par exemple des activités parascolaires spécifiques aux élèves de l'accueil qui sont susceptibles de limiter leurs occasions de se socialiser avec leurs pairs du régulier ou encore des pratiques qui omettent de remettre en question de façon critique l'organisation en filières du système scolaire québécois et ses effets sur les élèves issus de l'immigration.

Enfin, peu de pratiques énoncées visent la mise en place de nouvelles structures ou façons de faire interpellant l'ensemble de la communauté éducative. À cet égard, il est estimé que la mise en place d'initiatives centrées sur la voix des élèves issus de l'immigration, sur le dialogue avec la communauté et sur l'élargissement des différentes formes d'engagement contribue à rendre les opportunités éducatives plus équitables (Rahm et al., 2016). Bien que peu de pratiques d'équité déclarées vont dans ce sens, deux exigent une transformation du travail des acteurs et actrices, pour travailler de concert avec la communauté éducative afin de questionner et de transformer collectivement les processus d'exclusion les traversant. C'est le cas des efforts d'harmonisation de l'organisation pédagogique entre la formation générale des jeunes et celle des adultes de même que le souhait de privilégier le soutien aux élèves à l'évaluation de leurs difficultés. À notre avis, ces pratiques d'équité, par leur nature systémique, ont le potentiel de bénéficier à divers élèves, issus de l'immigration ou non.

## 5. Conclusion

Notre démarche a permis de mettre au jour la capacité des acteurs et actrices scolaires à reconnaître des zones de vulnérabilité à l'égard des élèves issus de l'immigration au sein de leur établissement, contrairement à ce qu'affirment certain(e)s auteurs et autrices. Alors que « des modifications structurelles pourraient certainement améliorer l'équité de l'école » (Demeuse & Baye, 2008, p. 91), nos résultats donnent à penser que le manque d'initiatives systémiques en réponse aux zones de vulnérabilité identifiées semble participer à leur maintien. En effet, l'engagement en faveur d'une culture d'équité permet à l'école de tendre vers une plus grande justice sociale, l'éloignant du même coup de sa fonction de reproduction. Ce faisant, elle s'expose tout de même à une tension, qui incite à la vigilance. Puisque l'équité repose sur une certaine catégorisation des publics, une telle visée est susceptible de contribuer à la minorisation de certains groupes d'élèves ou à l'invisibilisation d'autres. Une réflexion concertée, permettant de développer une vision commune de l'équité, constitue une avenue à privilégier, comme l'affirme cette intervenante :

*Faire des différences, je craindrais en tout cas que ça fasse des étincelles là... Des frictions, de nommer explicitement... Je vois mal comment ça pourrait se vivre positivement. [...] Je pense que le personnel en partant là [...] avoir ce débat-là au niveau des adultes, ça serait déjà un gros morceau. (PNE, A)*

Finalement, alors que notre démarche ne s'est penchée que sur l'une des dimensions du climat interculturel, une mise en relation de ces constats avec les autres dimensions documentées est nécessaire pour comprendre de manière plus fine comment les perceptions à l'égard des élèves issus de l'immigration et de leurs familles peuvent avoir un effet sur la manière d'envisager l'équité, particulièrement dans un contexte social de plus en plus polarisé autour de ces enjeux.

#### *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

AINSCOW Mel & SANDILL Abha (2010), « Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, n° 4, p. 401-416.

ARCHAMBAULT Isabelle, MC ANDREW Marie, AUDET Geneviève, BORRI-ANADON Corina, HIRSCH Sivane, AMIRAUX Valérie & TARDIF-GRENIER Kristel (2018), « Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel », *Alterstice*, vol. 8, n° 2, p. 103-134.

ARCHAMBAULT Isabelle, AUDET Geneviève, BORRI-ANADON Corina, HIRSCH Sivane, MC ANDREW Marie & TARDIF-GRENIER Kristel (2019), *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, Québec (Canada), [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3897244/IsabelleArchambault\\_rapport\\_PRS\\_2016-2017\\_reussite-immigrants.pdf/c8597f55-a58c-4363-9e07-b56bfc5dfa6](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3897244/IsabelleArchambault_rapport_PRS_2016-2017_reussite-immigrants.pdf/c8597f55-a58c-4363-9e07-b56bfc5dfa6)

ARTILES Alfredo & DYSON Alan (2005), « Inclusive education in the Globalization Age: The promise of Comparative Cultural-Historical Analysis », dans David Mitchell (éds.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspective*, New York, Routledge, p. 37-63.

BAKSHAEI Mahsa (2013), *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques*, Thèse de doctorat, Université de Montréal (Canada).

BARBIER Jean-Marie (2011), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.

BEILLEROT Jacky (2000), « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression », dans Claudine Blanchard-Laville & Dominique Fablet (éds.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 21-28.

BENOIT Hervé & PLAISANCE Éric (2009), « L'éducation inclusive en France et dans le monde : présentation », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série n°5, p. 3-8.

BOOTH Tony & AINSCOW Mel (2002), *Guide de l'éducation inclusive. Développer les apprentissages et la participation dans l'école*, Briston, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.

BORRI-ANADON Corina (2014), *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal (Canada).

CHRISTENSON Sandra L. & SHERIDAN Susan M. (2001), *Schools and Family. Creating Essential Connections for Learning*, New York, The Guilford Press.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2007), *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Sainte-Foy, Le Conseil.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2010), *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*, Sainte-Foy, Le Conseil.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2016), *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, Sainte-Foy, Le Conseil.

DAMON Julien (2011), *L'exclusion*, Paris, Presses universitaires de France.

DE KONINCK Zita & ARMAND Françoise (2012), *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*, Québec, Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

DEMEUSE Marc & BAYE Ariane (2008), « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de pédagogie*, n° 165, p. 91-103.

EBERSOLD Serge, PLAISANCE Eric & ZANDER Christophe (2016), *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*, Document non publié, Paris, Conseil national d'évaluation du système scolaire.

EKINS Alison (2017), *Reconsidering inclusion: sustaining and building inclusive practices in schools*, New York, Routledge.

FERRARA Mélanie & FRIANT Nathanaël (2014), « Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 43, n° 4, p. 1-23.

GOYER Renaud & BORRI-ANADON Corina (2019), « Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 54, n° 2, p. 194-205.

INGLIS Christine (2008), *Planning for Cultural Diversity*, Paris, UNESCO.

LIVINGSTONE Anne-Marie, CELEMENCKI Jacqueline & CALIXTE Melissa (2014), « Youth participatory action research and school improvement. The missing voices of Black youth in Montreal », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 37, n° 1, p. 283-307.

MASDONATI Jonas, FOURNIER Geneviève & PINAULT Mathieu (2015), « La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 2, p. 1-21.

MC ANDREW Marie (2008), *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires*, Québec, Gouvernement du Québec.

MC ANDREW Marie, BALDE Alhassane, BAKHSHAEI Mahsa, TARDIF-GRENIER Kristel, AUDET Geneviève, ARMAND Françoise, GUYON Sylvie, LEDENT Jacques, LEMIEUX Georges, POTVIN Maryse, RAHM Jrène, VATZ-LAAROUSSI Michèle, CARPENTIER Alain & ROUSSEAU Christian (2015), *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

HEINE Audrey (2018), « Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration : quels enjeux pour la formation ? », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 2, p. 168-188.

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

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2019b), *Mesure 15028. Activités parascolaires au secondaire. Document d'information complémentaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007), *Programme de la formation de base commune. Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003), *Bulletin statistique de l'éducation. La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation*, Québec, Gouvernement du Québec.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE) (2013), *Équité et qualité dans l'éducation : comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Paris, Éditions OCDE.

PAILLÉ Pierre (1994), « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 23, p. 147-180.

POTVIN Maryse (2013), « L'éducation inclusive et antidiscrimatoire : fondements et perspectives », dans Marie Mc Andrew, Maryse Potvin & Corina Borri-Anadon (éds.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 9-26.

POTVIN Maryse (2018), *Guide pour les intervenants scolaires : Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires*, Document non publié, Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

POTVIN Maryse, LAROCHELLE-AUDET Julie, CAMPBELL Marie-Ève, KINGUÉ-ÉLONGUÉLÉ Gaëlle & CHASTENAY Marie-Hélène (2015), *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*, Document non publié, Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

POTVIN Maryse, LECLERCQ Jean-Baptiste, VATZ-LAAROUSSI Michèle, STEINBACH Maryline, ARMAND Françoise, OUELLET Chantale & VOYER Brigitte (2014), *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaire*, Document non publié, Québec, FQRSC.

PRUD'HOMME Luc, DUCHESNE Hermann, BONVIN Patrick & VIENNEAU Raymond (éds.) (2016), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

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

RAMEL Serge & VIENNEAU Raymond (2016), « Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales », dans Luc Prud'homme, Hermann Duchesne, Patrick Bonvin & Raymond Vienneau (éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 25-38.

THÉSÉE Gina & CARR Paul (2007), « Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles », dans Claudie Solar & Fasal Kanouté (éds.), *Questions d'équité en éducation et formation*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 143-171.

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

TOMASEVSKI Katarina (2002), *Rapport annuel présenté par Mme Katarina Tomasevski, Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, en application de la résolution 2001/29 de la Commission des droits de l'homme*, Genève, Nation Unies, <https://digitallibrary.un.org/record/457788>



UNESCO (2009), *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, UNESCO.

VIDAL Marjorie (2019), « De la fabrication de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé et multiethnique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 54, n° 2, p. 206-225.

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