

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

*Ableism and (Neo)Racism in School Placement Processes in Quebec: School
Personnel Interpretations of Immigrant Student Difficulties*

Tya Collins et Corina Borri-Anadon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3337>

DOI : 10.4000/ree.3337

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Tya Collins et 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 », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 01 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3337> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3337>



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

Dossier

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Varia

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

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

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

Recensions

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

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

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

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

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



Tya Collins

Doctorante, chargée de cours, Université de Montréal (Canada)

Corina Borri-Anadon

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

Résumé

Les processus de classement scolaires des élèves issus de l'immigration considérés en « difficulté » constituent une préoccupation internationale, à l'intersection des travaux appartenant à l'adaptation scolaire et de ceux portant sur l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration ou appartenant à des groupes racisés. Dans le cadre de cet article, notre problématique s'attache à l'identification de ces élèves dans la population scolaire considérée handicapée ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. À partir d'une perspective ancrée dans les Disability Critical Race Studies, cette étude ethnographique documente différentes interprétations des difficultés perçues par les intervenants scolaires chez sept élèves du primaire issus de l'immigration. Cinq interprétations-types sont présentées : 1) médicalisation par mise à l'écart des marqueurs culturels, 2) médicalisation par contrainte professionnelle, 3) médicalisation par déficitarisme culturel, 4) attente de précaution et 5) différentialisme culturel. Ces résultats aident à éclairer le phénomène de surreprésentation de ces élèves en adaptation scolaire et à comprendre comment le capacitisme et le (néo)racisme y contribuent.

Mots-clés : catégorisation en éducation, difficultés scolaires et élèves en difficultés, immigration et ethnicité, inclusion et exclusion scolaires, Canada

Abstract

Ableism and (Neo)Racism in School Placement Processes in Quebec: School Personnel Interpretations of Immigrant Student Difficulties

The school placement processes of students from immigrant backgrounds considered in "difficulty" is an international concern at the intersection of works relating to special education and those concerning the school experiences of students from immigrant backgrounds or racialized groups. The research problem of this article concerns the identification of these students as disabled or as having adjustment or learning difficulties. From a perspective anchored in Disability Critical Race Studies, this ethnographic study documents different interpretations of perceived difficulties made by school actors with regards to seven primary school students from immigrant backgrounds. Five interpretation-types are presented : 1) medicalization by dismissal of cultural markers, 2) medicalization by professional constraint, 3) medicalization by cultural deficit, 4) precautionary wait, and 5) cultural differentialism. Our results help to shed light on the special education overrepresentation phenomenon regarding these students and to understand how ableism and (neo)racism contribute to it.

Keywords: categorization in education, learning difficulties and students in difficulty, immigration and ethnicity, educational inclusion and exclusion, Canada

Cet article présente quelques constats issus d'un projet de recherche¹ dont un des objectifs visait à documenter les interprétations par les intervenants impliqués dans les processus de classement scolaires (PDCS) d'élèves issus de l'immigration (EII)² à l'égard des « difficultés » de ces derniers. Après avoir abordé les processus de classement scolaires des EII, nous nous attarderons à en définir l'appareillage théorique et méthodologique. Par la suite, à l'appui de nos analyses, une typologie des interprétations élaborées par les intervenants scolaires sera présentée. Ces résultats permettront de questionner et d'éclairer le phénomène de surreprésentation des EII en adaptation scolaire et de comprendre comment le capacitisme et le (néo)racisme y contribuent.

1. Processus de classement scolaires des EII

Bien que différemment définies par les politiques éducatives québécoises et susceptibles de bénéficier de services répondant à des mesures et instances éducatives distinctes, les EII et les élèves identifiés handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ne sont pas des populations qui s'excluent. Alors que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) met de l'avant une approche individualisée dans l'organisation des services aux EHDA, les PDCS constituent un espace où une approche catégorielle, qui repose sur la désignation de l'élève à une catégorie de difficulté définie préalablement, serait toujours privilégiée (CDPDJ, 2018). Ainsi, lorsque ces PDCS se déploient auprès d'EII considérés en « difficulté », ils représentent un point de jonction entre les interventions appartenant à l'adaptation scolaire et celles visant à favoriser l'intégration et la réussite des EII.

Les écarts de représentation dans la population EHDA en fonction de critères d'appartenance ethnique, constituent une préoccupation depuis plusieurs décennies dans plusieurs pays industrialisés (Cooc & Kiru, 2018 ; Gabel et al., 2009). Au Québec, cette préoccupation est partagée quoique beaucoup moins documentée. Selon les données provenant de la seule étude statistique à ce sujet, trois sous-groupes d'EII présentent des taux d'identification en tant qu'EHDA d'au moins 10 % supérieurs à celui des élèves nés au Québec de parents nés au Québec: les élèves provenant de l'Amérique centrale et du Sud, de l'Asie du Sud ainsi que des Caraïbes et de l'Afrique subsaharienne (Mc Andrew, Ledent & Murdoch, 2011). Cette surreprésentation de ces groupes racisés n'est pas sans effet sur leurs trajectoires scolaires, cette identification contribuant souvent au classement spécialisé ou à la relégation de ces élèves à la formation générale des adultes (Mc Andrew et al., 2015 ; Potvin & Leclercq, 2014). Ces constats bien que partiels sont en cohérence avec les données fédérales récentes sur les taux de diplomation de ces sous-groupes (Turcotte, 2019) et témoignent de l'importance de s'attarder à la problématique de l'identification des EII dans la population scolaire EHDA.

Au-delà des travaux sur les taux d'identification des EII considérés en « difficulté », peu se sont attardés spécifiquement à la mise en œuvre de cette identification au sein des PDCS (voir Ahrum, Fergus & Noguera, 2011 ; Bélanger & Taleb, 2006 ; Williams, 2005 pour une recension de certains d'entre eux). En contexte québécois ou canadien, quelques études ont porté spécifiquement sur les pratiques d'intervenants scolaires, notamment des orthophonistes (Borri-Anadon, 2014 ; Borri-Anadon, Savoie-Zajc & Lebrun, 2015) alors que d'autres se sont attardés aux regards que les intervenants posent sur les EII et leurs familles (Gill, 2012 ; Magnan et al.,

¹ Nous remercions le Fonds de recherche du Québec-Société et culture pour son appui financier à la réalisation de ce projet de recherche de même que les personnes y ayant participé. Nous remercions également les évaluateurs et évaluatrices qui ont expertisé notre article pour leurs judicieux commentaires.

² Nous avons recours à l'expression « élèves issus de l'immigration » et à son abréviation (EII), malgré le risque d'alimenter une certaine essentialisation de cette population. D'une part, en se centrant sur le pays de naissance de l'élève ou de ses parents, cette expression occulte la diversité des expériences des élèves concernés, mais surtout le caractère construit de cette désignation. D'autre part, nous sommes conscientes que toute catégorisation mettant l'accent sur des caractéristiques spécifiques d'une population construite comme Autre, est susceptible de participer à son exclusion.

2016). À cet égard, malgré une évaluation globalement positive de la situation scolaire des EII et de la valorisation de l'éducation par leur famille, la recherche québécoise révèle que les interprétations des difficultés des élèves par les intervenants seraient marquées par une logique essentialisante et déficitaire, reposant davantage sur leurs caractéristiques culturelles ou familiales que sur les dimensions systémiques et institutionnelles (Archambault et al., 2019 ; Mc Andrew et al., 2015). En tant qu'espaces de catégorisation socioscolaire à travers lesquels une nouvelle identité est attribuée à l'élève, les PDCS constituent des moments-clés du parcours scolaire des EII qui méritent d'être documentés, plus encore en contexte québécois.

Ainsi, la présente contribution cherche à répondre aux questions suivantes : dans le cadre des PDCS des EII, quelles sont les différentes interprétations des intervenants scolaires quant aux « difficultés » perçues ? Comment s'articulent-elles et se déploient-elles dans le temps ?

2. Une perspective ancrée dans les Disability Critical Race Studies (DisCrit)

Afin de répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur les *DisCrit* pour analyser les procédures et les discours institutionnels ainsi que leurs conséquences pour les personnes qui sont simultanément racisées et désignées handicapées (Annamma, Connor & Ferri, 2016 ; Erevelles & Minear, 2010 ; Gillborn, 2015).

D'une part, reposant sur une perspective constructiviste, les *DisCrit* permettent de concevoir les « difficultés scolaires »³ comme un objet social construit à travers les PDCS (Harry & Klingner, 2014 ; Ysseldyke, 2001). Les recherches qui se sont intéressées aux PDCS des EII mettent en évidence leur nature itérative, composée de phases se chevauchant, et leur caractère négocié. En effet, les intervenants scolaires impliqués font face à diverses contraintes, dont l'accès restreint aux ressources, la surcharge de travail, l'absence d'orientations professionnelles claires et l'organisation des services basée sur la nécessité d'identifier l'élève comme étant handicapé pour qu'il puisse bénéficier de certains services (Borri-Anadon, Savoie-Zajc & Lebrun, 2015). Ces contraintes participent aux interprétations des « difficultés » des élèves par les intervenants (Harry, Klingner & Cramer, 2007).

D'autre part, les *DisCrit* permettent de penser ces interprétations à la lumière des différents marqueurs mobilisés, définis comme des dimensions du social permettant de tracer « des lignes de démarcation qui impliquent l'existence de systèmes distincts de relations sociales et des mécanismes destinés à les maintenir » (Juteau, 2018, p. 30). Au sein des PDCS des EII, ces marqueurs sont liés à deux systèmes de relations sociales : le capacitisme et le (néo)racisme (Borri-Anadon, 2019). Le capacitisme hiérarchise les personnes et groupes sociaux en fonction de leur in/capacité construite comme un fait biologique essentialisé, voire médicalisé, menant à « l'exclusion des corps non conformes et des personnes qui les habitent » (Masson, 2013, p. 115). Pour sa part, le (néo)racisme hiérarchise les personnes et groupes sociaux en fonction de leurs différences construites comme un fait culturel, menant à l'exclusion de certains groupes sur la base de l'incompatibilité des cultures, voire de leurs « différences pathologiques, irréductibles ou "naturelles" » (Potvin, 2004, p. 3). Reconnaisant l'interdépendance de ces systèmes de relations sociales, les *DisCrit* cherchent ainsi à mettre en lumière l'articulation des marqueurs⁴ culturels et ceux liés à l'in/capacité, dans la foulée de ce que certains dénomment une approche intersectionnelle (Bilge, 2009 ; Crenshaw, 1990 ; Kofoed, 2008). C'est à partir de cette perspective que nous cherchons ici à documenter les différentes interprétations que les intervenants scolaires construisent à propos des « difficultés » des EII.

³ Le recours aux guillemets vise ici à rappeler notre posture constructiviste, refusant tout substantialisme (voir Juteau, 2018). De même, nous avons recours à l'expression in/capacité afin de mettre en lumière la nature construite des « difficultés » à partir d'une frontière entre le normal et l'anormal (Annamma, Connor & Ferri, 2016).

⁴ Ces formulations au pluriel des marqueurs analysés doivent être prises dans leur acception large, incluant d'autres marqueurs (par exemple, linguistique ou religieux, dans le cas des marqueurs culturels).

3. Démarche méthodologique

En cohérence avec ces choix théoriques, cette étude a emprunté une approche ethnographique permettant de décrire et de comprendre des situations d'interaction, dont le sens est occulté compte tenu de leur caractère routinier (Goetz & Lecompte, 1984 ; Goyer & Borri-Anadon, 2018 ; Woods, 1990). Pour ce faire, elle a eu recours à une présence prolongée sur le terrain, à une variété de sources de données et à l'adoption d'une posture de réflexivité des chercheuses. En effet, la recherche s'est déroulée sur deux années scolaires dans deux écoles primaires pluriethniques (é1 et é2) d'une même commission scolaire de Montréal⁵.

Le dispositif méthodologique reposait sur un échantillonnage par réseau (Thompson, 2011) des intervenants scolaires impliqués autour d'EII considérés « en difficulté », dont l'enseignant avait déjà sollicité des services d'aide à l'élève ou comptait le faire. À partir des sept cas d'EII⁶ ainsi retenus, nous avons recueilli des données auprès de l'ensemble des intervenants scolaires impliqués tout au long des PDCS documentés, ce qui correspond à 21 intervenants, incluant des directions (dir, n =3), des enseignants (ens, n =4), des titulaires en soutien linguistique (sl, n =2), des professionnels des services complémentaires⁷, dispensant des services en orthopédagogie (opéd, n =3), orthophonie (opho, n =2), psychologie (psy, n =3), travail social (ts, n =1) et des techniciennes en éducation spécialisée (tes, n =3). Quatre types de données ont été colligés, soit les dossiers scolaires des élèves (D, 108 documents)⁸, des rencontres de concertation⁹ documentées par des observations (O, n =49) ainsi que des entrevues *in situ* (I, n =15) et individuelles semi-dirigées menées auprès des intervenants scolaires impliqués à l'an 1 (E, n =15). Les observations ainsi que les entrevues ont été enregistrées sur bande audio, puis transcrites intégralement.

L'ensemble des données ainsi recueillies a été organisé par élève et chronologiquement, selon le déroulement du PDCS. Cette première analyse temporelle a permis de dégager quatre phases définies en cohérence avec d'autres écrits sur la question (par exemple Harry, Klingner & Cramer, 2007) :

- 1) la phase de référence, qui correspond à la demande de services professionnels par un intervenant scolaire ;
- 2) la phase d'implication d'un professionnel des services complémentaires, caractérisée notamment par la mise en oeuvre du processus évaluatif des besoins de l'élève et démarches afférentes (obtention du consentement parental, par exemple) ;
- 3) la phase des rapports professionnels, au sein de laquelle la ou les différentes conclusions évaluatives sont posées ;
- 4) la phase de prise de décision concernant l'identification de l'élève comme EHDAA et le choix des mesures ou regroupement de scolarisation, le cas échéant.

⁵ Dans les deux écoles participantes, les élèves allophones représentent trois quarts de la population totale. De plus, les EII de première génération représentent 40 % de l'effectif de l'é1 et 27 % de celui de l'é2. En outre, la population d'élèves racisés et vulnérables selon la région d'origine (Mc Andrew et al., 2015) est moins élevée à l'é1 (9 %) qu'à l'é2 (23 %).

⁶ Deux sont de première génération (Camilo et Keerah) et cinq de seconde génération (Céleste, Danish, Jahvon, Lester et Mateo). Ils se distinguent sur le plan des régions d'origine, des langues maternelles (anglais [n =4], espagnol [n =2], ourdu [n =1]) ainsi que de leur niveau scolaire (préscolaire [n =1] ; première année [n =2], deuxième année [n =3], quatrième année [n =1], à l'an 1 de la recherche). Mentionnons également que deux d'entre eux (Danish et Mateo) n'ont participé qu'à l'an 1.

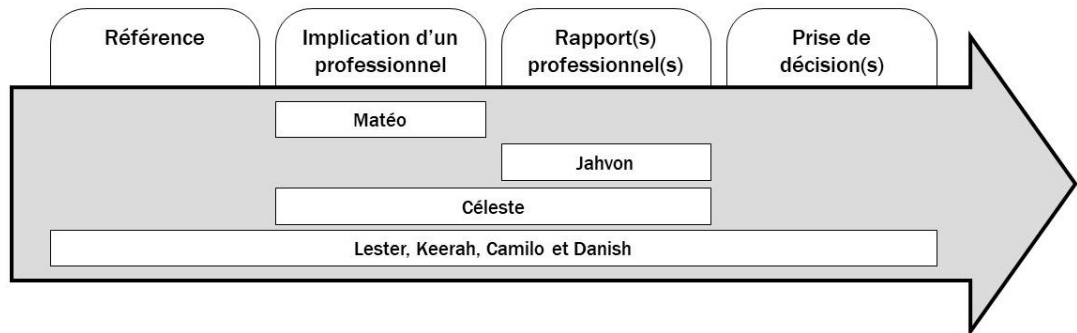
⁷ L'expression « professionnels des services complémentaires » réfère au personnel dont l'action vise à « parfaire l'action menée dans le cadre des services d'enseignement » (MEQ, 2002, p. 21).

⁸ Dont des demandes d'accès aux services EHDAA, des plans d'intervention, des rapports d'évaluation ou de suivi et des formulaires de classement, totalisant entre 4 et 17 documents par élève.

⁹ Dont des rencontres de concertation entre intervenants scolaires ou avec les parents, totalisant entre 2 et 14 observations par élève.

Compte tenu de la durée de la recherche (deux ans), de la variabilité de la mise en œuvre des PDCS et de leur nature itérative et négociée, ces phases se distribuent différemment selon les élèves (voir figure 1).

Figure 1 - Phases documentées du PDCS par élève



Par la suite, les données ont été analysées selon une démarche d'analyse thématique (Dionne, 2018) suivant une méthode inductive (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, afin de documenter les interprétations des « difficultés » perçues par les intervenants, l'analyse s'est d'abord centrée sur l'origine ou la nature de ces « difficultés », puis elle a été enrichie et complexifiée par une analyse émergente des marqueurs mobilisés pour ce faire. Afin de développer notre typologie, nous avons cherché à dégager les caractéristiques essentielles ou les noyaux (Demazière, 2013) de chacune des interprétations des « difficultés » selon les élèves, les intervenants ou les phases du PDCS concernés, que nous avons ensuite regroupés afin de dégager cinq interprétations-types.

4. Typologie des interprétations des « difficultés » perçues chez les EII par les intervenants scolaires

La démarche analytique a permis de dégager cinq interprétations-types des « difficultés » des EII. Celles-ci seront illustrées à partir de données empiriques permettant, d'une part, de mettre en lumière les cas des élèves concernés, les intervenants impliqués et les phases des PDCS au sein desquelles elles ont été documentées et, d'autre part, d'en proposer une définition.

4.1. Médicalisation par mise à l'écart des marqueurs culturels

À la lumière de notre analyse, cette première interprétation-type marque le PDCS de cinq élèves. Au sein de celle-ci, les marqueurs culturels, bien que reconnus, ne sont pas mobilisés dans le discours des intervenants pour expliquer les « difficultés » alors que l'in/capacité occupe une place centrale. Le discours de la direction de Camilo¹⁰, pour qui un trouble du spectre de l'autisme (TSA) est présumé, en témoigne : « [...] qu'il vienne de l'immigration ou pas, s'il y a des manifestations TSA, même s'il était chez eux dans son pays, il aurait ces manifestations-là » (dir, é1, E). Toujours pour cet élève, lorsque nommés, les marqueurs culturels sont mis à l'arrière-plan, minimisés et perçus comme peu pertinents pour comprendre les « difficultés » :

À la limite, il y a certaines cultures qui existent, je pense aux cultures où il y a le chamanisme ou le vaudou où t'as des aspects qui paraissent surnaturels qui seraient très importants, mais c'est pas le cas. Il vient de la Colombie. Et en plus, les aspects en dehors de la réalité et ses thèmes à lui, ce sont pas des thèmes qui sont culturels. C'est des choses comme Batman, Superman, très nord-américain ou occidental. [...] Je ne vois vraiment pas rien qui s'expliquerait d'une manière culturelle... les difficultés de langage. (psy, é1, E)

¹⁰ Pour assurer la confidentialité des données, les noms de tous les élèves ont été modifiés.

Cette interprétation est notamment mise en évidence à travers la formulation d'hypothèses de troubles par les professionnels des services complémentaires qui écartent du même coup des explications mobilisant d'autres marqueurs. C'est le cas de deux professionnelles lors de leur participation à des rencontres de concertation où plusieurs autres membres du personnel sont impliqués (opho et psy, é1, O). Par la suite de ces observations, l'une d'entre elles revient sur le sujet :

Je pense que ça [l'apprentissage du français langue seconde] peut être un facteur, mais je pense que c'est tellement gros les difficultés qu'il a que ça ne pourrait pas s'expliquer par ça. Moi, c'est ce que j'ai dit au médecin. J'ai dit "parce qu'eux, les parents, même au plan social, ils disent qu'il est gêné parce que toute l'école c'est en français et lui il ne parle pas français". Moi, ce que j'ai dit aux parents, j'ai essayé d'être délicate, c'est que je trouve que ça ne tient pas la route, malheureusement. Je comprends que ce serait rassurant, mais ça ne tient pas la route parce qu'il est dans une classe d'accueil. Donc tous les enfants sont dans la même situation que lui. C'est pas leur langue maternelle, le français. Or, il est le seul à ne pas communiquer comme ça dans la classe. Ça fait que je me dis que ça ne peut pas être à cause de ça. C'est sûr que ça peut contribuer un peu, mais pas à ce point-là. (psy, é1, E)

Le nombre d'élèves dont les « difficultés » ont été interprétées à travers une médicalisation par mise à l'écart des marqueurs culturels augmente entre la phase d'implication d'un professionnel des services complémentaires (deux élèves concernés) et celle des rapports professionnels (cinq élèves concernés). Cette hausse semble liée au poids du processus évaluatif des « difficultés » des élèves qui amène le personnel à statuer sur la nature de ces dernières. En outre, les participants que l'on peut associer à cette interprétation-type appartiennent à diverses catégories d'intervenants. En effet, une fois que les professionnels émettent une conclusion diagnostique, d'autres intervenants scolaires se l'approprient. C'est le cas notamment de l'enseignante de Céleste, dont les propos témoignent de l'incidence du diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) sur son regard sur les « difficultés » de l'élève :

Elle a été diagnostiquée TDAH. J'étais un petit peu surprise, moi je pensais plus à un TDA [trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité]. Depuis ce temps-là, je l'observe. [...]. C'est quelque chose que je n'avais pas tant remarqué que ça. Elle bouge sur place, une désorganisation et une chute dans les résultats scolaires. (ens, é2, I)

La médicalisation par mise à l'écart des marqueurs culturels, qui représente l'interprétation-type présente chez le plus grand nombre d'intervenants de notre échantillon, consiste à définir les « difficultés » des élèves comme étant des déficits intrinsèques et diagnostiquables. Les marqueurs culturels sont réputés n'avoir peu ou pas d'impacts sur ces déficits. Ainsi, les discours associés tendent à omettre ou à atténuer ces marqueurs au profit de d'autres reposant sur ceux associés à l'in/capacité.

4.2. Médicalisation par contrainte professionnelle

La deuxième interprétation-type, nommée médicalisation par contrainte professionnelle, traverse le PDCS de cinq élèves du corpus. Au sein de cette dernière, les marqueurs culturels sont reconnus comme ayant tendance à rendre l'identification des « difficultés » plus complexe. Autrement dit, ils rendent le travail des participants plus difficile, agissant donc comme une contrainte.

Cette contrainte émane d'hypothèses concurrentes. Par exemple, dans le cas de Céleste, qui a un suivi médical relatif à une condition génétique (neurofibromatose), l'orthopédagogue se questionne sur les éléments susceptibles d'expliquer ses « difficultés ». Dans l'un de ses bilans d'intervention, elle évoque, entre autres, le plurilinguisme de l'élève : « *Langue française en apprentissage. Anglais le plus parlé à la maison, tagalog pour la mère. [...] Atteinte de neurofibromatose. Dyslexie ? Attention ? Maturité ?* » (oped, é2, D). Cette interprétation-type est surtout adop-

tée par les professionnels des services complémentaires et ce, dans les diverses phases du PDCS, sauf à la phase de référence. L'orthophoniste de Danish partage à cet égard ses doutes quant à la conclusion de trouble de langage qu'elle a posée à la suite de son évaluation :

Je me casse la tête pour Danish [...] J'ai mis un trouble de langage, j'ai réfléchi beaucoup. Ça a pris une semaine à réfléchir là-dessus avec ma stagiaire. J'ai mis un trouble de langage parce que la différence entre un retard et un trouble, c'est la persistance des difficultés. Donc, j'ai mis un trouble de langage parce qu'il y a persistance des difficultés, Donc, il y a un contexte qu'il faut tenir compte, de ce contexte. C'est la stimulation, c'est le multilinguisme, c'est un enfant qui manque d'autonomie parce que maman et papa font tout pour lui, même le nourrir à la cuillère. [...] je crois qu'il a des caractéristiques à lui qui font partie aussi de son trouble. [...] C'est que Danish, le principe que je vois avec lui, c'est que si on continue avec les stimulations et qu'on continue à lui donner les services et les supports, il va s'améliorer, mais le trouble va rester. (opho, é2, E)

Toujours concernant cet élève, cette complexité est saillante dans les propos de la psychologue, qui manifeste le souci que son rapport professionnel soit en cohérence avec celui de sa collègue, malgré le fait qu'elle ait d'autres hypothèses :

[...] je pense que c'est écrit dans mon rapport, Danish ne mange pas toujours seul. Bon, je suis qui moi pour dire qu'il doit manger seul à 8 ans ? Bien nous, la littérature ici... je veux dire, c'est sûr que c'est mieux qu'il mange seul à 8 ans et le plus qu'il va en faire seul, le plus qu'il va se sentir confiant. Le plus qu'il va se sentir confiant, le plus qu'il va essayer des choses seul. C'est ça... mais ça c'est "touchy" [...] c'est ça, c'est culturel des fois. De bien prendre soin de son enfant, c'est le chouchouter. Nous ici, de bien prendre soin de son enfant, c'est développer l'estime de soi, on est bien gros là-dessus. Ça, il faut faire tellement attention quand on travaille ça. [...] Bien moi, en fait, je disais que ça allait dans le sens de difficulté au niveau du langage. C'est facile quand tout a été fait avant [réfère ici au rapport d'évaluation de sa collègue]... Donc, moi je vais dans le sens que... et là je choisis mes mots... [ses difficultés d'apprentissage] sont en grande partie explicables par des difficultés de langage, de l'ordre du trouble tel que dit. [...] D'un autre côté... moi, mes pistes, c'est que l'autonomie n'est pas du tout travaillée à la maison. Elle n'est même pas encouragée. (psy, é2, E)

Dans le cas des cinq élèves pour qui l'interprétation de médicalisation par contrainte professionnelle a été proposée, cette dernière se traduit par une certaine reconnaissance des marqueurs culturels influençant davantage les pratiques des participants que les « difficultés » de l'élève. Autrement dit, la complexité de la situation de l'élève limite la liberté décisionnelle des intervenants. En effet, bien que les marqueurs culturels engendrent des doutes et des questionnements au regard de la complexité des décisions qu'ils et elles ont à prendre de façon concertée, les « difficultés » sont toujours conçues comme étant des déficits intrinsèques à l'élève, centrés sur des marqueurs liés à leur(s) in/capacité(s). Enfin, il s'agirait davantage d'une interprétation transitoire, les professionnels des services complémentaires adoptant d'autres interprétations-types dans les phases subséquentes des PDCS.

4.3. Médicalisation par déficitarisme culturel

Les « difficultés » de cinq élèves du corpus ont été interprétées à travers une médicalisation par déficitarisme culturel. Dans ce cas, les marqueurs culturels de l'élève sont considérés comme participant aux « difficultés » de l'élève, agissant comme des déficits. Cette mobilisation se manifeste surtout au niveau des pratiques parentales, notamment sur les plans linguistique, de la stimulation et de l'encadrement.

Au sein de cette interprétation, certains intervenants imputent aux usages linguistiques des parents un effet aggravant sur les « difficultés » de l'élève. De l'avis de l'orthopédagogue, l'attitude

fermée, voire « *anti-francophone* » de la mère de Keerah réduirait les occasions d'apprentissage de sa fille :

Elle a comme les indicateurs d'un trouble spécifique [...] mais au début, [la mère] n'était pas pour le français. Elle était déjà fermée, donc [Keerah] n'a pas été exposée. Donc, d'une certaine façon, je l'impute... la responsabilité, c'est un poids au parent. Je ne suis pas sûre que ce soit sa langue à elle. Il y a des parents qui viennent d'un autre milieu et ils vont exposer l'enfant à la langue, ils sont même fiers qu'ils parlent plus de langues. Mais elle, elle ne voulait pas le français. (oped, é1, E)

Cette posture est également saillante dans les propos de l'enseignant de cette élève pour qui la variété de langues parlées à la maison semble contribuer à ses « difficultés ». Dans le cadre d'une rencontre de concertation avec ses collègues, il affirme que la « *langue parlée à la maison "laisse à désirer"* » (ens, é1, O).

Dans un sens similaire, face aux « difficultés » de Danish, l'enseignante aborde avec les parents la conclusion de trouble de langage qui a été posée récemment, mais se montre également préoccupée par la qualité et la quantité de la stimulation qui lui est offerte à la maison, qui « *ne l'aiderait pas du tout* » (ens, é2, O). Toujours concernant Danish, le directeur mentionne les caractéristiques religieuses de la famille et leurs effets sur l'élève :

C'est de la sous-stimulation dans cette famille-là...chez Danish, ils ne doivent pas lire des livres souvent, ça je peux être sûr. Il ne doit pas y avoir beaucoup de livres à part le Coran. Ça ne doit pas être jojo pour ces enfants-là. (dir, é1, E)

Enfin, dans les cas de Céleste et de Jahvon, en plus de ces considérations, d'autres pratiques parentales, dont l'absence d'encadrement, agiraient comme un catalyseur des « difficultés ». À cet égard, le directeur de l'école 2, affirme à propos de Jahvon :

Je ne sais pas ce qu'il voit chez lui, mais des fois il fait des danses ou il fait des allusions ou il embrasse des filles dans la cour d'école. Je ne sais pas. [...] C'est sûr que TDAH, [mais] sa famille, c'est particulier. C'est une drôle de famille, des fois les enfants se gardent. La plus vieille qui garde a des problèmes de santé mentale. Je connais ces enfants-là, c'est pas évident. Les devoirs ne sont pas toujours faits. La supervision parentale, c'est particulier. C'est une drôle de famille. ... [les parents] ont fait le choix de leur parler uniquement en anglais à la maison. Donc, quand ils arrivent ici, ils ne parlent pas en français, ils passent par l'accueil en maternelle. Je ne comprends pas. (dir, é2, E)

Pour un élève, nos données reflètent la nature ponctuelle, peu fréquente de cette interprétation, saillante dans les phases d'implication d'un professionnel des services complémentaires et des rapports professionnels, où diverses hypothèses concernant les « difficultés » de l'élève sont concurrentes. Pour les quatre autres, cette façon d'interpréter les « difficultés » est adoptée plus tardivement dans le processus et partagée par un plus grand nombre de participants.

Cette interprétation-type mobilise les marqueurs culturels jugés problématiques, voire déviants, et renforce la médicalisation des « difficultés ». Elle se manifesterait de deux façons. D'une part, ces marqueurs amplifient les « difficultés » déjà existantes chez l'élève. D'autre part, ils jouent un rôle explicatif, provoquant en quelque sorte un environnement propice à l'apparition de « difficultés » intrinsèques. L'orthophoniste qui intervient auprès de Lester fait état de cette nuance à propos des usages linguistiques de ses parents : « *quand les parents ne parlent pas la langue maternelle, la stimulation langagière est moins riche. Et on a des jeunes qui peuvent peut-être avoir un profil qui s'apparente à celui d'un trouble langagier, puis peut-être que ça le devient aussi.* » (opho, é1, E).

4.4. Attente de précaution

Cette quatrième interprétation-type, qui concerne quatre élèves de notre corpus se caractérise par une mise entre parenthèses des marqueurs liés à l'in/capacité ou à la culture dans le regard porté sur les « difficultés » de l'élève. En ce sens, deux cas de figure ont été documentés : soit ces marqueurs sont absents des discours recueillis, soit ils sont tous les deux mobilisés, sans toutefois être hiérarchisés.

Les intervenants impliqués auprès de Mateo, qui était dès lors en train de refaire sa deuxième année à la suite d'une décision de redoublement, mettent de l'avant l'importance d'accorder du temps à l'élève pour qu'il puisse démontrer ses habiletés ou compétences :

Je pense que dans ce cas-là, on a fait une bonne chose. Il faut que tu considères que c'est un enfant très jeune [...]. Il était tout petit, sa langue à la maison...ça n'allait pas du tout : échec en français et en mathématiques. On lui donne une chance au petit, il gagne de la maturité, au niveau de la langue et ça va très bien. (opéd, é2, E)

Cette interprétation, partagée à la fois par l'enseignante, l'orthopédagogue et la direction, s'inscrit dans un contexte où Mateo est en réussite, ce qui amène ces intervenants à appréhender ses « difficultés » comme étant transitoires, reposant sur un manque de maturité expliqué par diverses considérations.

Pour d'autres élèves, cette interprétation semble se manifester différemment. En plus d'être celle adoptée par les enseignants lors de la phase de référence, elle est également manifeste lors de certaines rencontres avec les parents. Pour Lester, Keerah et Camilo, alors que les données témoignent d'interprétations de médicalisation dans le cadre d'entrevues individuelles ou *in situ*, lors de rencontres avec les parents, les participants proposent des explications plurielles, évoquant à la fois des marqueurs liés à l'in/capacité ou à des différences culturelles, ce qui vient nuancer le regard sur les « difficultés » et ainsi rassurer les parents. Ceci est mis en évidence par la direction lorsqu'elle s'entretient avec les parents de Lester (dir, é1, O) ainsi que par l'enseignante de Camilo, dont les parents sont en cours de démarches d'évaluation :

Quand il parle en français, souvent il parle une partie en espagnol [...]. Je me rends compte que c'est pas juste en français qu'il parle puis vu que sa structure de phrase n'est pas encore tout à fait en français, souvent c'est difficile de le suivre...mais ça va venir... (ens, é1, O)

Dans un sens similaire, la direction de l'école 1 nous explique l'importance d'adopter une position d'ouverture et nuancée sur les « difficultés » de Keerah devant sa mère :

Je me dis combien de fois on présente à un parent, "votre enfant est pas de niveau... il faudrait l'envoyer dans une classe spéciale", et les parents se rebutent et tout ça, et là finalement l'enfant reste au régulier jusqu'en 6^e année. Et là, rendu au secondaire, il s'en va dans une classe de transition ou...Je me dis, je veux pas embarquer dans ce...elle progresse l'enfant. Le prof qui va la prendre en 3^e année va savoir où elle est, il va l'accepter comme ça, il va la faire cheminer. Pis à un moment donné, bien là, la mère va être plus ouverte, elle va plus nous faire confiance [...]. (dir, é1, I)

Ainsi, l'interprétation-type d'attente de précaution est suggérée dans des contextes divers : en début de processus par les enseignants, en contexte de réussite de l'élève ou encore en présence des parents. Elle se manifeste par différentes explications sur les « difficultés » de l'élève qui mobilisent plusieurs marqueurs. En outre, le fait qu'elle se présente dans certains cas en concomitance avec une interprétation médicalisante et qu'elle émerge beaucoup moins dans la phase de prise de décision, témoigne de son caractère contextuel et stratégique.

4.5. Différentialisme culturel

Dans la dernière interprétation de notre typologie, les intervenants ont recours à des marqueurs culturels pour expliquer les « difficultés » de trois élèves. Le contexte familial et les pratiques parentales qui s'écartent considérablement des attentes de l'école occupent toute la place. Cette interprétation-type se manifeste surtout par des explications contextuelles centrées davantage sur le manque d'opportunités d'apprentissage offertes à l'élève. C'est le cas de l'enseignante de Lester qui, lorsque questionnée sur les « difficultés » de ce dernier, suggère que c'est la première fois que l'élève a l'occasion de développer son autonomie et ses habiletés sociales :

Mais quand je parle de stimulation puis tout ça...Lester est arrivé à l'école, il ne savait rien faire. Sa mère lui met une boîte à jus dans sa boîte à lunch, il ne savait pas quoi faire avec...rentrer la paille, parce que c'est elle qui l'a toujours fait. Je veux dire, à un moment donné, les enfants il faut les...moi je ne comprends pas qu'elle puisse penser comme ça, mais c'est comme ça. Il faut que j'accepte ça. Il y a plein de choses de la petite vie courante que c'est moi qui ai enseignées à Lester [...] Difficultés de communications et d'habiletés sociales, mais pas parce qu'il touche les amis et qu'il fait des choses dérangeantes. Parce qu'on dirait qu'il ne sait pas comment aller vers les amis. Il faut l'aider à aller vers les enfants. (ens, é1, E)

Dans cette interprétation-type, les manifestations observées chez les élèves ne traduisent pas nécessairement des « difficultés » à proprement parler, elles sont plutôt le reflet de leurs expériences antérieures. Les propos de l'orthopédagogue intervenant auprès de Jahvon illustrent bien cette prise de distance quant à son diagnostic de TDAH :

Est-ce que le fait que ce soit qu'il vienne d'un autre milieu culturel [...] Sur la manifestation de l'attention ? Oui. Ça, ça se peut. Parce que l'attention, c'est pas nécessairement neurologique. Ça peut être justement affectif. Tu vas médicamenteusement pour un TDAH, un enfant qui n'est pas disposé aux apprentissages parce que ça ne va pas chez eux, la famille se sépare, c'est désorganisé, il n'est pas bien encadré, ça chiale tout le temps, il n'arrive pas à dormir, il a toutes les manifestations d'un TDAH, mais c'est pas ça. (opéd, é2, E)

Cette interprétation-type, présente chez seulement trois participants à propos des « difficultés » de trois élèves, semble plus marginale chez les participants. Elle coïncide avec un contexte de réussite, ou du moins des progrès importants réalisés par l'élève, dans les phases d'implication d'un professionnel des services complémentaires ou des rapports d'évaluation où les interprétations médicalisantes sont majoritaires. Contrairement à l'interprétation-type médicalisation par déficitarisme culturel où les marqueurs culturels renforcent la médicalisation des « difficultés » des élèves, ici ils amènent les intervenants concernés à remettre en question la présence des marqueurs liés à l'in/capacité dans l'explication des « difficultés ».

5. Discussion

Ces différentes interprétations-types permettent d'éclairer les enjeux de la reconnaissance des divers marqueurs de la diversité et leur articulation dans le cadre des PDCS des EII. D'une part, nous observons la mobilisation fréquente de marqueurs liés à l'in/capacité dans le discours des intervenants. Ceci est mis en évidence à travers la saillance des interprétations médicalisantes qui mettent de l'avant une logique déficitaire intra-individuelle des « difficultés » réifiées à partir d'un vocabulaire médical et de la centralité du rôle joué par les professionnels des services complémentaires. Ces constats nous amènent à relever la force du capacitisme dans l'interprétation des « difficultés » des élèves, notamment par le biais de l'approche catégorielle encore trop présente dans les milieux scolaires. À cet égard, la CDPDJ (2018) rappelle que cette approche, sur laquelle repose encore aujourd'hui l'organisation des services aux EHDA, contribue à « renforcer les stéréotypes et les préjugés qu'ont à subir certains élèves quant à leur éducativité et à leur participation sociale. Il s'agit là d'un lourd fardeau, dont ils auront à porter les

effets stigmatisants bien au-delà de leur expérience scolaire » (p. 34). Ainsi, les interprétations-types dégagées trouvent écho dans ces choix politiques relatifs au champ de l'adaptation scolaire québécois encore traversé par une hiérarchisation des élèves en fonction de leur in/capacité intrinsèque.

D'autre part, alors que les marqueurs liés à l'in/capacité occupent une place explicite dans les discours recueillis, nous observons que la mobilisation des marqueurs liés à la « culture » s'effectue de façon plus insidieuse. En effet, les interprétations-types ont recours à des considérations socioculturelles établies à partir de leur distance par rapport aux attentes de l'école, faisant surtout référence aux choix linguistiques et aux pratiques éducatives des familles des EII. Ceci témoigne selon nous d'un certain (néo)racisme, « fondé sur des critères de différenciation à l'apparence plus légitime » (Potvin, 2004, p. 175) où les marqueurs culturels sont conçus comme des « chocs de valeur » expliquant les « difficultés » des élèves (Potvin, 2004). Cette « culturalisation du social » génère un certain aveuglement face au racisme en le réduisant à un phénomène d'incompréhension interindividuelle. Cette dépolitisation du racisme, que certains associent au concept de *colorblindness* (Gotanda, 1991), ne serait pas étrangère au contexte sociohistorique particulier de la société québécoise¹¹ (Mc Andrew, 2010a ; Thésée & Carr, 2016). En effet, ce contexte marqué par une « dominance ethnique ambiguë » entrave la reconnaissance des rapports sociaux asymétriques ayant marqué son passé colonial et ses nombreuses vagues migratoires. Les interprétations-types documentées ici témoignent de ces particularités sociohistoriques en mettant de l'avant une logique essentialisante, à travers laquelle la centration sur la distance culturelle ou linguistique occulte du même coup les dimensions systémiques pouvant contribuer aux « difficultés » des élèves.

Dans chacune des interprétations-types émergeant de notre analyse, le capacitisme et le (néo)racisme contribuent au processus de catégorisation de l'élève en le situant par rapport à une norme développementale et/ou culturelle. En cohérence avec la *Discrit*, la façon dont les marqueurs sont mobilisés au sein des interprétations-types permet de mieux saisir comment les PDCS participent à la légitimation de ces systèmes de relations sociales. Bien que la typologie présentée ici témoigne d'articulations plurielles entre ces systèmes, elle court aussi le risque de les schématiser à outrance, alors qu'ils opèrent de façon collusoire (Annamma et al., 2013). Ainsi, un même intervenant peut emprunter à plusieurs de ces interprétations-types et celles-ci peuvent fluctuer dans le temps. Nos données ont permis de dégager cinq interprétations-types, qui ne se veulent pas exhaustives de l'ensemble des articulations possibles entre capacitisme et (néo)racisme (Gillborn, 2015). Par exemple, l'extrait suivant met en évidence comment le travail articulé des marqueurs culturels et ceux liés à l'in/capacité rend difficile, voire superflue, l'identification du rôle de chacun d'entre eux dans la construction des « difficultés ». En effet, la pathologisation du culturel caractéristique du (néo)racisme (Potvin, 2004) joue ici de pair avec l'essentialisation biologique de la différence du capacitisme (Masson, 2013) :

Si j'extrapole, vraiment encore là, je m'en vais dans les hypothèses, on s'est demandé comment ça qu'il y avait autant d'enfants qui étaient problématiques [dans cette famille]. À un moment donné, on s'est même demandé si ce père-là n'était pas polygame. On s'est demandé si ce n'était pas de la consanguinité. C'est des questions qu'on s'est posées parce qu'il y avait tellement d'enfants en [situation] problématique, fait qu'on s'est demandé ce qu'il y avait de particulier. Et encore là, on se questionnait : "encore un autre enfant ? Pour vrai ? Malgré tout ?" (ens, é1, E)

¹¹ Marie Mc Andrew y réfère par le biais du concept de « majorité fragile » qui repose, dans le cas du Québec, sur la dualité de sa situation. Alors qu'au sein du Canada, les francophones se considèrent comme minorité linguistique, ils représentent la majorité démographique et sociologique à l'échelle de la province du Québec, détenant les pouvoirs politiques et éducatifs qui leur « permettent d'influencer significativement, non seulement leur développement propre, mais également celui des autres communautés résidant dans [la] province » (Mc Andrew, 2010b, p. 283).

Enfin, soulignons également le fait que les voix des élèves et de leurs familles n'ont pas ici été considérées. S'agissant-là d'un principe au centre des *DisCrit*, ces constats gagneraient à être éclairés par l'expérience de ceux et celles sur lesquelles portent ces interprétations.

6. Conclusion

Malgré les défis méthodologiques que pose ce type de démarche, nous avons pu documenter différentes interprétations-types des intervenants quant aux « difficultés » perçues chez les EI de même que leur articulation et leur déploiement au sein des PDCS. Ces interprétations, bien qu'exploratoires et reposant sur un nombre limité de cas, devront être raffinées, voire confirmées par des recherches ultérieures. Néanmoins, elles contribuent selon nous à la compréhension de la surreprésentation des EI ou de groupes racisés dans la population EHDA, en mettant en évidence comment le capacitisme et le (néo)racisme participent à cette identification. Elles invitent également à considérer les conditions dans lesquelles les intervenants œuvrent et les pratiques de formation qui leur sont destinées afin de susciter une réflexion critique préalable à la mise en œuvre de pratiques visant à réduire l'exclusion des élèves issus de groupes minorisés.

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

- AHRAM Roey, FERGUS Edward & NOGUERA Pedro (2011), « Addressing racial/ethnic disproportionality in special education: Case studies of suburban school districts », *Teachers College Record*, vol. 113, n° 10, p. 2233-2266.
- ANNAMMA Subini A., BOELÉ Amy L., MOORE Brooke A. & KLINGNER Janette (2013), « Challenging the ideology of normal in schools », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 17, n° 12, p. 1278-1294.
- ANNAMMA Subini A., CONNOR David & FERRI Beth (2016), « A truncated genealogy of DisCrit », dans David Connor, Beth Ferri & Subini A. Annamma (éds.), *DisCrit : Disability studies and critical race theory in education*, New York, Teachers College Press, p. 1-8.
- 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-b56bfc5d6fa6
- BÉLANGER Nathalie & TALEB Kehra (2006), « Une mise en scène du rôle des comités d'identification de l'enfance en difficulté en Ontario français », *Éducation et sociétés*, n° 2, p. 219-236.
- BILGE Sirma (2009), « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogène*, vol. 225, n° 1, p. 70-88.
- BORRI-ANADON Corina (2014), *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal (Canada).
- BORRI-ANADON Corina (2019), « L'articulation du couple handicap-culture et écarts de représentation des élèves provenant de minorités racisées au sein des effectifs de l'adaptation scolaire », *Revue Éducation comparée/nouvelle série*, n° 22, p. 71-89.
- BORRI-ANADON Corina, SAVOIE-ZAJC Lorraine & LEBRUN Monique (2015), « Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles : différenciation, uniformisation et normalisation », *Recherches & Éducatives*, n° 14, p. 81-92.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (CDPDJ) (2018), *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systématique*, Document non publié, CDPDJ, Montréal (Canada).

COOC North & KIRU Elisheba (2018), « Disproportionality in Special Education: A Synthesis of International Research and Trends », *The journal of special education*, vol. 52, n° 3, p. 163-173.

CRENSHAW Kimberlé (1991), « Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color », *Stanford Law Review*, vol. 43, n° 6, p. 1241-1299.

DEMAZIÈRE Didier (2013), « Typologie et description », *Sociologie*, vol. 4, n° 3, p. 333-347.

DIONNE Liliane (2018), « L'analyse qualitative des données », dans Thierry Karsenti & Lorraine Savoie-Zajc (éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 317-342.

EREVELLES Nirmla & MINEAR Andrea (2010), « Unspeakable Offenses: Untangling Race and Disability in Discourses of Intersectionality », *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, vol. 4, n° 2, p. 127-145.

GABEL Susan L., CURCIC Svjetlana, POWELL Justin J. W., KHADER Khaled & ALBEE Lynn (2009), « Migration and ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study », *Disability & Society*, vol. 24, n° 5, p. 625-639.

GILL Jagjeet Kaur (2012), *Minding the gap: Understanding the experiences of racialized/minoritized bodies in special education*, Thèse de doctorat inédite, University of Toronto (Canada).

GILLBORN David (2015), « Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education », *Qualitative Inquiry*, vol. 21, n° 3, p. 277-287.

GOETZ Judith Preissle & LECOMPTE Margaret Diane (1984), *Ethnography and qualitative design in educational research*, San Diego, Academic Press.

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

GOYER Renaud & BORRI-ANADON Corina (2018), « La recherche ethnographique en éducation » dans Thierry Karsenti & Lorraine Savoie-Zajc (éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 219-234.

HARRY Beth & KLINGNER Janette (2014), *Why are so many minority students in special education?*, New York, Teachers College Press.

HARRY Beth, KLINGNER Janette & CRAMER Elizabeth (2007), *Case studies in the social construction of disability: Minorities and the special education system*, New York, Teachers College Press.

JUTEAU Danielle (2018), « Au coeur des dynamiques sociales : l'ethnicité », dans Deirdre Meintel, Annick Germain, Danielle Juteau, Victor Piché & Jean Renaud (éds.), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 12-39.

KARSENTI Thierry & SAVOIE-ZAJC Lorraine (2018), *La recherche en éducation. Étapes et approches*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal (4^e édition).

KOFOED Jette (2008), « Appropriate pupilness: social categories intersecting in school », *Childhood*, vol. 15, n° 3, p. 415-430.

MAGNAN Marie-Odile, PILOTE Annie, VIDAL Marjorie & COLLINS Tya (2016), « Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires », dans Maryse Potvin, Marie-Odile Magnan & Julie Larochelle-Audet (éds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*, Montréal, Fides, p. 232-240.

MASSON Dominique (2013), « Femmes et handicap », *Recherches féministes*, vol. 26, n° 1, p. 111-129.

MC ANDREW Marie (2010a), *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

MC ANDREW Marie (2010b), « Majorités fragiles, pluralisme et éducation : les leçons de l'enseignement de l'histoire au Québec », dans Benoît Falaize, Charles Heimberg & Olivier Loubes (éds.), *L'école et la nation : Actes du séminaire scientifique international*. Lyon, Barcelone, Paris, 2010, Lyon, ENS Éditions, p. 283-294.

MC ANDREW Marie, BALDE Alhassane, BAKHSHAEI Mahsa, TARDIF-GRENIER Kristel, AUDET Geneviève, ARMAND Françoise, GUYON Sylvie, LEDENT Jacques, LEMIEUX Georges, POTVIN Maryse, RAHM Jrene, 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.

MC ANDREW Marie, LEDENT Jacques & MURDOCH Jake (2011), *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Centre d'études ethniques des universités montréalaises, Montréal (Canada), http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%202027%20f%E9vrier%202012.pdf

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007), *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (MEQ) (2002), *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec.

POTVIN Maryse (2004), « Racisme et discrimination au Québec : réflexion critique et prospective pour la recherche », dans Jean Renaud, Annick Germain et Xavier Leloup (éds.), *Racisme et discriminations : permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 172-196.

POTVIN Maryse & LECLERCQ Jean-Baptiste (2014), « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 309-349.

THÉSÉE Gina & CARR Paul R. (2016), « Les mots pour le dire : acculturation ou racialisation ? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'étude de l'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada en contextes francophones », *Comparative and International Education*, vol. 45, n° 1, p. 1-17.

THOMPSON Steve (2011), « Échantillonnage adaptatif par réseau et spatial », *Techniques d'enquêtes*, vol. 12, n° 2, p. 197-212.

TURCOTTE Martin (2019), *Résultats en éducation et sur le marché du travail des enfants issus de l'immigration selon leur région d'origine*, Ottawa, Statistique Canada.

WILLIAMS Sarah E. (2005), *A qualitative investigation of the special education identification, referral, and placement process: its relationship to the over representation of African American males in high incidence programs in an urban school system*, Thèse de doctorat inédite, Clark Atlanta University (USA).

WOODS Peter (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

YSSELDYKE Jim (2001), « Reflections on a research career: Generalization from 25 years of research on assessment and instructional decision making », *Exceptional Children*, vol. 67, n° 3, p. 295-309.