

La pédagogie de l'inclusion

Une pédagogie de la diversité

Corina Borri-Anadon, Maryse Potvin
et Julie Larochelle-Audet

OBJECTIFS

- Se sensibiliser à la perspective constructiviste de la différence.
- Se familiariser avec les manifestations de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse à l'école québécoise ainsi qu'avec les défis, réalités et expériences vécus par les élèves et leur famille.
- Connaître les finalités de la pédagogie de l'inclusion et dégager des pistes pour les opérationnaliser.

CONCEPTS EXPLIQUÉS

DANS LE GLOSSAIRE

- Discrimination
- Élèves allophones
- Élèves bilingues ou plurilingues
- Élèves issus de l'immigration

QUESTIONS CLÉS

- Qu'entend-on par « diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse » ?
- Comment se manifeste la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse à l'école québécoise ?
- Comment prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans une école pour toutes et tous ?

.....

Depuis l'instauration de la *Charte de la langue française*, communément appelée loi 101, la présence grandissante de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse se reflète dans le monde scolaire québécois. En effet, bien que cette diversité soit inscrite tout au long de l'histoire du Québec (Berthelot, 1990), elle s'accroît depuis par le biais de l'immigration. Aujourd'hui, les élèves issus de l'immigration représentent près du quart de l'ensemble des élèves québécois et leur nombre est en augmentation partout à l'échelle de la province, à l'exception de la région métropolitaine (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS, 2013a).

L'éducation est considérée comme l'une des clés du développement inclusif et durable d'une société. Cependant, les systèmes éducatifs sont traversés par des inégalités persistantes qui peuvent donner lieu à l'exclusion d'apprenants appartenant à certains groupes sociaux minoritaires et ainsi mettre en péril cet idéal inclusif. Bien que traditionnellement associée aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, la pédagogie de l'inclusion s'ouvre depuis quelques années à la question de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Potvin, 2013). Comme l'affirme l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2009), par sa visée de justice pour toutes et tous, la pédagogie de l'inclusion doit reconnaître une pluralité de motifs d'exclusion et agir en conséquence :

Les préoccupations au sujet de l'inclusion ont évolué, passant d'un combat au nom des enfants « ayant des besoins spéciaux » à un combat dont le défi concerne toutes les politiques et pratiques d'éducation qui excluent [...] Le principe de base est que l'éducation inclusive tendrait à éliminer l'exclusion sociale, laquelle est l'une des conséquences d'attitudes et de réponses à la diversité en matière de race, de classe sociale, d'appartenance ethnique, de religion, de genre et d'aptitudes ; il repose sur la conviction que l'éducation est un droit fondamental de la personne et constitue le fondement d'une société plus juste (p. 10).

.....

Bien que cette diversité soit inscrite tout au long de l'histoire du Québec, elle s'accroît depuis par le biais de l'immigration.

.....

Ainsi, le présent chapitre propose une réflexion sur le caractère essentiel de la prise en compte de la diversité à l'école afin de parvenir à une pédagogie de l'inclusion. Nous tenterons d'appréhender cette dernière à partir de ses deux finalités : 1) l'instauration de pratiques équitables ; et 2) la lutte contre les discriminations (Potvin, Borri-Anadon, Larochelle-Audet, Armand, Beck, Cividini *et al.*, à paraître). L'école québécoise s'est engagée à poursuivre ces deux finalités depuis 1998 avec l'adoption de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* toujours en vigueur aujourd'hui. Cette dernière vise, « d'une part, [à] fournir des repères pour faciliter le processus d'intégration des élèves venant d'autres pays et, d'autre part, [à] favoriser, dans le milieu scolaire, l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le bénéfice de toute la société » (Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ, 1998, p. 2).

1. Qu'entend-on par « diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse » ?

La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse comporte plusieurs réalités, qui peuvent ou non se chevaucher. Pour la nommer, la prudence est de mise. Comme l'avancent Robert et Tondreau (2011) : « Le pouvoir des mots est réel. Parce qu'ils véhiculent du sens, une charge émotive et des valeurs, les mots peuvent enfermer ou libérer. Les termes utilisés ont une grande importance, surtout s'ils catégorisent les élèves » (p. 207). Toutefois, nommer la diversité, c'est aussi se donner les outils qui nous permettent d'identifier les groupes les plus marginalisés et vulnérables (Mc Andrew, Ledent et Bakhshaei, 2013a, 2013b).

Les travaux intéressés par les rapports ethniques en éducation mettent de l'avant l'idée que les groupes sociaux ne se constituent pas à partir de la présence ou non de caractéristiques propres, mais plutôt à travers le sens attribué à ces dernières. Dans les rapports sociaux, certaines de ces caractéristiques jouent le rôle de « différences ». En effet, si la différence est le produit d'interactions, la question n'est pas de savoir si elle existe ou non, mais plutôt comment elle est produite à travers les yeux et pratiques de soi-même et des autres (Borri-Anadon, 2014). Ainsi, lorsque la différence est nommée, cela ne signifie pas qu'elle existe réellement, mais plutôt qu'elle est reconstruite comme telle, à travers divers marqueurs. Ces marqueurs de la

.....
 Si la différence est le produit
 d'interactions, la question n'est
 pas de savoir si elle existe
 ou non, mais plutôt comment
 elle est produite à travers
 les yeux et pratiques
 de soi-même et des autres.

diversité et leur problématisation varient dans le temps et dans l'espace, ils représentent donc des catégories signifiantes dans un contexte donné. Par exemple, bien que pendant plusieurs années, la langue ait été et est toujours au Québec un marqueur de la diversité central dans les préoccupations du monde de l'éducation, l'appartenance religieuse est aujourd'hui devenue un autre marqueur saillant dans la prise en compte des différences des élèves (Mc Andrew, 2011a).

Ces considérations amènent à rejeter une perspective essentialiste où les différences sont conçues comme des caractéristiques naturelles, figées et monolithiques (Taguieff, 2013) au profit d'une autre plus constructiviste (Mc Andrew, 2011b). La perspective constructiviste de la différence déplace le regard des caractéristiques individuelles des élèves jugés différents vers les attitudes et pratiques des intervenants scolaires à leur égard. Étant conçue comme une interaction plutôt qu'une condition, la différence est nommée à travers des actions la reflétant. C'est notamment le cas du déplacement de la notion de « race » à celle de « groupe racisé » (Ducharme et Eid, 2005 ; Mc Andrew, Ledent et Bakhshaei, 2013a, 2013b).

.....
 La perspective constructiviste de la différence déplace le regard des caractéristiques individuelles des élèves jugés différents vers les attitudes et pratiques des intervenants scolaires à leur égard.

2. Comment se manifeste la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse à l'école québécoise ?

Au Québec, afin d'appréhender la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, divers marqueurs sont utilisés, dont la génération d'immigration, la langue et le statut des groupes en présence (tableau 2.1). Chacun d'entre eux permet d'appréhender une réalité propre à la diversité et divers enjeux vécus par les élèves concernés.

TABLEAU 2.1. Quelques marqueurs de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et termes associés*

Génération d'immigration	Élèves de première génération Élèves de deuxième génération	} Élèves issus de l'immigration
Connaissance et usage des langues	Élèves allophones Élèves bilingues, plurilingues	
Statut des groupes concernés	Élèves de minorités visibles ou racisées Élèves de minorités linguistiques Élèves de minorités religieuses	

* Pour en savoir plus, consulter les capsules *Des mots pour le dire* (Mc Andrew, Ledent et Bakhshaei, 2013a et 2013b) disponibles en ligne.

.....
 L'immigration contribue
 grandement à la présence de
 la diversité à l'école québécoise.

2.1. Les générations d'immigration

L'immigration contribue grandement à la présence de la diversité à l'école québécoise. Sur le plan ethnoculturel, il est difficile de dresser le portrait des élèves en fonction de leurs origines, car ces dernières sont trop nombreuses au sein de l'effectif scolaire et éclairent peu sur les défis que les élèves ont à relever compte tenu de la diversité interne de ces sous-groupes. Face à ces considérations, le MELS (2014) désigne sous le terme « élèves issus de l'immigration », ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada (première génération) et ceux nés au Canada, dont au moins un des parents est né à l'extérieur du pays (deuxième génération). Ces élèves représentent aujourd'hui 23,7 % de l'effectif scolaire, soit près d'un élève sur quatre. Les autres élèves, non considérés comme issus de l'immigration, sont ceux dont les deux parents sont nés au Canada.

Au sein de l'effectif scolaire québécois, les élèves de première génération représentent 9,2 % de l'effectif scolaire québécois et autour de 30 % de l'effectif des commissions scolaires montréalaises (MELS, 2014).

Par le fait qu'ils partagent le vécu de la migration, différentes réalités peuvent caractériser ces élèves et témoignent de la richesse de leurs expériences antérieures. Ils peuvent entre autres :

- avoir vécu dans divers pays ;
- avoir été scolarisés dans d'autres systèmes éducatifs ;
- avoir survécu à des conflits ou autres situations précaires les empêchant de fréquenter l'école ;
- avoir été séparés de leur famille et amis.

De leur côté, les élèves de deuxième génération représentent 14,5 % de la population scolaire québécoise et leur nombre est en forte croissance à l'extérieur de la région montréalaise (MELS, 2014). Quoiqu'ils n'aient pas vécu directement le parcours migratoire de leurs parents et qu'ils aient grandi au Canada, ils en demeurent évidemment grandement influencés. En effet, comme le démontrent Potvin, Eid et Venel (2007), cette expérience a des répercussions qui dépassent les seules personnes ayant immigré puisque les jeunes de deuxième génération ont à se définir face à celle-ci. Ils peuvent entre autres :

- être témoins du stress d'acculturation de leurs parents ;
- entretenir des liens avec leur famille élargie restée au pays d'origine ;
- grandir dans différentes langues et cultures ;
- participer à la réussite du projet migratoire de leur famille.

La pluralité des situations comprises dans l'expression « élèves de l'immigration » fait en sorte que leur intégration linguistique, culturelle et sociale se voit influencée par différents facteurs d'ordres linguistique, migratoire, socioéconomique, socioculturel ou systémique (Balde et Mc Andrew, 2013a, 2013b; Mc Andrew, Garnett, et al., 2008 et Ungerleider, 2008). À cet égard, le MELS (2013a) affirme :

On ne peut rassembler en un tout homogène les élèves dont il est ici question. Mis à part l'expérience migratoire qui les unit et le défi que représente l'apprentissage simultané de la langue, des codes sociaux et des contenus scolaires, ils forment un groupe hétérogène dont les expériences personnelles, familiales, culturelles et scolaires sont extrêmement variées. La diversité se manifeste non seulement entre les communautés, mais aussi entre les individus qui les composent (p. 8).

« On ne peut rassembler en un tout homogène les élèves dont il est ici question. Mis à part l'expérience migratoire qui les unit et le défi que représente l'apprentissage simultané de la langue, des codes sociaux et des contenus scolaires, ils forment un groupe hétérogène dont les expériences personnelles, familiales, culturelles et scolaires sont extrêmement variées. La diversité se manifeste non seulement entre les communautés, mais aussi entre les individus qui les composent »

2.2 La connaissance et l'usage des langues

Le contexte sociolinguistique particulier du Québec est marqué par diverses initiatives afin d'assurer la pérennité de la langue française. Parmi ces dernières, la *Charte de la langue française* (loi 101) a eu une influence indéniable sur l'effectif scolaire francophone, notamment par l'obligation pour les nouveaux arrivants de fréquenter l'école en français. Ainsi, la langue représente un marqueur de la diversité important au Québec, qui se traduit par le recours au terme « allophones » pour désigner les élèves dont la langue maternelle déclarée n'est ni le français ni l'anglais ni une langue autochtone. En 2011-2012, ces derniers correspondaient à 14,2 % de l'ensemble des élèves, un nombre en nette augmentation (MELS, 2014).

À travers le marqueur de la langue, il est possible d'appréhender une autre facette de la diversité des élèves puisque élèves issus de l'immigration et élèves allophones n'ont pas nécessairement la même signification. D'une part, selon Statistique Canada (2013), la langue maternelle est définie comme « la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise », ce qui ne permet pas de considérer les élèves connaissant le français, mais déclarant une autre langue maternelle, une réalité non négligeable (MELS, 2013a). D'autre part, près de la moitié des élèves issus de l'immigration sont francophones ou anglophones. À l'inverse, 7,5 % des élèves allophones sont non issus de l'immigration, soit de troisième génération et plus (MELS, 2014).

Ainsi, certains élèves allophones, qu'ils soient nés au Québec ou non, ont appris à communiquer dans une ou plusieurs langues autres que leur langue de scolarisation. Ils peuvent entre autres :

- comprendre et parler une ou plusieurs langues ;

- avoir appris à lire et à écrire une ou plusieurs langues ;
- avoir été exposés au français avant leur entrée à l'école.

2.3. Le statut des groupes concernés

Un autre marqueur de la diversité représente les statuts respectifs des divers groupes sociaux composant la société québécoise. En effet, certains élèves, ne correspondant ni aux élèves issus de l'immigration ni aux élèves allophones, contribuent tout de même à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de l'effectif scolaire. C'est le cas, par exemple, des élèves des minorités dites visibles ou racisées, des termes visant à désigner le statut sociopolitique des groupes concernés (Mc Andrew, Ledent et Bakhshaei, 2013a, 2013b) et leur expérience de la discrimination et des rapports d'inégalités sociopolitiques face aux groupes majoritaires ou dominants (De Vreede, 2003). Il s'agit, entre autres, de groupes discriminés par l'un des motifs inscrits dans la *Charte des droits de la personne et de la jeunesse*, notamment : la « race » ou la couleur, l'origine ethnique ou nationale, la langue et la religion.

Quoique les statistiques sur les élèves de minorités ou groupes racisés soient rares, les données de Statistique Canada (2011) indiquent que 11 % de la population québécoise appartient à une minorité visible et 5,7 % à une minorité religieuse non chrétienne. Alors que les élèves issus de l'immigration perçoivent généralement l'institution scolaire comme un outil de mobilité sociale et auraient tendance à s'y conformer, les élèves (et leur famille) appartenant à des groupes minoritaires peuvent, entre autres :

- vivre de l'exclusion dans leur rapport à l'école et à la réussite scolaire (Ogbu, 1992) ;
- être plus méfiants face à l'institution scolaire, résistant davantage à ses exigences (Mc Andrew *et al.*, 2008).

3. Comment prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans une école pour toutes et tous ?

Cette diversité exige que les organisations scolaires et les acteurs travaillant en leur sein offrent un environnement d'apprentissage qui permette aux élèves de réussir tant à l'école que dans la société. Pour ce faire, les deux finalités de la pédagogie de l'inclusion, développées dans le cadre de travaux sur l'élaboration de compétences

interculturelles et inclusives en enseignement, sont à poursuivre : 1) l'instauration de pratiques équitables et 2) la lutte contre les discriminations (Potvin *et al.*, à paraître).

3.1. L'instauration de pratiques équitables : reconnaissance de la diversité des réalités et expériences des élèves

L'instauration de pratiques équitables vise la justice afin que toutes et tous puissent exercer leurs droits. Elles se distinguent des pratiques égalitaires qui offrent un traitement uniforme afin de leur garantir les mêmes droits. Toutefois, un traitement peut être égal sans être équitable. Il est maintenant reconnu que pour assurer l'équité, il ne suffit pas de traiter de la même façon tous les élèves, mais bien de s'assurer de considérer leurs spécificités et ainsi éviter les inégalités potentielles (Mc Andrew, 2008 ; Thésée et Carr, 2007). À cet égard, Potvin (2015) affirme :

Une pratique d'équité ne traite pas tous les élèves de la même façon, mais prend en compte l'expérience et les besoins différenciés des élèves afin de respecter et d'actualiser leurs droits, inscrits tout autant dans la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), dans la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP) que dans les chartes canadienne et québécoise des droits de la personne [...] 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 dans le contexte social plus large (p. 14-15).

Par conséquent, cette finalité d'équité suppose la reconnaissance de la diversité des réalités et expériences des élèves, qu'elles proviennent de leurs caractéristiques physiologiques, affectives ou cognitives ou encore familiales, socioéconomiques, ethnoculturelles, linguistiques ou religieuses (Borri-Anadon, Savoie-Zajc et Lebrun, à paraître). En se traduisant de façon effective, elle permet aux élèves, notamment à ceux appartenant à des groupes plus vulnérables, de profiter pleinement des situations d'enseignement-apprentissage qui leur sont offertes.

En ce qui concerne les élèves de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse, des données récentes quant à leur réussite scolaire démontrent qu'ils ne constituent pas dans leur ensemble une population scolaire à risque (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011). Ainsi, « ces élèves ne doivent donc pas être perçus *a priori* comme

L'instauration de pratiques équitables vise la justice afin que toutes et tous puissent exercer leurs droits.

« Une pratique d'équité ne traite pas tous les élèves de la même façon, mais prend en compte l'expérience et les besoins différenciés des élèves afin de respecter et d'actualiser leurs droits, inscrits tout autant dans la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), dans la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP) que dans les chartes canadienne et québécoise des droits de la personne [...] 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 dans le contexte social plus large. »

ayant des difficultés d'apprentissage. Toute confusion à cet égard entraîne des répercussions pour le moins dommageables sur leur processus global d'intégration» (MELS, 2013b, p. 15). En revanche, des différences intergroupes sont notables, mettant en lumière, entre autres, le profil plus vulnérable des élèves de première génération, ceux ayant une langue d'usage autre ou encore ceux appartenant à certaines minorités racisées (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011). Pour ces élèves, le travail de reconnaissance prend tout son sens et devient nécessaire pour favoriser leur réussite et assurer l'équité.

L'instauration de pratiques équitables en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse suppose, entre autres, une valorisation et une légitimation des réalités et expériences des élèves en tant que ressources dont ils disposent pour apprendre.

L'instauration de pratiques équitables en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse suppose, entre autres, une valorisation et une légitimation des réalités et expériences des élèves en tant que ressources dont ils disposent pour apprendre. Par exemple, dans le cas des élèves allophones dont la connaissance du français n'est pas suffisante pour poursuivre leurs apprentissages scolaires, un soutien linguistique peut être nécessaire, et ce, tant en français que dans une autre langue composant son répertoire linguistique (MELS, 2013b). En effet, la recherche a démontré que la prise en compte de la langue de la famille de l'élève permet à la fois de favoriser les apprentissages dans la langue d'enseignement et de créer un environnement favorable à la réussite éducative, alors que sa non-reconnaissance peut l'entraver.

Comme l'affirme Cummins (2001) à juste titre : « Quand l'école rejette la langue de l'enfant, c'est l'enfant qu'elle rejette » (p. 19).

À cet égard, selon Armand, Dagenais et Nicollin (2008), cette non-reconnaissance « peut se traduire par une "insécurité linguistique", un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (p. 47). Ces considérations sont essentielles à une évaluation juste et appropriée de leurs besoins (Borri-Anadon, à paraître). Comme l'affirme Cummins (2001) à juste titre : « Quand l'école rejette la langue de l'enfant, c'est l'enfant qu'elle rejette » (p. 19).

3.2. La lutte contre les discriminations : la préparation de tous les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste

La pédagogie de l'inclusion s'engage dans un processus de transformation sociale destiné à réduire l'exclusion et à préparer tous les acteurs scolaires à s'y engager.

L'objectif ultime de la pédagogie de l'inclusion ne se limite pas à la classe, il concerne aussi l'ensemble de la société. À cet égard, la pédagogie de l'inclusion s'engage dans un processus de transformation sociale destiné à réduire l'exclusion et à préparer tous les acteurs scolaires à s'y engager. Cette finalité de transformation sociale est d'autant plus importante dans le cas de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse qu'elle requiert de construire, à travers

l'école, une société qui lutte contre les discriminations liées à des motifs ethniques, linguistiques ou religieux, des mécanismes d'exclusion malheureusement encore bien présents au Québec (Potvin, 2011).

Contrairement à la finalité d'équité, qui concerne particulièrement la prise en compte des réalités et expériences des élèves de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, cette finalité de transformation sociale concerne tous les élèves, sans égard à leurs différences. Plus souvent négligée, elle est pourtant indispensable à la réussite de la finalité d'équité. En effet, la reconnaissance de la diversité des réalités et expériences des élèves, notamment celles des plus vulnérables, n'est qu'un premier pas vers la pédagogie de l'inclusion, car seule elle peut résulter en une cristallisation de la différence et engendrer du même coup des inégalités entravant l'équité. Cette finalité doit donc s'accompagner de pratiques destinées à ce que les élèves développent une réflexion sur les différences et une compréhension de la perspective constructiviste qui les caractérise afin de pouvoir identifier les situations de discrimination qui traversent l'espace scolaire et, plus largement, la société québécoise et agir en la matière. Ces pratiques s'inscrivent dans la mission de socialisation de l'école et interpellent tous les acteurs scolaires :

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes (MELS, 2006, p. 3).

Dans le cas de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, cette finalité demande d'abord de permettre à toutes et tous de profiter de la richesse de cette diversité en leur offrant des occasions d'être confrontés à des réalités et expériences différentes de la leur. Il s'agit d'intéressantes occasions de développer un regard critique sur les marqueurs de la différence et leur incidence sur le vécu de la discrimination. Par exemple, toujours sur le plan de la connaissance et des usages linguistiques, l'éducation plurilingue et au plurilinguisme est considérée comme une avenue prometteuse pour favoriser l'ouverture à la diversité chez l'ensemble des élèves et réduire du même coup la discrimination basée sur des motifs linguistiques. À cet égard, le document *Éducation interculturelle et diversité*

Contrairement à la finalité d'équité, qui concerne particulièrement la prise en compte des réalités et expériences des élèves de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, cette finalité de transformation sociale concerne tous les élèves, sans égard à leurs différences.

linguistique (Armand et Maraillet, 2013) ainsi que le site ÉLODiL (<<http://www.elodil.com>>) proposent aux enseignants de nombreuses activités d'éveil aux langues.

À cet effet, Armand et Maraillet (2013) affirment :

Ainsi, les langues sont investies d'un rôle éducatif dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris de la langue de l'Autre. L'école se doit de reconnaître la variété des langues parlées dans la société québécoise et ailleurs dans le monde, et valoriser les connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues (p. 3).

Conclusion : pour une pédagogie de l'inclusion qui prend en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Dans ce chapitre, nous avons d'abord présenté une perspective constructiviste de la différence selon laquelle cette dernière se façonne à travers les interactions sociales. Après un bref portrait de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse à l'école québécoise, nous nous sommes attardés à deux finalités de la pédagogie de l'inclusion, soit 1) l'instauration de pratiques équitables et 2) la lutte contre les discriminations. Ces dernières, complémentaires, constituent le socle d'une pédagogie de l'inclusion permettant de conjuguer équité et transformation sociale. Dans un contexte scolaire marqué par un accroissement de la diversité et des formes qu'elle incarne, la pédagogie de l'inclusion gagnerait à prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et à adopter une perspective constructiviste de la différence mise de l'avant par les travaux intéressés par les rapports ethniques en éducation. En mettant l'accent sur le contexte et les interactions plutôt que sur une responsabilité strictement individuelle et figée, cette perspective de la différence pose un regard novateur sur les difficultés scolaires rencontrées par les élèves :

Dans une approche inclusive, les difficultés scolaires ne sont pas attribuées principalement à l'individu (ses compétences, son origine sociale, le capital culturel de sa famille), mais à l'école et au système éducatif. Les progrès de l'élève ne dépendent pas exclusivement de ses caractéristiques personnelles, mais du type d'offres et de soutien qu'il reçoit (ou ne reçoit pas) : ainsi, le même élève peut rencontrer des difficultés d'apprentissage et de participation dans un établissement scolaire ou un programme éducatif donné, mais non dans un autre (UNESCO, 2009, p. 22).



- > Les différences se façonnent dans les interactions sociales et ne doivent pas être comprises comme des entités figées.
- > Les élèves de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse regroupent de nombreuses réalités et expériences. Ils ne doivent pas être considérés *a priori* comme des élèves en difficulté.
- > La pédagogie de l'inclusion doit conjuguer à la fois équité et transformation sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- ARMAND, F., D. DAGENAIS et L. NICOLLIN (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, 36(1), p. 44-64.
- ARMAND, F. et É. MARAILLET (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*, Montréal, Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ELODiL), <<http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/22-complet.pdf>>, consulté le 26 janvier 2015.
- BALDE, A. et M. Mc ANDREW (2013a). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire au secteur français*, Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), <<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/10-balde-secteur-francais.pdf>>, consulté le 26 janvier 2015.
- BALDE, A. et M. Mc ANDREW (2013b). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire au secteur anglais*, Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), <<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/9-balde-secteur-anglais.pdf>>, consulté le 26 janvier 2015.
- BERTHELOT, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.
- BORRI-ANADON, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique*, thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BORRI-ANADON, C. (à paraître). « Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité », dans M. Potvin et M.-O. Magnan (dir.), *Éducation et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation.
- BORRI-ANADON, C., L. SAVOIE-ZAJC et M. LEBRUN (à paraître). « Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles : différenciation, uniformisation et normalisation », dans M.A. Peters, T. Besley et D. Zay (dir.), *L'éducation inclusive : un projet pour tous, élèves et citoyens, à l'école et dans une société démocratique ?*, numéro thématique de *Recherches et éducatons*.
- CUMMINS, J. (2001). « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum*, (19), p. 15-20, <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf>>, consulté le 26 janvier 2015.

l'éducation plurielle», *Bulletin de l'Association pour la recherche inter-culturelle*, 38, p. 17-39.

DUCHARME, D. et P. EID (2005). «La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste: la rupture est-elle consommée?», *L'observatoire de la génétique*, 24, <http://www.cdpedj.qc.ca/publications/race_sciences_imaginaire_raciste.pdf>, consulté le 26 janvier 2015.

Mc ANDREW, M. (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, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Mc ANDREW, M. (2011a). «L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive? Les acquis et les limites», *Actes du Symposium sur l'interculturalisme, dialogue Québec-Europe*, Montréal, 25-27 mai.

Mc ANDREW, M. (2011b). «Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques», *Alterstice*, 1(1), p. 19-34.

Mc ANDREW, M., B. GARNETT, J. LEDENT et C. UNGERLEIDER (2008). «La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture?», *Éducation et francophonie*, 36(1), p. 177-196.

Mc ANDREW, M., J. LEDENT et M. BAKHSHAEI (2013a). *Des mots pour le dire: la persistance des identités, des appartenances et des processus d'exclusion*, Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), <<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/mcan-led-bah-enj-2013-2.pdf>>, consulté le 26 janvier 2015.

Mc ANDREW, M., J. LEDENT et M. BAKHSHAEI (2013b). *Des mots pour le dire: le processus migratoire et les caractéristiques linguistiques*, Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), <<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/mcan-bah-led-enj-2013-1.pdf>>, consulté le 26 janvier 2015.

Mc ANDREW, M., J. LEDENT et J. MURDOCH (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*, rapport final soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2013a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves*, Québec, Direction des services aux communautés culturelles, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2013b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*, Québec, Direction des services aux communautés culturelles, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration : formation générale des jeunes – Édition 2013*, Québec, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle avec la collaboration de la Direction des services aux communautés culturelles, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelles, Gouvernement du Québec.
- OGBU, J. (1992). «Les frontières culturelles et les enfants de minorité», *Revue française de pédagogie*, (101), p. 9-26.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE – UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, UNESCO.
- POTVIN, M. (2011). «Interethnic relations and racism in Quebec», dans S. Gervais, C. Kirkey et R. Jarrett (dir.), *Quebec Questions*, Toronto, Oxford University Press, p. 267-286.
- POTVIN, M. (2013). «L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives», dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-26.
- POTVIN, M., C. BORRI-ANADON, J. LAROCHELLE-AUDET, F. ARMAND, I.-A. BECK, M. CIVIDINI, Z. DE KONINCK, D. LEFRANÇOIS, V. LEVASSEUR, B. LOW et M. STEINBACH (à paraître). *Rapport du Groupe de travail sur la compétence interculturelle et inclusive en enseignement*, rapport déposé à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- POTVIN, M., P. EID et N. VENEL (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration : une comparaison France-Québec*, Outremont, Athéna.
- ROBERT, M. et J. TONDREAU (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation de maîtres*, Anjou, Éditions CEC.
- STATISTIQUE CANADA (2011). *Enquête nationale auprès des ménages (ENM)*, tableaux de données Immigration et diversité ethnoculturelle, n° 99-010-X2011028 au catalogue.
- STATISTIQUE CANADA (2013). *Dictionnaire de l'Enquête nationale auprès des ménages 2011*, n° 99-000-XWF au catalogue.
- TAGUIEFF, P.-A. (2013). «L'essentialisme», dans *Dictionnaire historique et critique du racisme*, Paris, Presses universitaires de France, p. 558-589.
- THÉSÉE, G. et P. CARR (2007). «Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles», dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Questions d'équité en éducation et formation*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 143-171.

fin