

L'éducation inclusive au croisement de l'approche intersectionnelle : une étude de portée sur la prise en compte de marqueurs de diversité

Marie-Eve Boisvert et Rola Koubeissy

Volume 11, automne 2024

La diversité à l'école : pourquoi et comment ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1115318ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1115318ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2818-6567 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boisvert, M.-E. & Koubeissy, R. (2024). L'éducation inclusive au croisement de l'approche intersectionnelle : une étude de portée sur la prise en compte de marqueurs de diversité. *Revue éducation inclusive*, 11, 1–32.
<https://doi.org/10.7202/1115318ar>

Résumé de l'article

S'inscrivant dans le débat sur l'éducation inclusive et la prise en compte des différents marqueurs de diversité, cet article vise à mieux comprendre comment les recherches en sciences de l'éducation s'intéressent à l'éducation inclusive dans une perspective intersectionnelle. Dans un premier temps, nous proposons une étude de portée sur la prise en compte des différents marqueurs de diversité, dans dix recherches qui s'intéressent aux enjeux de l'éducation inclusive. L'objectif est d'explorer comment la perspective intersectionnelle est mise en oeuvre dans les différentes phases d'une recherche, de la problématisation à l'analyse des données. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats issus de deux groupes de recherches : 1) celles qui s'intéressent aux différentes catégories de marqueurs de diversité et aux relations entre ces catégories; 2) celles axées sur les processus d'exclusion et d'inclusion. La discussion soulève trois enjeux : le positionnement des élèves et leur représentation dans les recherches, les spécificités des contextes scolaires, et la perspective critique. Nous terminons par une réflexion sur le rôle des recherches dans la construction du sens de l'éducation inclusive et le risque de produire un savoir déficitaire, pouvant mener à de nouvelles formes de catégorisation.

L'éducation inclusive au croisement de l'approche intersectionnelle : une étude de portée sur la prise en compte de marqueurs de diversité

Marie-Eve BOISVERT

Professeure, Université de Montréal
marie.eve.boisvert-hamelin@umontreal.ca

Rola KOUBEISSY

Professeure, Université de Montréal
rola.koubeissy@umontreal.ca

Résumé

S'inscrivant dans le débat sur l'éducation inclusive et la prise en compte des différents marqueurs de diversité, cet article vise à mieux comprendre comment les recherches en sciences de l'éducation s'intéressent à l'éducation inclusive dans une perspective intersectionnelle. Dans un premier temps, nous proposons une étude de portée sur la prise en compte des différents marqueurs de diversité, dans dix recherches qui s'intéressent aux enjeux de l'éducation inclusive. L'objectif est d'explorer comment la perspective intersectionnelle est mise en oeuvre dans les différentes phases d'une recherche, de la problématisation à l'analyse des données. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats issus de deux groupes de recherches : 1) celles qui s'intéressent aux différentes catégories de marqueurs de diversité et aux relations entre ces catégories; 2) celles axées sur les processus d'exclusion et d'inclusion. La discussion soulève trois enjeux : le positionnement des élèves et leur représentation dans les recherches, les spécificités des contextes scolaires, et la perspective critique. Nous terminons par une réflexion sur le rôle des recherches dans la construction du sens de l'éducation inclusive et le risque de produire un savoir déficitaire, pouvant mener à de nouvelles formes de catégorisation.

Abstract

Taking part in the debate on inclusive education and the consideration of various diversity markers, this article aims to understand how research in educational science focuses on inclusive education from an intersectional perspective. Initially, we propose a scoping study related to diversity markers in ten studies addressing the challenges of inclusive education. The objective is to explore how the intersectional perspective is implemented in the different phases of research, from problem formulation to data analysis. Subsequently, we present the findings of two groups of studies: 1) those that focus on various categories of diversity markers and the relationships between these categories; 2) those centered on the processes of exclusion and inclusion. The discussion focuses on three elements: the positioning of students and their representation in research, the particularity of educational contexts, and the critical perspective in research. We conclude with a reflection on the role of research in constructing the meaning of inclusive

education and the risk of producing a deficit of knowledge, which could lead to new forms of categorization.

PROBLÉMATIQUE

Bien que le mouvement Éducation pour tous [EPT] ait pris son envol dès 1990 (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1990), l'accès à l'éducation de qualité pour tous les enfants demeure un défi persistant sur le plan international. Ce droit à l'éducation a été réaffirmé lors de la déclaration de Salamanque qui proclame que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins » (UNESCO, 1994, p. viii), mettant ainsi les bases pour une éducation inclusive. La notion a évolué, passant d'une visée d'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à une perspective intersectionnelle visant à améliorer la qualité et l'équité de l'éducation pour tous, incluant les élèves issus des milieux défavorisés et les minorités ethniques et linguistiques (UNESCO, 2000). La notion d'éducation inclusive signifie que la responsabilité de s'adapter à la diversité de tous les élèves incombe en premier lieu aux systèmes éducatifs et aux établissements scolaires qui doivent agir pour réduire les obstacles à l'apprentissage et à la participation (Bélanger et Duchesne, 2010; UNESCO, 2000).

Or, l'opérationnalisation de l'éducation inclusive demeure un défi (Ainscow, 2024; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017; Gremion et Ramel, 2017; Tremblay, 2020), puisqu'elle exige un changement des différentes composantes institutionnelles et des logiques d'action des acteurs et des actrices scolaires (Bergeron et Prud'homme, 2018; Borri-Anadon et al., 2015; Farrell, 2004; Mainardi, 2015; Ramel, 2015). Pourtant, 30 ans après la Déclaration de Salamanque, Ainscow (2024) rappelle que les conditions sociales et personnelles, entre autres, représentent toujours des obstacles au développement des compétences chez les élèves et que les systèmes éducatifs ont tendance à perpétuer les inégalités plutôt qu'à les remettre en cause. Il souligne ainsi l'importance d'étudier l'éducation inclusive dans une perspective intersectionnelle qui tient compte de tous les groupes vulnérables, dans tous les niveaux d'enseignement (Ainscow, 2024).

En accord avec cette visée, cet article est le résultat d'une rencontre entre deux chercheuses dont les recherches s'inscrivent dans une perspective d'éducation inclusive, mais sous des angles différents, l'une faisant de la recherche avec des élèves autistes ou ayant une déficience intellectuelle et l'autre auprès des élèves issus de l'immigration ou réfugiés. Or, nous aspirons toutes deux à contribuer au développement de principes qui soutiennent une école pour toutes et tous afin de contribuer à une société qui se sent plus riche de sa diversité (Ebersold, 2009). Ainsi, adoptant une posture réflexive et critique à l'égard des recherches abordant la question de l'éducation inclusive, nous avons eu envie de partir de nos différentes manières de concevoir l'éducation inclusive et de nous inspirer des travaux qui s'intéressent aux deux marqueurs de diversité sur lesquels nous travaillons pour faire cheminer notre réflexion sur la manière de tenir compte de cette perspective intersectionnelle.

Nos recherches nous amènent toutes les deux à remettre en question le statu quo qui exclut certains élèves presque d'emblée du système scolaire, en priorisant certains marqueurs de diversité, soit l'autisme ou la déficience intellectuelle pour la première autrice (Boisvert-Hamelin et Lavigne, 2023; Boisvert-Hamelin et Odier-Guedj, 2021) et le fait d'être issus de l'immigration pour la seconde (Koubeissy et Audet, 2022; Koubeissy et al., 2023). Certains marqueurs se retrouvent ainsi systématiquement invisibilisés au profit de ceux que nous choisissons de mettre de l'avant (Bauer et Borri-Anadon, 2021). Paradoxalement, nous risquons ainsi de catégoriser, voire de marginaliser davantage ces jeunes (Messiou, 2017). En continuant d'utiliser les termes liés à l'éducation inclusive sans réellement nous interroger sur les marqueurs de diversité que nous invisibilisons nécessairement, nous risquons de contribuer, malgré nous, à une banalisation de la notion

d'éducation inclusive qui est pourtant censée avoir une portée critique sur notre système scolaire (Graham et Slee, 2008). En effet, ces auteurs mettent en garde contre la popularisation de termes qui devraient être subversifs, ce qui entraîne une « domestication » d'un mouvement qui demande des changements radicaux dans nos systèmes. Ceux-ci soulignent que la terminologie autour de l'éducation inclusive est maintenant utilisée dans le vocabulaire commun, mais qu'elle cache des sens bien différents. Bien que la notion d'éducation inclusive soit utilisée dans les milieux scolaires, les pratiques sont souvent contradictoires avec ses visées (CSE, 2017). En recherche, on retrouve également un écart important dans les définitions utilisées; par exemple, plusieurs recherches utilisent uniquement le type de classes dans lequel les élèves sont scolarisés pour déterminer qu'il y a éducation inclusive (Nilholm et Göransson, 2017). Alors que l'éducation inclusive demande des changements radicaux des systèmes scolaires, cette domestication entraîne, finalement, le maintien de systèmes qui devraient pourtant être remis en question (Graham et Slee, 2008).

Cette recension se veut l'amorce d'une réflexion au regard de l'analyse des recherches empiriques abordant la question de l'éducation inclusive. Ceci permettra d'élargir notre regard sur l'éducation inclusive et la diversité des élèves, de réfléchir à notre propre positionnement, et d'identifier des pistes qui nous permettent de développer des recherches qui s'inscrivent dans une perspective intersectionnelle sans invisibiliser les multiples marqueurs de diversité qui caractérisent l'expérience des élèves.

CADRE CONCEPTUEL

Pour soutenir notre réflexion, nous allons nous appuyer sur les concepts d'intersectionnalité et de l'éducation inclusive dans une perspective intersectionnelle.

Intersectionnalité

Le terme « intersectionnalité » a été développé par Crenshaw (1989), chercheuse américaine du courant des *American critical legal race studies*. La notion émerge de groupes activistes féministes noirs, hispanophones, postcoloniaux, queers et autochtones (Hankivsky, 2014) comme théorie critique (Chauvin et Jaunait, 2015). Si plusieurs définitions coexistent (Hill Collins et Bilge, 2020), de manière générale :

[...] il s'agit de développer une compréhension des humains comme se développant dans l'interaction entre différents phénomènes sociaux (race, autochtonie, genre, sexe, géographie, handicap, statut migratoire, religion). Ces interactions ont lieu dans un contexte de systèmes connectés les uns avec les autres et des structures de pouvoir. À travers ce processus de développement, des systèmes interdépendants de privilèges et d'oppression sont créés par le colonialisme, l'impérialisme, le racisme, l'homophobie, le capacitisme et le patriarcat. Les inégalités ne sont jamais le résultat de facteurs simples et distincts, ils sont le résultat de l'intersection de différents lieux, relations de pouvoir et expériences.

traduction libre de Hankivsky, 2014, p. 2

Les chercheurs et chercheuses des écrits consultés se questionnent alors notamment sur les personnes et les processus qui sont invisibilisés (Al-Faham et al., 2019) ainsi que sur les rapports de force dans les différents groupes de personnes exclus et marginalisés (Hill Collins et Bilge, 2020).

L'intersectionnalité est employée comme une théorie pour soutenir l'analyse des situations, une méthodologie, un paradigme et un cadre conceptuel (Hankivsky, 2014; Hill Collins et Bilge, 2020). Utilisée comme paradigme de recherche empirique et méthodologie, l'intersectionnalité devrait

permettre de créer des devis de recherche et de collecte de données qui s'intéressent aux relations causales complexes, notamment à l'aide d'une lentille analytique et critique de la rencontre des rapports de pouvoir (Hancock, 2007). Hankivsky (2014) souligne les principes clés de la notion d'intersectionnalité :

1. Lorsqu'on analyse des problèmes sociaux, l'importance d'une catégorie ou d'une structure par rapport à une autre n'est pas prédéterminée.
2. Les catégories ainsi que leur importance respective sont découvertes dans le processus d'analyse.
3. Une même personne peut vivre des situations de privilège et d'oppression en même temps selon les situations et les contextes spécifiques.
4. Des analyses sur plusieurs niveaux liant les expériences individuelles à des structures et des systèmes sont nécessaires pour relever comment les relations de pouvoir sont formées et vécues.
5. Les chercheurs et les chercheuses doivent prendre en considération leurs propres positions, rôles et pouvoirs avant d'entreprendre une démarche intersectionnelle.
6. L'intersectionnalité vise explicitement à transformer, à créer des coalitions entre différents groupes et à travailler vers la justice sociale. (Hankivsky, 2014, p. 3 [Traduction libre])

Al-Faham et al. (2019) proposent de séparer les recherches qui abordent l'intersectionnalité en deux groupes. Il y a d'abord celles qui s'intéressent à la catégorisation des différences et des relations entre ces catégories et qui portent sur l'expérience de groupes spécifiques d'élèves et sur les différences dans les expériences vécues par eux. Celles du deuxième groupe décrivent les processus de différenciation et les systèmes qui soutiennent la marginalisation en s'intéressant aux processus et aux systèmes en jeu dans les expériences d'exclusion. Chauvin et Jaunait (2015) soulignent, pour leur part, qu'il faut distinguer l'intersectionnalité de l'idée d'intersection dont elle devrait être la déconstruction critique. La portée critique de l'intersectionnalité est difficilement atteignable lorsque l'on se limite à constater l'intersection sans interroger les relations de pouvoir à l'oeuvre soulignant l'importance de formuler des solutions plutôt que d'identifier le problème dans l'intersection des marqueurs de diversité (Chauvin et Jaunait, 2015; Hill Collins et Bilge, 2020). Le piège serait alors d'attribuer l'intersection, et donc le problème, à la nature des personnes qui la subissent plutôt qu'aux processus qui alimentent l'oppression (Chauvin et Jaunait, 2015; Hill Collins et Bilge, 2020).

Éducation inclusive dans une perspective intersectionnelle

L'éducation inclusive est conçue comme un processus permanent et continu visant, entre autres, à transformer les environnements d'apprentissage afin de soutenir la présence, la participation et l'apprentissage de tous les élèves, garantissant ainsi l'équité et l'égalité des chances de succès pour toutes et tous (Ainscow, 2005; Ainscow et Miles, 2008; Potvin, 2020). Ainsi, les élèves peuvent vivre plusieurs formes d'exclusion bien qu'étant physiquement intégrés (Gremion et Paratte, 2009) lorsqu'on assure leur présence sans soutenir leur participation et leur apprentissage au sein de la classe. Intersectionnalité et inclusion vont de pair puisque lorsque l'on pense à un environnement scolaire inclusif, on ne peut pas envisager les différents marqueurs de diversité de l'élève d'une manière séparée; on doit prendre en considération l'imbrication de différents marqueurs de diversité et de rapports sociaux (Constantin et al., 2022). Les différents systèmes d'oppression et d'injustice interagissent ainsi et se renforcent, créant des expériences de marginalisation, de discrimination et d'exclusion chez des élèves. Mise en lien avec l'intersectionnalité, l'éducation inclusive encourage les politiques et les pratiques inclusives à tenir compte de la complexité des

identités individuelles et des multiples facteurs qui peuvent influencer l'accès aux opportunités et aux ressources et à être réfléchies et mises en oeuvre de manière à reconnaître et à aborder ces croisements. Elle se veut donc émancipatrice étant donné qu'elle mène à prendre en considération les différents facteurs de vulnérabilité et à les analyser d'une manière critique et systémique, visant ainsi la transformation des systèmes éducatifs pour pourvoir aux besoins de tous les élèves.

Plusieurs recensions des écrits portant sur l'éducation inclusive ont déjà été produites et permettent de brosser un portrait de ces recherches. Amor et al. (2019) identifient six catégories de recherches portant sur l'éducation inclusive, soit les recherches théoriques, descriptives, portant sur les attitudes, recension des écrits, interventions ainsi que des recherches jugées non inclusives. Hernández-Torrano et al. (2022), quant à eux, soulèvent une augmentation des recherches sur l'éducation inclusive depuis la déclaration de Salamanque. Ces recherches sont encore majoritairement produites dans un petit nombre de pays. Elles se situent dans quatre champs, soit les systèmes et les structures, l'éducation spécialisée, l'accessibilité et la participation et les recherches critiques. Hernández-Torrano et al. (2022) précisent que les thèmes généraux qui reviennent sont : l'éducation inclusive en contexte postsecondaire, la formation des personnes enseignantes et leurs attitudes envers l'éducation inclusive, la formation continue pour soutenir l'éducation inclusive ainsi que les pratiques et les principes de l'éducation inclusive. Ces thèmes sont également identifiés dans la recension de littérature de Van Mieghem et al. (2020) qui illustrent qu'il y a peu de recherches qui abordent la participation de tous les élèves pour soutenir l'éducation inclusive. Nilholm et Göransson (2017), pour leur part, précisent que les recherches théoriques abordent le sens de l'inclusion, alors que les recherches empiriques permettent souvent de constater que l'éducation inclusive s'opérationnalise par l'intégration des élèves en classe ordinaire. La recension de Messiou (2017) évoque que la plupart des recherches portant sur l'éducation inclusive s'intéressent à certains groupes d'élèves au détriment des autres et que peu de recherches utilisent des approches collaboratives et transformatrices. La recension de Alkhateeb et al. (2016) illustre ce phénomène en s'intéressant uniquement à l'inclusion des élèves ayant un trouble neurodéveloppemental. Pour mieux comprendre comment éviter certains des écueils soulevés dans ces recensions des écrits, nous avons choisi d'utiliser l'étude de portée (Peters et al., 2021).

Dans cet article, nous nous intéressons aux recherches qui s'inscrivent dans une perspective d'éducation inclusive et intersectionnelle pour voir comment cette dernière est mise en oeuvre dans les différentes phases d'une recherche, de la problématisation à l'analyse des données.

MÉTHODOLOGIE

Pour mieux comprendre comment les recherches en sciences de l'éducation s'intéressent à l'éducation inclusive dans une perspective intersectionnelle, l'étude de portée est pertinente puisqu'elle est flexible et permet de synthétiser les recherches sur un thème choisi (Peterson et al., 2017). Selon ces autrices, l'étude de portée est une forme de revue de littérature qui s'appuie sur un cadre conceptuel afin de synthétiser les publications sur un thème spécifique. Elle permet également de répondre à une question plus large dans des domaines où il y a peu d'écrits (Peters et al., 2021). Pour conduire cette étude de portée, nous avons procédé avec les étapes révisées de Peterson et al. (2017).

Identification de la question de recherche

Nous nous sommes interrogées d'abord de manière générale sur la prise en compte des élèves issus de l'immigration et des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, dans les recherches en sciences de l'éducation qui portent sur l'éducation inclusive. Après avoir identifié les études

pertinentes selon la procédure présentée dans la section suivante, nous avons réalisé qu'elles abordaient généralement davantage de marqueurs de diversité. Nous avons également pu constater que les chercheurs et les chercheuses font divers choix tout au long de la recherche. Ces choix influencent l'attribution des difficultés aux caractéristiques des élèves ou au processus mis en place pour soutenir l'éducation inclusive. Nous avons donc choisi d'explorer cette voie. En effet, contrairement à une revue systématique de la littérature, l'étude de portée est itérative et flexible, mais les changements apportés en cours de route doivent être explicités (Peters et al., 2021).

Identification des études pertinentes

Les études ont été identifiées et décrites en nous appuyant sur les lignes directrices de PRISMA pour les études de portée (Tricco et al., 2018). Les critères de recherche utilisés sont des études empiriques ayant été publiées entre 2013 et 2023, en français ou en anglais (langues comprises par les deux autrices) avec les mots clés (tout sauf le texte) liés à l'éducation inclusive (Inclusi*), l'immigration (immigra* OR "récemment arrivé" OR "newly arrived") et besoins éducatifs particuliers (handicap* OR "besoins particuliers" OR difficulté* OR disabilit* OR disorder* OR "special educational needs"). Les bases de données ERIC (ProQuest), Érudit et Google Scholar ont été utilisées.

Sélection des études

À partir des bases de données ERIC et Érudit, nous avons identifié 189 résultats puis nous avons complété avec une recherche sur Google Scholar. Pour être incluses dans la recension, les recherches devaient s'intéresser à des élèves qui ont plusieurs marqueurs de diversité. Les recherches devaient porter sur des élèves du primaire ou du secondaire et elles devaient se situer dans une perspective d'éducation inclusive. Nous avons exclu les recherches qui identifiaient uniquement un marqueur de diversité, celles qui portaient exclusivement sur des contextes de ségrégation scolaire ainsi que celles sur l'éducation postsecondaire. À partir de ces critères et d'une première lecture des résumés et, parfois, de sections des textes, nous avons gardé 30 textes pour une lecture approfondie. Finalement, 10 textes répondaient à tous nos critères.

Représentation et synthèse des données

Les recherches ont d'abord été séparées en deux groupes de manière aléatoire pour être analysées par l'une des deux chercheuses. Les chercheuses ont identifié le pays de provenance, les marqueurs de diversité ciblés, l'ordre d'enseignement, les personnes participantes, les objectifs de la recherche, les concepts et la méthodologie mobilisés et les principaux résultats ou enjeux soulevés par les autrices et les auteurs (voir le Tableau 1). Ces informations ont été intégrées dans un fichier Excel, puis vérifiées par l'autre chercheuse. Les deux chercheuses ont ensuite repris les textes de manière indépendante pour identifier de quelles manières l'intersectionnalité était prise en compte dans les différentes sections de la recherche, en s'appuyant sur le cadre conceptuel. Puis, elles ont mis en commun leur analyse. Les recherches ont été séparées dans l'un des deux groupes d'analyse. Les recherches qui portaient sur l'expérience des élèves en fonction de leurs marqueurs de diversité ont été mises dans le premier groupe de recherche, alors que les recherches qui portaient sur les processus d'exclusion et de marginalisation ont été classées dans le deuxième groupe de recherche. Il n'y a pas eu de chevauchement entre les deux groupes. Enfin, les différentes parties des recherches (problématique, objectif, cadres conceptuels, méthodologie et résultats) ont été analysées l'une après l'autre pour toutes les recherches d'un même groupe.

Tableau 1

Recherches empiriques portant sur l'éducation inclusive dans une perspective intersectionnelle

Auteurs, année	Information sur les personnes participantes		Information sur les élèves ciblés		Devis méthode
	Personnes participantes (n=)	Pays	Ordre d'ens.	Marqueurs de diversité	
Recherches s'intéressant aux différentes catégories de marqueurs de diversité et aux relations entre ces catégories					
Bešić et al., 2020a	Grand public (n=1377)	AUT	PRI	Filles réfugiées syriennes ayant ou non un handicap physique ou des difficultés de comportement	QUANT Questionnaires
Bešić et al., 2020b	Grand public (n=2307)	AUT	PRI	Réfugiés syriens, handicap physique, difficultés de comportement	QUANT Questionnaires
Markova et al., 2016	Futurs enseignants en formation (n=46)	ALL	NS	BEP, origine culturelle	QUANT Questionnaires
Schwab, 2018	Élèves, classes ordinaires (n=483); élèves, « classes inclusives » (n=563)	AUT	PRI et SEC	TOUS	QUANT Questionnaires
Recherches s'intéressant aux processus d'exclusion et d'inclusion					
Collins et Borri-Anadon, 2021	Élèves HDAA issus de l'immigration (n=7); Intervenants scolaires (21)	CAN	PRI	BEP, issus de l'immigration	QUAL Observations, entretiens semi-dirigés et consultation des documents
DeMatthews et al., 2021	Directions (n=6)	É-U	PRI	Origine culturelle, statut migratoire, statut socioéconomique, langue maternelle, BEP	QUAL Observation et entretiens semi-dirigés
Kamenopoulou, 2018	Enseignants réguliers, spécialisés, en formation, directions, professeurs universitaires, formateurs en enseignement (n=35)	CLB	NS	Statut migratoire, statut socioéconomique, genre, BÉP	QUAL Observations, entretiens semi-dirigés et groupes de discussion
López-Azuaga et Suárez Riveiro, 2020	Familles (n=215); élèves (n=446); enseignants (n=81); directions (n=15)	ESP	PRÉS et PRI	TOUS	QUANT questionnaire
Migliarini et Stinson, 2021	Enseignants (n=10)	É-U	PRI et SEC	Langue maternelle autre que l'anglais et BÉP	QUAL Entretiens semi-dirigés et consultation des documents
Poon-McBrayer, 2016	Enseignante (n=1)	H-K	NS	Issue de l'immigration, BÉP	QUAL Observations, entretiens semi-dirigés

Notes : AUT : Autriche; ALL : Allemagne; CAN : Canada; É-U : États-Unis; CLB : Colombie; ESP : Espagne; H-K : Hong Kong; QUANT : devis de recherche quantitatif; QUAL : devis de recherche qualitatif; NS : non spécifié; BEP : besoins éducatifs particuliers; TOUS : tous les marqueurs de diversité sont inclus; PRI : primaire; SEC : secondaire; PRÉS : préscolaire

RÉSULTATS

Dans ce qui suit, les recherches ont été réparties dans les deux groupes : (1) celles qui s'intéressent aux différentes catégories de marqueurs de diversité et aux relations entre ces catégories et (2) celles qui portent sur les processus d'inclusion et d'exclusion liés à l'intersectionnalité. L'ensemble des recherches sont analysées pour comprendre comment les auteurs mettent en oeuvre une perspective intersectionnelle dans les différentes parties de leur recherche.

Les recherches qui s'intéressent aux différentes catégories de marqueurs de diversité et aux relations entre ces catégories

Les recherches qui se retrouvent dans cette section portent sur les catégories d'élèves ou sur l'identification de différence entre les catégories d'élèves (Bešić et al., 2020a, 2020b; Markova et al., 2016; Schwab, 2018).

Les problématiques et les objectifs de recherche portent sur le manque d'information concernant les élèves et les difficultés qu'ils peuvent vivre en lien avec différents marqueurs de diversité (Bešić et al., 2020a, 2020b; Markova et al., 2016; Schwab, 2018). Pour ce faire, les recherches s'intéressent à l'attitude du grand public ou des personnes enseignantes envers les différentes catégories d'élèves (Bešić et al., 2020a, 2020b; Markova et al., 2016) et décrivent les problèmes vécus par les élèves qui présentent plusieurs marqueurs de diversité (Markova et al., 2016; Schwab, 2018). La recherche de Markova et al. (2016) identifie des facteurs extérieurs à l'élève comme explications à ces problèmes. Par exemple, la recherche souligne le manque de formation des personnes enseignantes en lien avec l'éducation inclusive et interculturelle, les faibles attentes et les biais envers les élèves issus de l'immigration ou ayant des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement. On voit ici des arguments qui orientent vers le capacitisme et le racisme qui influenceraient les attentes envers ces élèves (Markova et al., 2016).

Les cadres conceptuels utilisés sont ceux des « attitudes envers » (Bešić et al., 2020a, 2020b; Markova et al., 2016) qui amènent une hiérarchisation des marqueurs de diversité. Une recherche aborde les marqueurs de diversité et les facteurs externes qui prédisent le décrochage scolaire (Schwab, 2018). La recension des écrits présentée par Markova et al. (2016) concerne les attitudes des personnes enseignantes envers les élèves issus de l'immigration ou ayant des besoins éducatifs particuliers et envers l'inclusion de ces élèves. Bien que ce ne soit pas explicitement nommé, des liens avec le capacitisme et le racisme sont présents lorsque les préjugés des personnes enseignantes envers ces élèves sont abordés. Par exemple, les personnes participantes ont des attitudes explicites moins favorables envers les élèves qui ont des difficultés de comportement.

Les méthodologies utilisées sont quantitatives pour toutes les recherches recensées dans ce groupe. Deux recherches (Bešić et al., 2020a, 2020b) utilisent des vignettes qui illustrent, en une phrase, les marqueurs de diversité ciblés. Elles ont aussi recours à des questionnaires pour mieux comprendre les différences dans l'attitude du grand public envers les différents marqueurs. Un questionnaire sur les attitudes envers l'inclusion, le *Attitude Towards Inclusion Scale* [ATIS] (Schwab et al., 2012) a été utilisé dans les deux recherches. Les analyses concernant l'opinion du grand public portent sur trois thèmes : l'impact que pourrait avoir la classe ordinaire sur l'élève; l'impact que pourrait avoir l'élève sur la classe; l'impact pour l'élève de fréquenter la classe ordinaire ou spécialisée. Pour chacun de ces trois thèmes, les analyses ont fait ressortir l'importance relative de marqueurs de diversité. Une troisième recherche (Markova et al., 2016) utilise des images, représentant un élève issu ou non de l'immigration, associées à des mots représentant des catégories d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou à des mots neutres pour identifier les attitudes implicites des futures personnes enseignantes (Glock et al., 2013). Les analyses concernent les attitudes explicites et implicites envers chacun des marqueurs de diversité. Une quatrième recherche (Schwab, 2018) s'intéresse à l'identification des marqueurs de diversité qui sont des prédicteurs du décrochage scolaire ainsi qu'à l'effet de la fréquentation de la classe ordinaire ou de ce qui est nommé « la classe inclusive » sur le décrochage. Parmi les données recueillies, on retrouve des informations sur les besoins éducatifs particuliers, l'origine culturelle, le statut socioéconomique, le bien-être à l'école et le support émotionnel et l'individualisation de l'enseignement comme variables indépendantes. Une échelle sur l'intention de quitter l'école (Pijl et al., 2014) a également été utilisée auprès des élèves comme variable dépendante. Les analyses cherchent à identifier les prédicteurs du décrochage dans les marqueurs de diversité des élèves, dans les relations entre les marqueurs de diversité et dans le type de classe fréquentée.

Les résultats de trois recherches (Bešić et al., 2020a, 2020b; Schwab, 2018) concernent uniquement les marqueurs de diversité. Par exemple, la difficulté est attribuée au fait d'être issus de l'immigration ou de vivre avec une situation de handicap. Dans les trois recherches, on identifie des marqueurs ou des combinaisons de marqueurs qui entraîneraient plus de difficultés chez les élèves, laissant entendre que les marqueurs de diversité peuvent être analysés indépendamment les uns des autres. La recherche de Markova et al. (2016) identifie également des marqueurs ou des combinaisons de marqueurs qui entraîneraient des attitudes implicites ou explicites plus négatives que d'autres. Les résultats portent également sur les caractéristiques des futures personnes enseignantes qui ont des attitudes plus positives ou plus négatives envers certains groupes d'élèves. On s'intéresse par exemple à l'expérience dans l'enseignement ou avec des proches qui ont des besoins éducatifs particuliers, le fait d'être aux études dans le but d'enseigner au primaire ou au secondaire et la présence de cours sur l'éducation inclusive ou interculturelle dans la formation.

Les recherches qui s'intéressent aux processus d'exclusion et d'inclusion

Nous avons trouvé six recherches (Collins et Borri-Anadon, 2021; DeMatthews et al., 2021; Kamenopoulou, 2018; López-Azuaga et Suárez Riveiro, 2020; Migliarini et Stinson, 2021; Poon-McBrayer, 2016) portant sur les processus d'inclusion ou d'exclusion dans une perspective intersectionnelle.

Ces recherches ont des problématiques en commun qui traitent des processus d'inclusion ou d'exclusion d'élèves qui portent différents marqueurs de diversité. En cohérence avec notre cadre conceptuel, l'exclusion n'est pas synonyme de ségrégation scolaire puisque les élèves peuvent être exclus tout en fréquentant la classe ordinaire (Ainscow, 2020). Les recherches qui problématisent les facteurs d'exclusion abordent le processus de classement des élèves dans le cadre du plan d'intervention (Collins et Borri-Anadon, 2021), le manque de compréhension des groupes d'élèves qui restent exclus de l'école (Kamenopoulou, 2018) et les pratiques et les politiques d'exclusion (Migliarini et Stinson, 2021; Poon-McBrayer, 2016). Les recherches qui s'intéressent aux processus d'inclusion développent des problématiques en lien avec les bonnes pratiques dans les milieux que l'on juge impliqués dans un processus d'éducation inclusive. Ces recherches concernent les pratiques et la préparation des directions d'école (DeMatthews et al., 2021) et les pratiques qui soutiennent l'inclusion de tous les élèves (Lopez-Azuaga et Suarez Riveiro, 2020). Plusieurs de ces recherches abordent les systèmes d'oppression et de privilèges, notamment le racisme et le capacitisme dont sont victimes les élèves ayant plusieurs marqueurs de diversité (Collins et Borri-Anadon, 2021; DeMatthews et al., 2021; Kamenopoulou, 2018; Migliarini et Stinson, 2021), alors que d'autres mentionnent que la diversité doit être acceptée comme phénomène naturel et inévitable auquel les personnes enseignantes doivent s'adapter (Lopez-Azuaga et Suarez Riveiro, 2020). Si la recherche de Poon-McBrayer (2016) ne mentionne pas explicitement les systèmes d'oppression, elle souligne tout de même les politiques qui expliquent le contexte actuel, abordant donc la question sous l'angle des organisations également.

Les cadres conceptuels utilisés sont généralement des cadres critiques qui amènent à remettre en question les systèmes d'oppression et de privilèges. Plusieurs recherches utilisent le cadre critique des *Disability critical race studies (Discrit)* (Collins et Borri-Anadon, 2021; DeMatthews et al., 2021; Migliarini et Stinson, 2021) qui permettent d'envisager les difficultés scolaires comme des constructions sociales plutôt que comme étant des caractéristiques propres aux élèves. Poon-McBrayer (2016) utilise le cadre de l'éducation spécialisée multiculturelle, qui s'intéresse aux enjeux vécus par les élèves présentant des difficultés scolaires en milieux multiculturels, et de la double diversité, qui touche à la plus grande incidence des besoins éducatifs particuliers parmi les élèves issus de l'immigration. Quant à Lopez-Azuaga et Suarez Riveiro (2020), ils réfèrent à des cadres en lien avec les pratiques inclusives, plus particulièrement le cadre des communautés d'apprentissage et celui des apprentissages par les expériences dans la communauté.

Les approches méthodologiques utilisées dans les recherches varient, mais plusieurs emploient des approches qualitatives ainsi que divers outils de collecte de données. Collins et Borri-Anadon (2021) ont recours à une approche ethnographique pour décrire et comprendre les situations d'interaction à travers une présence prolongée sur le terrain, le recours à une variété de sources de données, telles que les dossiers scolaires, l'observation des rencontres de concertation et des entretiens, et à une posture réflexive. L'analyse des données porte alors sur la nature des difficultés telle qu'interprétée par les personnes intervenantes (directions, personnes enseignantes, titulaires de soutien linguistique, personnes professionnelles des services complémentaires). À travers une méthodologie similaire, DeMatthews et al. (2021) utilisent les entretiens et les observations dans les écoles pour comprendre les pratiques des directions d'école. Les analyses portent sur les systèmes d'oppression et de privilège (racisme, capacitisme, intersectionnalité) et sur les catégories d'élèves (handicap, milieu socioéconomique, langue, parent/famille). De même, Kamenopoulou (2018) utilise les entretiens semi-dirigés, les groupes de discussion ainsi que les observations sur le terrain et la collecte de documents qui permettent la compréhension du milieu scolaire (programme de formation, livres, journaux, par exemple). L'analyse porte sur la préparation des personnes enseignantes, les pratiques inclusives et la compréhension locale de l'éducation inclusive. Poon-McBrayer (2016) utilise une approche narrative pour avoir accès à l'expérience des personnes participantes. La collecte de données a lieu à travers des observations, des entrevues avec les personnes participantes, un journal réflexif pour la personne enseignante, les notes de terrain de la chercheuse et la collecte de documents pertinents. L'analyse vise une compréhension fine des interactions entre la personne enseignante et l'élève qui sont tous deux issus de l'immigration. Migliarini et Stinson (2021) font d'abord une analyse critique du discours dans les politiques liées à l'éducation des élèves d'une langue seconde avec ou sans handicap, puis effectuent des entretiens semi-structurés avec des personnes enseignantes. Lopez-Azuaga et Suarez-Riveiro (2020) utilisent un devis quantitatif en collectant les données à l'aide de sept questionnaires sur les pratiques qui soutiennent l'éducation inclusive. Ces pratiques sont le travail d'équipe, la formation, le leadership, la participation et les attitudes, les méthodes de travail avec les élèves, l'harmonie entre les élèves et l'accessibilité pédagogique. L'analyse porte sur les différences entre les écoles et entre les parties prenantes dans l'identification des barrières à l'apprentissage. Il est également possible de noter que deux des articles abordent la positionnalité des chercheuses et des chercheurs dans la recherche (DeMatthews et al., 2021; Kamenopoulou, 2018).

Les résultats et les discussions de ces recherches concernent d'abord l'attribution des difficultés à un marqueur ou à un autre par le système scolaire (Collins et Borri-Anadon, 2021; Poon-McBrayer, 2016) ou le fait que les interventions soient mises en place en reconnaissant uniquement un marqueur de diversité (DeMatthews et al., 2021; Kamenopoulou, 2018) entraînant l'invisibilisation de certains marqueurs. Poon-McBrayer (2016) souligne que l'attribution des difficultés à un seul marqueur, en l'occurrence le TDAH, entraîne une déresponsabilisation de la personne enseignante qui ne remet pas en question ses propres pratiques. Allant dans le même sens, Miglianiri et Stinson (2021) soulignent la médicalisation des difficultés. Celles-ci sont liées aux marqueurs de diversité dans les textes éducatifs. Certaines recherches identifient, pour leur part, des obstacles ou des facilitateurs à l'éducation inclusive. DeMatthews et al. (2021) indiquent que les objectifs des directions d'école peuvent être centrés davantage sur l'augmentation des résultats à travers la mise en place de plans d'intervention individualisés ou davantage sur le développement d'une culture inclusive dans une perspective intersectionnelle. Cette recherche propose également des pistes concrètes pour soutenir le développement d'écoles plus inclusives. Lopez-Azuaga et Suarez Riveiro (2020) identifient des obstacles et des facilitateurs à l'éducation inclusive sans égard aux systèmes d'oppression qui pourraient expliquer la moins grande prise en compte de certains marqueurs de diversité dans les écoles.

DISCUSSION

L'éducation inclusive comme l'inclusion de l'Autre

Cette recension permet de constater que plusieurs recherches sur l'éducation inclusive continuent d'aborder la question avec l'idée « d'inclure » certains groupes d'élèves. Graham et Slee (2008) invitent à la prudence puisqu'il s'agit alors de positionner l'élève à inclure comme étant « autre » au groupe auquel il doit être « inclus » puisqu'on ne remet alors pas nécessairement en question les systèmes qui créent des inégalités et de l'exclusion. Lopez-Azuaga et Suarez Riveiro (2020) évitent cet écueil en abordant d'emblée la diversité humaine plutôt que d'utiliser certains marqueurs de diversité. Cette posture est maintenue tout au long de la recherche alors qu'on y identifie des obstacles et des facilitateurs à la participation de tous les élèves. D'ailleurs, ayant la liste des variables constituées à partir d'une revue de littérature sur les principes et les pratiques qui soutiennent l'éducation inclusive, il est possible de constater la diversité des marqueurs pris en compte dans le questionnaire (Azuaga et Suarez Riveiro, 2020). Pour Messiou (2017), parler de tous les élèves en évitant une catégorisation est la meilleure manière de promouvoir l'éducation inclusive puisque les recherches qui divisent les groupes d'élèves ont peu de chance de faciliter les changements en ce sens. Si cette voie semble particulièrement porteuse, nous nous questionnons sur les manières de la mettre en oeuvre sans invisibiliser les élèves vulnérables (Bauer et Borri-Anadon, 2021), compte tenu des systèmes d'oppression qui créent des pressions sur nos systèmes scolaires. En effet, il nous semble important de trouver un équilibre entre la désignation des élèves qui serait contraire à l'idée de l'éducation inclusive, mais également la reconnaissance des identités multiples des élèves qui peuvent entraîner de l'exclusion (Bauer et Borri-Anadon, 2021).

Afin de remettre en question cette notion de l'« autre » qui doit être « inclus » tout en reconnaissant l'expérience différente de certains groupes d'élèves, des recherches utilisent le cadre des *DisCrit* (Collins et Borri-Anadon, 2021; DeMatthews et al., 2021; Migliarini et Stinson, 2021) qui amène un déplacement de l'attribution de la difficulté de l'élève vers les systèmes qui mettent les élèves en situation de difficulté scolaire. L'utilisation de cadres critiques amène à attribuer à des construits sociaux le positionnement des élèves comme « autres », plutôt que d'attribuer ce positionnement à l'élève lui-même. On visibilise ainsi les systèmes d'oppression qui sont en jeu et l'expérience des élèves à risque de marginalisation. Nous retenons l'importance d'interroger les systèmes d'oppression et non seulement un seul afin de ne pas hiérarchiser ou attribuer des difficultés à un système d'oppression plutôt qu'à l'ensemble de ces systèmes. Cela permet de comprendre les conditions d'exclusion qui sont ancrées dans le système scolaire (Graham et Slee, 2008).

L'éducation inclusive en contexte de ségrégation scolaire

Les recherches recensées se concentrant toutes sur des contextes scolaires ordinaires, il a été possible d'analyser la manière d'identifier des facteurs d'inclusion et d'exclusion dans des contextes réels. Amor et al. (2019) soulignent cet enjeu dans plusieurs recherches qu'ils ont recensées. En effet, plusieurs de ces recherches portent sur des pratiques inclusives dans des contextes ségrégués, rendant difficile la généralisation des résultats à la classe ordinaire (Amor et al., 2019). Ainsi, il faut s'interroger sur la manière d'informer l'éducation inclusive à travers des recherches qui s'intéressent aux élèves scolarisés en contexte ségrégué et sur ce que l'on peut apprendre des contextes scolaires ségrégués. Comment les facteurs d'inclusion et d'exclusion identifiés dans les milieux ségrégués peuvent-ils informer les manières de soutenir l'éducation inclusive?

L'éducation inclusive et les points de vue pris en compte

On doit également se demander qui est interrogé lorsque l'on dit consulter tous les élèves. Comment s'assurer d'une représentativité des points de vue et de la mise en évidence des points de vue des groupes minoritaires? Par exemple, dans la recherche de Lopez-Asuaga et Suarez Riveiro (2020), il aurait aussi été intéressant de mieux comprendre les résultats qui proviennent de participants et de participantes qui s'identifient comme faisant partie de groupes marginalisés pour voir si des obstacles n'ont pas été invisibilisés par une majorité qui n'a pas nécessairement les mêmes sensibilités. Bref, il faut se questionner sur les manières de faire de la recherche avec tous les élèves, tout en assurant une reconnaissance aux élèves qui vivent de l'exclusion afin d'assurer la défense de leurs droits.

D'un point de vue méthodologique, certaines recherches ont pris en considération les points de vue de plusieurs actrices et acteurs scolaires, y compris les élèves concernés, mais dans une moins grande mesure. Cela rejoint, avec certaines limites, la perspective critique (Freire, 2018; Giroux, 2010) qui préconise le respect et la prise en considération des voix des personnes enseignantes et des élèves. En effet, ils peuvent ainsi agir comme les chercheuses et les chercheurs pour produire un savoir qui s'ancre dans leurs expériences pratiques et vécus socioscolaires, tout en prenant conscience de leurs pratiques et des systèmes d'oppression qui les affectent (Kincheloe et al., 2011). Ces auteurs proposent le concept de bricolage caractérisé par une approche méthodologique qualitative flexible, permettant aux chercheuses et aux chercheurs de combiner diverses disciplines, outils et points de vue pour aborder les spécificités et les complexités de l'objet d'étude, soit l'éducation inclusive dans notre cas. Il s'agit d'analyser toutes les données collectées sous plusieurs aspects, de prendre en compte le contexte social de la recherche et celui des personnes participantes, de dévoiler les artefacts invisibles du pouvoir et de documenter la nature de leurs répercussions. C'est dans cette optique que la visée transformative, voire émancipatrice des recherches est envisagée. Or, cette visée plus ou moins affirmée selon les recherches recensées est une des finalités de l'éducation inclusive (CSE, 2017; UNESCO, 2000) afin de promouvoir une éducation de qualité à travers une transformation des systèmes éducatifs, et ce, selon une perspective intersectionnelle.

CONCLUSION

Cette recension nous amène à réfléchir sur le rôle des recherches et du savoir produit dans la construction du sens attribué aux concepts d'inclusion, d'équité et de justice socioscolaires. Bien que certains articles recensés aient abordé la question de l'inclusion sous l'aspect des intersections entre différentes formes d'oppression et des rapports de pouvoir, cette perspective intersectionnelle et critique n'est pas nécessairement prédominante dans le domaine des recherches sur l'inclusion et sur l'éducation inclusive (Messiou, 2017). Les questions de la production du savoir, « qui le produit », « pour qui », « avec qui » et qui en bénéficie, deviennent de plus en plus légitimes, voire nécessaires, trente ans après la déclaration de Salamanque, compte tenu des difficultés de scolarité persistantes dans le monde (Ainscow, 2024). En outre, ces recherches nous montrent à quel point le savoir produit découle d'un processus méthodologique complexe qui exige une réflexion continue sur le rôle des chercheuses et des chercheurs, sur les outils méthodologiques utilisés et sur l'absence de certaines voix dans la production de savoir. En effet, les voix des élèves restent somme toute invisibles dans ces recherches, alors que leur prise en compte peut soutenir le développement de l'éducation inclusive (Ainscow, 2020; Andriana et Evans, 2020; Gonzalez et al., 2019).

Pourtant, si le savoir produit ne parvient pas à déstabiliser les systèmes d'oppression ni à remettre en question leur prolifération, tant au niveau national qu'international afin de promouvoir une éducation de qualité, juste et équitable, nous risquons de produire un discours déficitaire sur l'inclusion et la diversité, voire une injustice épistémique (Godrie et al., 2020). Ceci perpétue les inégalités, la catégorisation et l'exclusion des populations considérées comme « Autres » (Graham et Slee, 2008).

Pour ce qui est des limites, l'analyse limitée aux dix articles pourrait affecter la richesse des données. En outre, étant donné la variété des contextes, il aurait été pertinent d'ajouter un regard critique sur la définition de l'inclusion et le sens donné à ce concept dans chacun des contextes. Toutefois, l'article permet de sortir d'un discours positiviste concernant l'éducation inclusive et ouvre la porte à des analyses critiques et intersectionnelles de ce concept afin de favoriser une éducation de qualité pour toutes et tous.

Notes biographiques

Marie-Ève Boisvert est professeure au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Elle s'intéresse à l'enseignement auprès des élèves autistes ou une déficience intellectuelle dans une perspective d'éducation inclusive. Plus spécifiquement, ses travaux portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la littératie chez ces élèves, aux liens qu'il est possible d'établir entre leurs activités scolaires et extrascolaires, aux différents facteurs contextuels qui peuvent soutenir leur participation et leur apprentissage ainsi qu'aux différentes manières de soutenir la prise de parole de ces élèves dans l'enseignement et la recherche.

Rola Koubeissy est professeure adjointe au département de psychopédagogie et d'andragogie à l'Université de Montréal. Spécialiste des processus d'enseignement et d'apprentissage en contexte de diversité et d'inclusion, ses intérêts de recherche portent notamment sur les pratiques enseignantes en contexte multiethnique et en situations de crise ou d'urgence; sur le processus d'apprentissage et l'inclusion socioscolaire des élèves, dont les élèves issus de l'immigration et réfugiés; sur la pédagogie inclusive, la pédagogie critique et, plus largement, les enjeux de la diversité et d'inclusion.

Bibliographie

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10833-005-1298-4.pdf>)
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospect*, 49, 123-134. (<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>)
- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive*. Paper commissioned by UNESCO for the celebration of the 30th Anniversary of the Salamanca Statement. UNESCO.
- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous: prochaine étape? *EDUCATION POUR L'INCLUSION*, 38(1). (<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170059fre.pdf#page=20>)
- Al-Faham, H., Davis, A. M. et Ernst, R. (2019). Intersectionality: From theory to practice. *Annual Review of Law and Social Science*, 15, 247-265. (<https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-101518-042942>)

- Alkhateeb, J.-M., Hadidi, M.-S. et Alkhateeb, A.-J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disabilities, 49*, 60-75. (<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.005>)
- Amor, A.-M., Hagiwara, M., Shogren, K.-A., Thompson, J.-R., Verdugo, M.-Á., Burke, K.-M. et Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education, 23*(12), 1277-1295. (<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>)
- Andriana, E. et Evans, D. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research, 103*, 101644. (<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644>)
- Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice, 10*(2), 45-55. (<https://doi.org/10.7202/1084912ar>)
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation, 44*(1), 72-104. (<https://doi.org/10.7202/1054158ar>)
- Bešić, E., Paleczek, L. et Gasteiger-Klicpera, B. (2020a). Don't forget about us: Attitudes towards the inclusion of refugee children with (out) disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 24*(2), 202-217. (<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455113>)
- Bešić, E., Paleczek, L., Rossmann, P., Krammer, M. et Gasteiger-Klicpera, B. (2020b). Attitudes towards inclusion of refugee girls with and without disabilities in Austrian primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(5), 463-478. (<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1467976>)
- Boisvert-Hamelin, M.-E. et Lavigne, A. (2023). Les processus d'écriture du point de vue de deux adolescents autistes. *Revue hybride de l'éducation, 7*(1), 84-109.
- Boisvert-Hamelin, M.-E. et Odier-Guedj, D. (2021). The meaning of writing for teenagers with autism spectrum disorder: Exploring their motives for writing in and out of school. *Inclusion, 9*(1), 17-30.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Chauvin, S. et Jaunait, A. (2015). L'intersectionnalité contre l'intersection. *Raisons politiques, 2*(2), 55-74. (<https://doi.org/10.3917/rai.058.0055>)
- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). 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, 44*(4). (<https://doi.org/10.4000/ree.3337>)
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. (<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>)
- Constantin, S.-V., Guillaume-Gentil, E., Mahfoudh, A., Palazzo-Crettol, C., Rey, S., Togni, C. et Hugon, S. (2022). La constellation inclusive : pour coconstruire une pédagogie de l'égalité dans une perspective intersectionnelle et de conscientisation. *Revue [petite] enfance, janvier*, (137), 89-104. (https://revuepetiteenfance.ch/wp-content/uploads/2022/12/137_constantin.pdf)
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 138*-167.

- DeMatthews, D.-E., Serafini, A. et Watson, T.-N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. (<https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>)
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71-83. (<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>)
- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. (https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034304041500?casa_token=MGfwalCFQXsAAAAA:4X11_CHHPlzZZoK0LAeG3_L6_vOeW-AFRquOgy2-qqoWqqX3gN8npBId_EuSphmOBy_2Nz7QIM3LbeA)
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50^e éd.). Bloomsbury Academic.
- Giroux, H.-A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721. (<https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>)
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F. et Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16(4), 555-573.
- Godrie, B., Boucher, M., Bissonnette, S., Chaput, P., Flores, J., Dupéré, S., Gélinau, L., Piron, F. et Bandini, A. (2020). Injustices épistémiques et recherche participative : un agenda de recherche à la croisée de l'université et des communautés. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 13(1). (<http://dx.doi.org/10.5130/ijcre.v13i1.7110>)
- Gonzalez, T., Bertrand, M. et Salinas, S. (2019). Pursuing inclusive schools: The case of youth researchers of color expanding a new vision. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 19(1), 4-22. (<https://doi.org/10.56829/2158-396X.19.1.4>)
- Graham, L.-J. et Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. (<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>)
- Gremion, L. et Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 159-176.
- Gremion, L. et Ramel, S. (2017). Avant-propos. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels* (p. vii-xi). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hancock, A.-M. (2007). Intersectionality as a normative and empirical paradigm. *Politics & Gender*, 3(2), 248-254. (<https://doi.org/10.1017/S1743923X07000062>)
- Hankivsky, O. (2014). *Intersectionality 101*. Institute for intersectionality research and policy. (https://www.researchgate.net/publication/279293665_Intersectionality_101)
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. et Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912. (<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>)
- Hill Collins, P.-H. et Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. John Wiley & Sons.
- Kamenopoulou, L. (2018). Inclusive Education in the global South? A Colombian perspective: "When you look towards the past, you see children with disabilities, and if you look towards the future, what you see is diverse learners". *Disability and the Global South*, 5(1), 1192-1214. (<https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2018/02/dgs-05-01-011.pdf>)
- Kincheloe, J.-L., McLaren, P. et Steinberg, S.-R. (2011). Critical pedagogy and qualitative approach. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (p. 163-178). Sage Publications.
- Koubeissy, R. et Audet, G. (2022). Travailler en contexte scolaire marqué par la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse : des prescriptions au savoir-agir. *Formation et profession*, 30(1).

- Koubeissy, R., Malo, A. et Borges, C. (2023). S'appropriation des outils culturels en classe multiethnique : quels enjeux pour des élèves immigrants? *Éducation et francophonie*, 51(2). (<https://doi.org/10.7202/1109677ar>)
- López-Azuaga, R. et Suárez Riveiro, J. M. (2020). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 1019-1033. (<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1507049>)
- Mainardi, M. (2015). La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. Dans J.-C. Kalubi et L. Gremion (dir.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p. 49-63). Éditions Nouvelles.
- Markova, M., Pit-ten Cate, I., Krolak-Schwerdt, S. et Glock, S. (2016). Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special educational needs from different ethnic backgrounds. *The Journal of Experimental Education*, 84(3), 554-578. (<https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1055317>)
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. (<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>)
- Migliarini, V. et Stinson, C. (2021). Inclusive education in the (new) era of anti-immigration policy: enacting equity for disabled English language learners. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(1), 72-88. (<https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735563>)
- Nilholm, C. et Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. (<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>)
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous - UNESCO Digital Library.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>)
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2000). *Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000: rapport final*. UNESCO Digital Library
- Peters, M.-D., Marnie, C., Colquhoun, H., Garritty, C.-M., Hempel, S., Horsley, T., Langlois, E.-V., Lillie, E., O'Brien, K.-K. et Tunçalp, Ö. (2021). Scoping reviews: reinforcing and advancing the methodology and application. *Systematic Reviews*, 10, 1-6. (<https://doi.org/10.1186/s13643-021-01821-3>)
- Peterson, J., Pearce, P.-E., Ferguson, L.-A. et Langford, C.-A. (2017). Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29(1), 12-16. (<https://doi.org/10.1002/2327-6924.12380>)
- Pijl, S.-J., Frostad, P. et Mjaavatn, P.-E. (2014). Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 16-28.
- Poon-McBrayer, K.-F. (2016). Complexities of Shared Ethnicity, Immigrant Education, and Disabilities: Reconceptualizing Multicultural Special Education. *International Journal of Special Education*, 31(3), n3. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120697.pdf>)
- Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante ». *Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences*, 9. (https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/7/00-CREAS_Bulletin_7_VF.pdf#page=9)
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en oeuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28. (<http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>)

Schwab, S. (2018). Who intends to learn and who intends to leave? The intention to leave education early among students from inclusive and regular classes in primary and secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 573-589. (<https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1481871>)

Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E.-M. et Gasteiger Klicpera, B. (2012). An examination of public opinion in Austria towards inclusion. Development of the 'Attitudes Towards Inclusion Scale'–ATIS. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 355-371.

Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 65(1), 87-102. (<https://doi.org/https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>)

Tricco, A.-C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.-K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M.-D., Horsley, T. et Weeks, L. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473. (<https://doi.org/10.7326/M18-0850>)

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. et Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. (<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>)