Éducation comparée / nouvelle série, n°22, pp 71 - 89

# Articulations du couple handicap-culture et écarts de représentation des élèves provenant de minorités racisées au sein des effectifs de l'adaptation scolaire

**Corina Borri-Anadon**
**Université du Québec**
**Trois-Rivières**
**Canada**

RÉSUMÉ

Cette synthèse thématique, qui prend appui sur trois projets de recherche portant sur les processus d'évaluation des besoins des élèves issus de l'immigration en contexte québécois, relève le sens et le rôle accordés par les professionnels scolaires aux différentes caractéristiques de ces élèves dans l'explication de leurs « difficultés ». Ces différentes articulations du couple handicap-culture menant à la catégorisation de l'élève en tant « qu'Autre », contribuent à la compréhension des écarts de représentation de ces élèves au sein des effectifs de l'adaptation scolaire.

MOTS CLÉS

Intersectionnalité, handicap, culture, professionnels scolaires, évaluation des besoins

ABSTRACT

This thematic synthesis, based on three research projects on the assessment processes of students from immigrant families needs in the Quebec context, examines the meaning and role awarded to the different characteristics of these students by school professionals in the explanation of their "difficulties". These different articulations of the handicap-culture couple, leading to the categorization of the student as an "other", contribute to the understanding of special education disproportionality phenomenon.

KEYWORDS

Intersectionality, handicap, culture, school professionals, assessment of students' needs.

## La diversité au sein de l'école québécoise

Depuis l'adoption de la *Politique d'adaptation scolaire* (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 1999) et de la *Charte de la langue française* (loi 101), l'école québécoise francophone s'est résolument engagée à ouvrir ses portes à une population scolaire hétérogène et à répondre à ses besoins, tout aussi hétérogènes. Aujourd'hui, les acteurs scolaires œuvrent auprès d'une diversité sans précédent d'élèves.

D'une part, on constate une croissance constante des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et des ressources qui leur sont allouées (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS], 2010). Correspondant à 18,4 % de l'ensemble des élèves en 2009-2010, les élèves HDAA se composent de ceux reconnus comme présentant des incapacités ou des limitations découlant d'une déficience ou d'un trouble (élèves handicapés) et des élèves qui, malgré le soutien reçu, ne correspondent pas aux attentes du *Programme de formation de l'école québécoise* (élèves en difficulté) (MELS, 2007). Bien que les premiers soient moins nombreux que les seconds, les élèves handicapés ont connu une augmentation de 39% de leurs effectifs entre 2002 et 2010, les codes de difficulté les plus fréquents étant le trouble envahissant du développement (26,1 % des élèves handicapés) et la déficience langagière (25% des élèves handicapés) (MELS, 2010).

D'autre part, la présence grandissante de la diversité culturelle et linguistique se reflète dans le monde scolaire québécois : les élèves issus de l'immigration représentaient un élève sur quatre en 2012-2013 (MELS, 2013a). Ces élèves, qui correspondent aux élèves nés à l'extérieur du Canada (1ère génération) et à ceux nés au Canada dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada (2ième génération) fréquentent aujourd'hui majoritairement le réseau francophone. Avec l'avènement de la *Charte de la langue française* en 1977, la langue de scolarisation des élèves issus de l'immigration a connu un revirement complet. Alors qu'en 1969, 89% de ces élèves issus de l'immigration fréquentaient l'école en anglais, cette proportion s'est depuis complètement inversée. En 2011-2012, 85,1% des élèves issus de l'immigration étaient scolarisés dans le réseau francophone (MELS, 2013a).

## Une organisation des services centrée sur la notion de besoins

Démocratisée depuis maintenant 50 ans, l'école québécoise repose sur un cadre normatif qui reconnaît à l'ensemble des intervenants « la responsabilité de répondre aux besoins éducatifs de chaque élève qui [leur] est confié » (MELS, 2007, p. 3). Le champ de l'adaptation scolaire naît pendant cette démocratisation et met, dès ses débuts, à contribution des professionnels non enseignants. Aujourd'hui, les services complémentaires, dont les services de psychologie, de psychoéducation, d'orthophonie et d'orthopédagogie, sont inscrits dans la Loi sur l'instruction publique et visent à favoriser la réussite éducative des élèves, notamment ceux considérés handicapés ou en difficulté (MEQ, 2002 ; Tardif & Levasseur, 2010). En ce qui concerne les élèves issus de l'immigration, des services particuliers, dont les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française, visent à soutenir les non locuteurs du français, langue d'enseignement (MEQ, 1998). Bien que destinés à des élèves présentant des caractéristiques distinctes, les services complémentaires et particuliers peuvent toutefois être offerts en complémentarité, selon leurs besoins (MEQ, 1999 ; 2002 ; MELS, 2013b). La toute récente Politique sur la réussite éducative réitère la place centrale accordée à l'évaluation des besoins des élèves dans l'organisation des services scolaires en accordant « la priorité aux besoins des enfants et des élèves, sans distinction, qu'ils soient handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, issus de milieux défavorisés, doués ou simplement exempts de difficultés particulières » (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES], 2017, p. 21).

En plus d'accomplir les fonctions qui lui sont traditionnellement associées soit, d'une part, une fonction diagnostique, liée à l'identification de la nature et de la sévérité des difficultés de l'élève, et d'autre part, une fonction pronostique, liée à l'identification des services appropriés pour favoriser sa réussite éducative (Legendre, 2005 ; Espinosa, 2005), l'évaluation des besoins remplit, pour les élèves handicapés, également une fonction administrative, associée à l'attribution d'un code de difficulté à l'élève (MELS, 2007). Ces différentes fonctions du processus d'évaluation des besoins s'actualisent tout au long de la démarche du plan d'intervention, telle que définie par les orientations ministérielles (MELS, 2004). Cette

démarche « dynamique et continue d'aide à l'élève », se compose de différentes phases interdépendantes, soit la collecte et l'analyse de l'information, la planification des interventions, la réalisation des interventions et la révision du plan d'intervention (MELS, 2004, p. 21). Autrefois associée uniquement à la première phase, l'évaluation des besoins est aujourd'hui de plus en plus conçue, à la lumière des modèles de service dits préventifs, comme étant de nature plus transversale, étant nourrie et contribuant aux phases subséquentes associées à l'intervention (Hoover, 2009).

## Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves issus de l'immigration

Lorsque des élèves issus de l'immigration présentent des « difficultés » dans leur cheminement scolaire, des professionnels des services complémentaires sont susceptibles d'être interpellés afin de participer au processus d'évaluation de leurs besoins. Dans ces cas, le Ministère recommande que le processus d'évaluation de leurs besoins prenne en compte leurs situations et expériences diverses sur les plans migratoire, ethnoculturel et linguistique. De plus, face à la complexité inhérente à ce processus, les orientations ministérielles rappellent les répercussions d'une confusion entre les manifestations liées au processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale et celles liées à un handicap ou à des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage de l'élève (MELS, 2013a).

Bien que cette problématique soit relativement nouvelle en contexte québécois, certaines recherches qualitatives s'étant intéressées aux pratiques scolaires à l'égard des élèves issus de l'immigration dans différents contextes éducatifs (niveau primaire, programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, éducation des adultes) laissent entrevoir une mise en œuvre problématique de ces processus d'évaluation des besoins à différents égards (De Koninck & Armand, 2011, 2012 ; Borri-Anadon, 2014 ; Potvin & Leclercq, 2014 ; Potvin, Lavoie, Larochelle-Audet & Hamel, 2014).

Tout d'abord, concernant les informations sur l'élève, ces recherches font état d'enjeux à recueillir certains renseignements pertinents à la compréhension de la situation de l'élève (antécédents scolaires et résultats aux évaluations antérieures; réalité migratoire; répertoire linguistique, etc.) ; à documenter les perceptions des acteurs impliqués sur les « difficultés » (notamment en ce qui concerne les enseignants, les familles et les communautés) ; à recourir à des intervenants jouant le

rôle d'interprètes linguistiques ou culturels ; à consigner et à transmettre l'information (dont la constitution et partage du dossier de l'élève entre professionnels ou lors de transitions au sein du système scolaire).

Ensuite, en ce qui concerne le recours à des stratégies d'évaluation formelles ou informelles, les recherches ont documenté des enjeux liés à la disponibilité de certains outils (dont la plupart sont des emprunts ou des traductions de tests européens ou américains) mais également à leur connaissance et appropriation lorsqu'ils sont disponibles ; aux adaptations à mettre en œuvre lors du recours aux outils formels (notamment en ce qui concerne l'interprétation des résultats aux tests standardisés) ; à la reconnaissance de la présence de biais linguistiques et culturels et à la mise en œuvre de procédures alternatives visant à documenter les habiletés de l'élève en contexte authentique.

Finalement, quant à l'établissement de la conclusion évaluative et à la formulation de recommandations par les professionnels, les recherches témoignent de pratiques peu harmonisées, dépendantes des choix d'organisation des services.

## Les écarts de représentation des élèves provenant de minorités racisées au sein des effectifs de l'adaptation scolaire

Malgré le manque de données disponibles permettant d'établir un portrait clair en matière de représentation des élèves issus de l'immigration dans les effectifs de l'adaptation scolaire, les travaux sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration démontrent que, bien que ces élèves ne constituent pas dans leur ensemble une population scolaire à risque, d'importantes différences intergroupes sont observées, particulièrement selon les régions d'origine. Plus particulièrement, les élèves originaires de l'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Asie du Sud présentent des profils de réussite plus à risque d'être identifiés ÉHDAA (McAndrew, Ledent & Murdoch, 2011 ; McAndrew & al., 2015). Ces constats convergent avec les travaux internationaux qui ont documenté les phénomènes de sur/sous-représentation des élèves provenant de minorités racisées au sein des effectifs de l'adaptation scolaire (Anastasiou, Gardner & Michail, 2011 ; Cartledge, 2005 ; Gabel, Curcic, Powell, Khader & Albee, 2009 ; Graham, 2012 ; Hibel & Jasper, 2012 ; Strand & Lindsay, 2012 ; Waitoller, Artiles & Cheney, 2009).

En s'inspirant de Paradis, Genesee et Crago (2011), la suridentification peut être définie comme résultant d'un processus d'évaluation des besoins où l'élève issu de l'immigration est identifié comme élève HDAA ou considéré comme tel dans les interventions mises en place alors que ses « difficultés » sont plutôt liées à son intégration linguistique, scolaire et sociale. À l'inverse, la sous-identification correspond à la situation où l'élève issu de l'immigration présente effectivement des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage mais celles-ci demeurent non-identifiées et sont donc non considérées dans les interventions mises en place. Ainsi, bien qu'étant des populations différemment définies, répondant à des autorités distinctes et pouvant bénéficier de services spécifiques, les ÉHDAA et les élèves issus de l'immigration ne sont pas des populations exclusives.

Ainsi, l'évaluation des besoins des élèves issus de l'immigration constitue un point charnière dans l'intersection entre les pratiques issues de l'adaptation scolaire et celles visant à favoriser leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Cette synthèse thématique, qui prend appui sur trois projets de recherche portant sur les processus d'évaluation des besoins des élèves issus de l'immigration en contexte québécois, relève le sens et le rôle accordés par les professionnels scolaires aux différentes caractéristiques de ces élèves dans l'explication de leurs « difficultés ».

Comment le poids relatif accordé par les professionnels d'une part aux caractéristiques individuelles, physiologiques, affectives ou cognitives des élèves (pôle handicap) et d'autre part, à leurs situations et expériences diverses sur les plans migratoire, ethnoculturel ou linguistique (pôle culture) dans l'explication de leurs « difficultés » contribue—t-il aux écarts de représentation des élèves provenant de minorités racisées au sein des effectifs de l'adaptation scolaire ? Ainsi, l'objectif poursuivi dans cet article est de relever les articulations du couple handicap-culture au sein des pratiques constituant le processus d'évaluation des besoins d'élèves issus de l'immigration afin de contribuer à la compréhension de ces écarts.

## Précisions méthodologiques

Pour ce faire, nous présentons ici une synthèse thématique prenant appui sur trois projets de recherche intéressés à étudier les processus d'évaluation des besoins des élèves issus de l'immigration. Un projet

traite spécifiquement des pratiques des orthophonistes scolaires (Borri-Anadon, 2014 ; Borri-Anadon, Savoie-Zajc & Lebrun, 2015) et les deux autres (Borri-Anadon, 2015a; 2016a; 2016b; 2016c; Borri-Anadon & Duplessis-Masson, soumis), empruntant une approche ethnographique se penchent sur les pratiques de l'ensemble des acteurs impliqués, dont la direction de l'établissement scolaire, les enseignants, les professionnels, les parents et tout autre intervenant. Un de ces projets vise à dégager les enjeux relatifs à l'intervention précoce auprès des apprenants d'âge préscolaire à partir de l'analyse des pratiques professionnelles des divers acteurs impliqués alors que l'autre projet documente les processus de classement des élèves issus de l'immigration ayant des besoins particuliers appartenant à des sous-groupes sur/sous-représentés dans la population ÉHDAA dans deux écoles primaires montréalaises.

Empruntant une approche qualitative et favorisant une étude « de l'intérieur » (Pires, 1997), ces trois projets reposent sur des données recueillies *in situ* (rapports d'évaluation, observations) et de données provoquées (entrevues individuelles auprès des acteurs impliqués). Ils permettent de porter un regard riche et situé, de documenter les dimensions idéologique (déclarée) et concrète (effective) des pratiques analysées (Beillerot, 2000) et de privilégier lors de l'analyse, un regard contrasté entre elles (Borri-Anadon, 2015b). Pour les fins de cet article, seules les données relatives aux pratiques des professionnels des services complémentaires sont considérées. En procédant par analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012), nous avons relevé, à partir de la dimension idéologique des pratiques étudiées, différentes articulations du couple handicap-culture, c'est-à-dire le sens et le rôle accordés aux caractéristiques des élèves quant à leurs difficultés et aux interventions à mettre en place. Ces articulations ont par la suite été illustrées par la dimension concrète des pratiques des professionnels des services complémentaires documentées afin d'éclairer les écarts de représentation des élèves provenant de minorités racisées au sein des effectifs de l'adaptation scolaire.

## Une approche constructiviste de l'altérité et constitutive de l'intersectionnalité

Dans ces projets de recherche, le processus d'évaluation des besoins est conçu théoriquement comme un espace de catégorisation

socioscolaire dans lequel les pratiques des acteurs mettent en lumière différentes articulations du couple handicap-culture. Selon une approche constructiviste de l'altérité (McAndrew, 2011), les groupes sociaux ne se constituent pas à partir de la présence ou non de caractéristiques spécifiques mais ils se construisent plutôt à travers le sens attribué à ces dernières (Borri-Anadon, Potvin & Larochelle-Audet, 2015). Conséquemment, les « difficultés » scolaires prennent la forme d'un objet social construit à partir des nombreuses interprétations que leur attribuent les acteurs du milieu et des interactions sociales qui les constituent (Fougeyrollas, 2001 ; Harry, Klingner & Cramer, 2007 ; Ysseldyke, 2001). Dans le cas d'élèves issus de l'immigration pour lesquels un processus d'évaluation des besoins est déployé, le sens et le rôle accordés à certaines caractéristiques, réputées appartenir au pôle handicap ou au pôle culture, contribuent à la catégorisation de l'élève en tant « qu'Autre » (Liasidou, 2014). Dans ce sens, ces pôles constituent des ressources discursives mobilisées par les acteurs, dont les termes sont ceux utilisés par les politiques éducatives en vigueur (notamment 'diversité culturelle, religieuse et linguistique', telle que mise de l'avant dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle [MEQ, 1998] et 'handicap', dans la Politique de l'adaptation scolaire [MEQ, 1999]), dans les processus de catégorisation à l'oeuvre. Étant conçue comme le produit d'interactions plutôt qu'une condition, la différence devient réelle à travers le recours aux notions la reflétant. C'est notamment le cas, dans le pôle handicap, lorsqu'on se réfère aux caractéristiques individuelles, physiologiques, affectives ou cognitives des élèves, telles que valid(é)es/invalid(é)es socialement à la lumière du capacitisme (Baril & Treneven, 2014) ainsi que, dans le pôle culture, lorsque sont mises en évidence les différences socioculturelles, réelles ou imaginées, à travers des processus de racisation (Ducharme & Eid, 2005) ou de minorisation (Potvin & al., 2015). L'approche constructiviste de la différence, mise de l'avant par le recours aux guillemets pour référer aux difficultés des élèves, déplace ainsi le regard des caractéristiques individuelles des élèves jugés différents vers les attitudes et pratiques des intervenants scolaires à leur égard.

L'analyse des données recueillies lors de ces trois projets de recherche s'est également inspirée des travaux sur l'intersectionnalité afin de documenter comment les caractéristiques individuelles, physiologiques, affectives ou cognitives des élèves (pôle handicap) ou

encore leurs situations et expériences diverses sur les plans migratoire, ethnoculturel ou linguistique (pôle culture) s'articulaient ou étaient considérées dans les pratiques analysées. En cohérence avec les travaux présentés ci-dessus, l'intersectionnalité reconnaît le caractère construit des marqueurs multiples de l'identité, conséquences de rapports sociaux inégaux, mais elle privilégie une analyse de leur co-occurrence au sein de l'expérience des individus ou des processus de catégorisation sociale. Les auteurs font état de deux approches distinctes : une qualifiée d'additive, se concentrant sur l'incidence du cumul des marqueurs sur l'expérience de l'altérité, l'autre, qualifiée de constitutive, cherchant à relever les articulations de ces marqueurs (Annamma, Connor & Ferri, 2013 ; Kofoed, 2008). Selon Bilge (2009), l'intersectionnalité :

> « renvoie à une théorie transdisciplinaire visant à appréhender la complexité des identités et des inégalités sociales par une *approche intégrée*. Elle réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des grands axes de la différenciation sociale que sont les catégories de sexe/genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle. L'approche intersectionnelle va au-delà d'une simple reconnaissance de la multiplicité des systèmes d'oppression opérant à partir de ces catégories et postule leur interaction dans la production et la reproduction des inégalités sociales » (p. 70).

Bien que l'intersectionnalité se soit peu penchée sur le handicap (Barnatt & Altman, 2013), certains travaux récents revendiquent sa pertinence pour l'étude des phénomènes de sur/sous-identification des élèves issus de l'immigration dans les populations de l'adaptation scolaire (Annamma & al. 2013 ; Blanchett, Klingner & Harry, 2009). Ces auteurs rappellent que même si les catégories du handicap sont généralement conçues comme étant déterminées biologiquement, leur mobilisation n'en demeure pas moins subjective et peut refléter des processus de catégorisation sociale basés sur des rapports sociaux inégaux, comme le capacitisme au même titre que la mobilisation des catégories ethniques peuvent constituer la manifestation du racisme.

Cherchant à relever la mobilisation de ces catégories ou marqueurs dans les processus de catégorisation sociale, nous nous inscrivons dans l'approche constitutive de l'analyse intersectionnelle. Nous estimons que ce choix permet, en cohérence avec une approche constructiviste de l'altérité, une compréhension plus fine des processus de catégorisation à l'œuvre et de l'articulation du couple handicap-culture.

## Diverses articulations du couple handicap-culture au sein du processus d'évaluation des besoins d'élèves issu de l'immigration présentant des « difficultés »

Dans la visée de contribuer à la compréhension des phénomènes de sur/sous-identification des élèves issus de l'immigration dans la population des élèves HDAA, trois différentes articulations du couple handicap-culture ont été documentées au sein du processus d'évaluation des besoins.

Une première articulation du couple handicap-culture semble répondre à la définition de la suridentification de Paradis & al. (2011) où une place prédominante, voire exclusive, est accordée au pôle handicap au détriment du pôle culture. Cette articulation s'inscrit dans une perspective professionnelle qualifiée de psychomédicale par Tardif et Lessard (1992). S'appuyant sur un savoir professionnel spécialisé, issu d'une formation assurée par des domaines contributifs aux sciences de l'éducation (psychologie, orthophonie, orthopédagogie, psychoéducation), elle accorde une place de premier plan à la fonction diagnostique du processus d'évaluation. Au sein de cette perspective, les « difficultés » sont conçues comme provenant d'une condition objective, déterminée scientifiquement, inhérente à l'individu que le professionnel expert est en mesure d'identifier à l'aide de dispositifs précis, tels que les outils standardisés (Borri-Anadon, 2016b). Dans le cadre des pratiques analysées, cela s'illustre par une atténuation des différences culturelles de l'élève, notamment à travers la non reconnaissance des dimensions de l'intégration linguistique, scolaire et sociale de l'élève dans la collecte d'informations (par exemple : absence de considérations liées à l'histoire migratoire) ou dans le recours aux stratégies d'évaluation (par exemple : usage de tests formels sans adaptation).

Toutefois, la suridentification peut également reposer sur une articulation plus complexe du couple handicap-culture, dépassant la préséance d'un pôle sur l'autre, ce qui constitue la deuxième articulation. En effet, dans certains processus d'évaluation analysés, les dimensions culturelles ne sont pas seulement atténuées mais s'accompagnent d'une conception déficitariste, c'est à dire concevant les « difficultés » scolaires comme provenant des particularités du groupe culturel auquel est identifié l'élève. Ces dimensions culturelles sont également instrumentalisées pour servir la fonction diagnostique

de l'évaluation. Cette instrumentalisation des différences culturelles s'observe notamment dans certains des rapports d'évaluation analysés où les situations plurilingues dans lesquelles évoluent certains élèves ont été considérées comme un facteur de risque entravant leur développement (Borri-Anadon, 2014).

Une troisième articulation du couple handicap-culture se rapproche quant à elle du phénomène de sous-identification (Paradis & al., 2011). Le pôle culture est mis au premier plan et cache du même coup le pôle handicap. Les « difficultés » s'expliquent par les dimensions liées à l'intégration linguistique, scolaire et sociale de l'élève et de sa famille. Toutefois, cette troisième articulation ne correspond pas tout à fait à l'opposé de la première puisque le pôle culture, bien que saillant, n'a pas pour effet de mettre à l'écart le pôle handicap mais plutôt de le retarder. Ainsi, le report de la conclusion clinique repose sur une conception des « difficultés » vécues par l'élève comme résultant de la distance entre la culture de l'école et celle de sa famille et sur la nécessité de la poursuite de l'évaluation afin de saisir le rôle des dimensions culturelles dans le contexte d'apparition des « difficultés ». La fonction pronostique de l'évaluation y étant prépondérante, certains processus évaluatifs s'inscrivant dans cette logique recommandent des services spécialisés en l'absence d'un diagnostic spécifique. Ceci est d'autant plus marqué dans le cas d'élèves pour lesquels les professionnels entretiennent une conception alarmiste des réalités culturelles et familiales (Borri-Anadon, 2016d).

En somme, ces différentes articulations du couple handicap-culture permettent d'éclairer davantage les phénomènes de sur/sous-identification des élèves issus de l'immigration dans la population ÉHDAA. D'un côté, la suridentification repose sur l'atténuation des dimensions culturelles et/ou sur l'instrumentalisation du plurilinguisme de l'élève. De l'autre, la sous-identification s'appuie sur un report de la conclusion clinique. Toutefois, contrairement à ce que laissent entendre les définitions proposées par Paradis & al. (2011), ces deux phénomènes ne sont pas uniquement antagonistes et/ou exclusifs. La sous-identification peut, par l'orientation vers des mesures spécialisées en l'absence d'un diagnostic et par la conception alarmiste de la différence culturelle, engendrer une suridentification potentielle.

Il semble donc que les phénomènes de sur/sous-identification se basent sur une articulation complexe du couple handicap-culture. Bien

que chacun d'entre eux résulte en l'attribution des « difficultés » de l'élève à un de ces pôles, l'analyse de leur articulation laisse entrevoir leurs tensions et complémentarités. À cet égard, le processus de catégorisation ne réside pas seulement dans le choix d'une catégorie qui semble plus saillante. Il arrive que plusieurs catégories soient mobilisées pour évaluer les besoins de l'élève permettant l'addition de ces catégories. Mais ce n'est pas à ce niveau que réside la pertinence de l'approche intersectionnelle. Elle réside plutôt dans la mise en lumière des catégories sociales comme enchâssées par des relations de pouvoirs entre les acteurs renvoyant à des rapports sociaux inégalitaires. Ces relations de pouvoir impliquent que les catégories peuvent se nourrir l'une de l'autre, mais également s'amplifier, s'annuler et/ou se suspendre (Kofoed, 2008). L'évaluation des besoins s'effectue donc à l'intersection des processus de catégorisation et à ces égards ces processus sont constitutifs de l'identité attribuée à l'élève.

## Conclusion

L'originalité de la présente contribution est d'analyser les diverses perspectives professionnelles mobilisées par les acteurs à partir d'un cadre théorique constructiviste en mettant à contribution l'approche intersectionnelle. En effet, elle propose d'adopter une conception constructiviste de la différence (qu'elle appartienne au pôle handicap ou au pôle culture) en la reconnaissant comme produit d'interactions et non comme une condition fixe ; cette conception amène à questionner la part des attitudes et des pratiques des intervenants scolaires dans la construction de ces différences en « difficultés ».

Nous pensons que cette proposition offre un grand potentiel heuristique pour la compréhension des phénomènes de sur/sous-identification des élèves issus de l'immigration dans les populations de l'adaptation scolaire, au Québec et dans d'autres systèmes éducatifs, parce qu'elle réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des catégories de différenciation sociale (qu'elles soient du pôle handicap ou du pôle culture) et elle postule leur articulation dans la production des phénomènes de sur/sous-représentation. En effet, au-delà de la constatation de ces phénomènes, par des données statistiques propres à chaque contexte éducatif, il importe de se pencher sur leur fabrication

quotidienne dans l'espace scolaire en se dotant d'outils analytiques permettant d'aller au-delà de ces contextes.

Ainsi, nous croyons qu'il faut s'attarder à l'articulation entre les divers processus de catégorisation à l'œuvre dans le système scolaire et qu'il faut insérer ces constats au sein d'une approche plus large d'éducation inclusive cherchant à comprendre les inégalités auxquelles les élèves issus de l'immigration sont confrontés pour ainsi combattre les discriminations. Bien que les travaux qui abordent les enjeux d'exclusion et plus largement de pouvoir au sein de l'école soient rares (Potvin & Mc Andrew, 2010), il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là d'un questionnement central dans le champ de la sociologie de l'éducation. Il nous semble prioritaire de mener des recherches qui examinent l'intersection entre certains marqueurs de l'identité, comme la langue, l'ethnicité, la religion ou la couleur, et leur relation avec les « difficultés » scolaires. Chercher à saisir comment les « difficultés » interagissent avec ces marqueurs pour façonner le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration est heuristiquement riche. Parce que l'approche de l'intersectionnalité se focalise sur la construction des identités multiples, conséquences de formes plurielles de domination (classe, sexe, race, âge, handicap), elle permet justement d'identifier la co-construction des relations de pouvoir qui sont à la base d'inégalités dans la société y compris dans le cadre scolaire.

## Références bibliographiques


Anastasiou, D., Gardner, R. III & Michail, D. (2011). Ethnicity and exceptionality. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Dir.) *Handbook of special education* (pp. 745-758). Florence : Routledge.

Annamma, S. A., Connor, D. & Ferri, B, (2013). Dis/ability critical race studies (disCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race ethnicity and education*, *3*, 1-31.

Baril, A. & Treneven, K. (2014). Des transformations "extrêmes": le cas de l'acquisition volontaire de handicaps pour (re)penser les solidarités entre les mouvements sociaux. *Recherches féministes*, *1*, 49-67.

Barnatt, S. N. & Altman, B. M. (Dir.) (2013). *Disability and intersecting statuses*. Bingley : Emerald Group.

Beillerot, J. (2000). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Dir.). *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 21-28). Paris : L'Harmattan.

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225, 70-88.

Blanchett, W. J., Klingner, J. K. & Harry, B. (2009). The intersection of race, culture, language and disability: implications for urban education. *Urban education*, *4*, 389-409.

Borri-Anadon, C. (2016a). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (p. 215-224). Anjou, Québec : Fides Éducation.

Borri-Anadon, C. (2016b). *Intervention précoce auprès d'apprenants du préscolaire issus de l'immigration et considérés « à risque » : étude exploratoire en Mauricie*. Communication présentée à la Journée d'étude « Jeunes enfants (4-6 ans) et plurilinguisme », CEETUM, Montréal, février.

Borri-Anadon, C. (2016c). *Apprenants du préscolaire issus de familles réfugiées installées en région: pratiques d'une équipe-école.* Communication présentée au colloque Catastrophes humaines et naturelles, migrations et intégration sociale et scolaire des jeunes: recherches et enjeux pour la pratique. ACFAS, Montréal, mai.

Borri-Anadon, C. (2016d). Défi et enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise. Dans P. Doray et C. Lessard (Dir.) *50 ans d'éducation au Québec*. (p.171-177) Québec : Presses de l'Université du Québec, PUQ.

Borri-Anadon, C. (2015a). *L'évaluation et le classement*. Communication présentée au colloque La réussite des élèves issus de l'immigration au Québec : des stratégies à privilégier. Groupe de recherche immigration, équité et scolarisation (GRIES) et Direction des services aux communautés culturelles (DSCC), MEESR, Montréal, mars.

Borri-Anadon, C. (2015b). Un dispositivo teórico-metodológico para comprender mejor las prácticas profesionales. *Perspectiva educacional*, *1*, 3-16.

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). Université du Québec à Montréal, Montréal.

Borri-Anadon, C**.** & Duplessis-Masson, J. (soumis). «Vers des pratiques d'intervention précoce équitables auprès des apprenants plurilingues au préscolaire». *Revue préscolaire.*

Borri-Anadon, C., Potvin, M. & Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire -Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 49-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Borri-Anadon, C., Savoie-Zajc, L. & Lebrun, M. (2015). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles : différenciation, uniformisation et normalisation. *Recherches & Éducations*, *14*, 81-92.

Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and race in special education: the failure to prevent or to return. *Learning disabilities: a contemporary journal*, *1*, 27-32.

De Koninck Z. & Armand F. (2012). Entre métropoles et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, *1*, 69-85.

De Koninck Z. & Armand F. (2011). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec : entre réalisme,

tradition et innovation. *Thèmes canadiens/Canadian issues*, hiver, 29-34

Ducharme, D. & Eid, P. (2005). *La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste: la rupture est-elle consommée?* Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and assessment considerations for young children from culturally, linguistically, and economically diverse backgrounds. *Psychology in the schools, 8*, 837-853.

Fougeyrollas P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise. In De Riedmatten, R. (Dir.). *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap »* (p.101-122). Genève : Médecine et Hygiène.

Gabel, S. L., Curcic, S., Powell, J. J. W., Khader, K., & Albee, L. (2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study. *Disability & Society, 24*(5), 625-639.

Graham, L. J. (2012). Disproportionate over-representation of Indigenous students in New South Wales government special schools. *Cambridge Journal of Education, 42*(2), 163-176.

Harry, B., Klingner, J.K. & Cramer, E. (2007). *Case studies in the social construction of disability: Minorities and the special education system.* New York: Teachers College Press.

Hibel, J., & Jasper, A. D. (2012). Delayed special education placement for learning disabilities among children of immigrants. *Social Forces, 2*, 503-530.

Hoover, John J. (2009). *RTI: Assessment essentials for struggling learners*. Thousand Oaks: Corwin.

Kofoed, J. (2008) Appropriate pupilness: social categories intersecting in school, *Childhood,* 3, 415–430

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin

Liasidou, A. (2014). The cross-fertilization of critical race theory and Disability Studies: points of convergence/divergence and some education policy implications. *Disability and Society, 5,* 724-737.

McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. & Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal

McAndrew, M., J. Ledent & J. Murdoch (avec la collaboration de R. Ait-

Said) (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.

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

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique sur la réussite éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2013a). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration*. Québec : Direction des statistiques et de l'information décisionnelle avec la collaboration de la Direction des services aux communautés culturelles.

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*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés, 25 octobre 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). (2004). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Direction de la formation générale des jeunes.

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'Éducation (MEQ). (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences*

*humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M.D. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer & A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Beck, I.-A., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B. & Steinbach, M. (2015). *Rapport du Groupe de travail sur la compétence interculturelle et inclusive en enseignement*. Montréal : Observatoire sur la Formation à la Diversité et à l'Équité.

Potvin, M., Lavoie, J., Larochelle-Audet, J. & Hamel, C. (2014). Les jeunes immigrants de 16-24 ans au Québec et le programme Français de transition en formation générale des adultes à la Commission scolaire de Montréal. *The Canadian journal for the study of adult education/La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 3, 51–74.

Potvin, M. & Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 309–349.

Potvin M. & McAndrew, M. (2010). L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. In G. Thesée, N. Carignan et P. Carr (Dir.), *Les faces cachées de l'interculturel* (163-185). Paris: L'Harmattan.

Strand, S., & Lindsay, G. (2009). Evidence of ethnic disproportionality in special education in an English population. *The Journal of Special Education, 43*(3), 174-190.

Tardif, M. & Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Revue d'histoire de l'éducation*, *2*, 233-267.

Tardif, M. & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Waitoller, F. R., Artiles, A.J. & Cheney, D.A. (2009). The Miner's Canary: A Review of Overrepresentation Research and Explanations. *The Journal of special education*, *1*, 29-49.

Ysseldyke, J. E. (2001). Reflections on a research career: Generalization from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *Exceptional children*, *3*, 295–309.