

## L'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation à l'égard des services éducatifs complémentaires au Québec : entre soutien et altérisation

### The student experience of learning the language of instruction in relation to complementary educational services in Quebec: Between support and alterization

### La experiencia de los alumnos en proceso de aprendizaje de la lengua de escolarización respecto a los servicios educativos complementarios en Quebec: Entre apoyo y alterización

Roberta Soares

Volume 53, numéro 1, printemps 2025

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique par les services éducatifs complémentaires en contextes éducatifs francophones : entre inclusion et exclusion ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1118105ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1118105ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

#### Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

#### ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

#### Citer cet article

Soares, R. (2025). L'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation à l'égard des services éducatifs complémentaires au Québec : entre soutien et altérisation. *Éducation et francophonie*, 53(1).  
<https://doi.org/10.7202/1118105ar>

#### Résumé de l'article

Cet article analyse l'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation à l'égard des services éducatifs complémentaires. Nous avons réalisé des entretiens individuels semi-dirigés avec du personnel professionnel des services éducatifs complémentaires (n = 3; une orthophoniste, une psychologue et une psychoéducatrice) et des élèves du secondaire ayant effectué un séjour en classe d'accueil (n = 7) dans la région métropolitaine de Montréal. Notre analyse thématique s'appuie sur les concepts d'altérisation, de pensée déficitaire et de techniques de contrôle. Selon nos données, les élèves ne reçoivent pas toujours les services dont ils auraient besoin, mais les services éducatifs complémentaires offerts auraient un effet positif sur leur expérience. Le personnel professionnel mentionne des enjeux documentés ailleurs pour tous les élèves, dont un manque de compréhension des différences entre les services et un manque d'acceptation de leurs recommandations découlant d'évaluations des élèves, ainsi qu'un accès limité à ces services pour les élèves en apprentissage du français. Selon notre analyse, les élèves sont tenus de s'adapter aux règles de l'école pour s'intégrer et réussir, et des services sont offerts pour les « soutenir » dans cette adaptation, notamment parce qu'ils font partie d'une « diversité à prendre en compte ».

# L'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation à l'égard des services éducatifs complémentaires au Québec : entre soutien et altérisation

*The student experience of learning the language of instruction in relation to complementary educational services in Quebec: Between support and alterization*

*La experiencia de los alumnos en proceso de aprendizaje de la lengua de escolarización respecto a los servicios educativos complementarios en Quebec: Entre apoyo y alterización*

**Roberta SOARES**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

---

## Résumé

Cet article analyse l'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation à l'égard des services éducatifs complémentaires. Nous avons réalisé des entretiens individuels semi-dirigés avec du personnel professionnel des services éducatifs complémentaires (n = 3; une orthophoniste, une psychologue et une psychoéducatrice) et des élèves du secondaire ayant effectué un séjour en classe d'accueil (n = 7) dans la région métropolitaine de Montréal. Notre analyse thématique s'appuie sur les concepts d'altérisation, de pensée déficitaire et de techniques de contrôle. Selon nos données, les élèves ne reçoivent pas toujours les services dont ils auraient besoin, mais les services éducatifs complémentaires offerts auraient un effet positif sur leur expérience. Le personnel professionnel mentionne des enjeux documentés ailleurs pour tous les élèves, dont un manque de compréhension des différences entre les services et un manque d'acceptation de leurs recommandations découlant d'évaluations des élèves, ainsi qu'un accès limité à ces services pour les élèves en apprentissage du français. Selon notre analyse, les élèves sont tenus de s'adapter aux règles de l'école pour s'intégrer et réussir, et des services sont offerts pour les « soutenir » dans cette adaptation, notamment parce qu'ils font partie d'une « diversité à prendre en compte ».

**Mots-clés:** intégration; diversité; inclusion; services éducatifs complémentaires; Québec

## Abstract

This article analyzes the student experience with learning the language of instruction in relation to complementary educational services. We conducted semi-structured individual interviews with professional staff from complementary educational services (n = 3; a speech-language pathologist, a psychologist and an educational psychologist) and high school students who had spent time in a reception class (n = 7) in metropolitan Montreal. Our thematic analysis is based on the concepts of alterization, deficit thinking and monitoring techniques. According to our data, students do not always receive the services they need, but complementary educational services would have a positive effect on their experience. Professional personnel mention challenges documented elsewhere for all students, including problems understanding the differences between services and a lack of acceptance of their recommendations based on student assessments, as well as limited access to these services for students learning French. According to our analysis, students are required to adapt to school rules in order to integrate and succeed, and services are offered to “support” them in this adaptation, especially because they are part of the “diversity to be taken into account”.

## Resumen

Este artículo analiza la experiencia de los alumnos que están en el proceso de aprendizaje de la lengua de escolarización, respecto a los servicios educativos complementarios. Hemos realizado entrevistas individuales semi-dirigidas con personal profesional de los servicios educativos complementarios (n = 3; una ortofonista, una psicóloga y una educadora especializada) y alumnos de secundaria que realizaron una estancia en una clase de acogida (n = 7) en la región metropolitana de Montreal. Nuestro análisis temático se basa en los conceptos de alterización, de pensamiento deficitario y de técnicas de control. Según nuestros datos, los alumnos no siempre reciben los servicios que necesiten, pero los servicios educativos complementarios proporcionados tendrían un efecto positivo en su experiencia. El personal profesional menciona algunos, documentados por otras partes, para todos los alumnos, entre otros una falta de comprensión de las diferencias entre los servicios y una falta de aceptación de sus recomendaciones que resultan de evaluaciones de los alumnos, así como un acceso limitado a estos servicios para los alumnos en proceso de aprendizaje del francés. Según nuestro análisis, los alumnos tienen que adaptarse a las reglas de la escuela para integrarse y tener éxito en sus estudios, y se proporcionan servicios para «apoyarlos» en esta adaptación, particularmente porque forman parte de una «diversidad a tomar en cuenta».

---

## INTRODUCTION

Dans la région métropolitaine de Montréal, les élèves considérés comme ayant besoin de soutien linguistique en français doivent passer par un séjour en classe d'accueil avant d'être dirigés vers la classe ordinaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation ne reçoivent pas toujours les services dont ils auraient besoin pour s'intégrer et réussir (Soares, 2024). Le Ministère de l'Éducation du Québec (2002) considère les services éducatifs complémentaires (ex. : orthophonie, orthopédagogie, psychologie) comme essentiels à la réussite des élèves. Les recherches portant sur les services éducatifs complémentaires soulignent l'effet positif de ces services sur la réussite des élèves (Barna et Brott, 2011), sur leurs comportements (Brown et Trusty, 2005; Fox et Butler, 2009; Trépanier et Dessureault, 2006; Young et al., 2009) et spécifiquement sur l'amélioration ou la non-aggravation de leurs « troubles »<sup>1</sup> (ex. : comportementaux) (Déry et al., 2007). Des recherches se sont aussi penchées sur les enjeux rencontrés par le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires, tels que le manque de collaboration avec le personnel enseignant (Allenbach et al., 2016) et une offre de services insuffisante pour les élèves en ayant besoin (Beaudoin et al., 2021; Fréchette et Rousseau, 2015). En fait, il y a eu une augmentation du nombre d'élèves considérés comme devant recevoir des services éducatifs complémentaires (Déry et al., 2007).

Des travaux pointent aussi vers des logiques d'exclusion dans ces services. Comme le montrent les études *DisCrit*, en combinant les études critiques sur le handicap et la théorie critique de la race, il existe une interconnexion entre capacitisme<sup>2</sup>, racisme et autres formes de discrimination (Annamma et al., 2013; Park et al., 2021). Par exemple, le capacitisme peut mener à la surreprésentation de certains groupes d'élèves (ex. : noirs, issus de l'immigration) en classe d'adaptation scolaire (Borri-Anadon et Collins, 2023; Collins, 2024; Collins et Borri-Anadon, 2021). Certaines recherches signalent l'importance d'intervenir (tôt) (Tollan et al., 2023), mais d'autres recherches soulignent la possibilité des biais et des discriminations dans ce processus (Blanchard et al., 2021). Toutefois, ces recherches n'ont pas porté spécifiquement sur les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation, alors qu'ils vivent des enjeux particuliers liés au processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). Le but de cet article est donc d'analyser l'expérience de ces élèves concernant les services éducatifs complémentaires qui leur sont offerts et leurs limites.

## CADRE CONCEPTUEL

Pour atteindre cette visée, il s'avère important de prendre un regard critique des services éducatifs complémentaires, c'est-à-dire aller au-delà du discours officiel de « soutenir » les élèves dans leurs « besoins » afin d'interroger les processus qui contribuent à leur exclusion. Pour ce faire, nous utilisons les concepts d'altérisation, de pensée déficitaire et de techniques de contrôle.

L'altérisation traite de la compréhension et du traitement de la différence comme inférieure, c'est-à-dire de la construction de l'Autre comme une personne inférieure. L'altérisation conduit donc à la discrimination et à l'exclusion, puisque l'Autre, perçu comme étranger, doit demeurer distant et méconnu (Krumer-Nevo et Sidi, 2012). Plus précisément, des jugements de supériorité et d'infériorité sont créés entre « nous » et « eux » (Dervin, 2015). Ceux en position de pouvoir peuvent imposer leurs propres définitions concernant eux-mêmes et les Autres (Bourdieu, 1980, 1996). L'altérisation est donc créée par la stéréotypisation de l'Autre, c'est-à-dire la limitation à des traits considérés comme « naturels » (Hall, 1997). Elle sert aussi à (ré)affirmer l'identité par l'exclusion des Autres pour établir l'espace de ceux qui y appartiennent (Hall, 1996). Par exemple,

le discours de l'inclusion de la diversité peut servir à effacer différents systèmes d'oppression, puisque l'inclusion traite du maintien d'un centre hégémonique (Ahmed, 2007; Dhamoon, 2009).

Une façon d'altérer l'Autre est par la pensée déficitaire, c'est-à-dire considérer les individus faisant partie des groupes historiquement opprimés<sup>3</sup> à partir de « lacunes » ou « déficiences » jugées par les membres du groupe majoritaire selon leurs valeurs, au lieu de souligner des inégalités systémiques (ex. : éducatives) (Davis et Museus, 2019). Cette pensée est donc utilisée pour justifier l'échec des individus faisant partie des groupes historiquement opprimés dans le système éducatif, par exemple à travers la culpabilisation des élèves et de leurs parents concernant leurs « manques », lesquels peuvent être attribués à des traits individuels ou culturels (Davis et Museus, 2019). Dans le cas de cette contribution, elle s'avère pertinente puisque l'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation est influencée par la façon dont le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires les voit, ainsi que leurs « capacités ». Ces élèves font partie des groupes historiquement opprimés en raison d'une confluence d'identités sociales, notamment le fait d'être immigrants et non francophones, mais aussi de la catégorisation, pour certains, en tant que non Blancs dans le Nord global, c'est-à-dire le possible changement de catégorisation raciale des individus nés dans les pays du Sud global (Mignolo et Walsh, 2018).

Une façon de mettre l'altérisation en pratique est par l'exigence d'adaptation aux règles sociales. Il s'avère donc pertinent de considérer les techniques de contrôle existantes, c'est-à-dire des techniques disciplinaires visant à contrôler les individus pour répondre aux normes, ce qui est mis en pratique par des « juges de la normalité ». Les juges de la normalité sont des individus dont le travail est de garantir le maintien de la norme d'une institution (ex. : personnel enseignant à l'école) (Bert, 2016; Foucault, 1975). Plus précisément, par techniques disciplinaires, nous entendons des techniques visant le contrôle du corps des individus à travers la gestion du temps, de l'espace et des activités (ex. : pénalisation de retards, absences, inattention, désobéissance) (Foucault, 1975). Ces concepts permettent d'éclairer le but de cette contribution en mettant en évidence l'importance de considérer les pratiques d'altérisation, les techniques de contrôle et la pensée déficitaire du personnel professionnel des services éducatifs complémentaires dans l'expérience des élèves.

## MÉTHODOLOGIE

Les données sur lesquelles repose cette contribution sont issues d'un projet de recherche (Soares, 2024) empruntant une épistémologie et une méthodologie interprétative-critique (Cohen et al., 2017). Nous avons réalisé des entretiens individuels semi-dirigés (May, 2011) d'environ une heure sur Zoom avec du personnel professionnel des services éducatifs complémentaires (n = 3; une orthophoniste, une psychologue et une psychoéducatrice)<sup>4</sup> et des élèves du secondaire ayant effectué un séjour en classe d'accueil (n = 7)<sup>5</sup>. Pour le recrutement, nous avons utilisé la plateforme Facebook, des courriels envoyés à différents centres de services scolaires et la technique de boule de neige. Pour des raisons de confidentialité, et conformément aux exigences du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, les personnes participantes à la recherche sont identifiées par des pseudonymes.

Nous avons réalisé une analyse thématique des entretiens (Paillé et Mucchielli, 2021) et, plus spécifiquement, une analyse des récits (Solórzano et Yosso, 2002). Le récit traite d'une narration d'événements qui peut se concentrer sur une période ou un aspect de la vie d'une personne (Bertaux, 2016). Il permet d'entrer dans les détails de chaque récit concerné (Krumer-Nevo et Sidi, 2012). Dans cette contribution, nous avons choisi de nous concentrer sur l'expérience des personnes participantes en lien avec les services éducatifs complémentaires à partir de leurs récits.

De plus, les récits des élèves sont considérés comme des contrerécits, parce qu'il s'agit de la narration des récits des individus faisant partie des groupes historiquement opprimés qui tendent à être ignorés, contrairement aux récits dominants racontés par des personnes appartenant au groupe majoritaire (Solórzano et Yosso, 2002). Leurs récits sont également considérés comme des contrerécits parce qu'il s'agit des élèves, c'est-à-dire que les récits dominants sont créés par des personnes dans des positions de pouvoir, comme le personnel scolaire, indépendamment des identités sociales de ces personnes<sup>6</sup>.

## RÉSULTATS

Dans cette section, nous présentons et analysons l'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation à l'égard des services éducatifs complémentaires et, de façon complémentaire, l'expérience du personnel professionnel des services éducatifs complémentaires. Concernant l'expérience des élèves, soit ils n'ont pas reçu de services éducatifs complémentaires, soit ils ont eu une expérience positive, le cas échéant. Concernant l'expérience du personnel professionnel (en lien avec les services offerts aux élèves en apprentissage de la langue de scolarisation depuis leur arrivée au système scolaire québécois jusqu'à leur intégration en classe ordinaire), nous avons identifié trois thèmes récurrents et complémentaires en lien avec les services éducatifs complémentaires, soit un manque de compréhension des différences entre les services, un manque d'acceptation de leurs recommandations découlant d'évaluations des élèves, ainsi qu'un accès limité à ces services pour les élèves en apprentissage du français. Au lieu de présenter les résultats par thèmes, nous avons choisi de les présenter selon leurs récits pour mieux refléter leurs expériences individuelles.

### *Contrerécits des élèves*

Lors de leur séjour en classe d'accueil ainsi qu'en classe ordinaire, les élèves interviewés ont reçu plus communément d'autres types de soutien, comme le soutien linguistique offert par des personnes enseignantes, mais un élève (Carlos) a reçu du soutien de trois professionnelles des services éducatifs complémentaires et, pour cette raison, nous nous pencherons notamment sur son contrerécit. En plus de lui, un autre élève a mentionné que, lors de son séjour en classe d'accueil, une éducatrice spécialisée a organisé des activités dans lesquelles des pairs de la classe ordinaire venaient parler aux élèves en classe d'accueil, une activité qu'elle a aimée au point où elle est devenue un « pair aidant ». Nous notons dans son récit l'utilité de l'activité pour son parcours :

Une éducatrice spécialisée venait faire des activités en classe d'accueil avec nous. [...] On fait des activités à l'heure du midi avec eux, donc on se crée des liens d'amitié ainsi de suite et tout de camaraderie avec les pairs aidants et avec d'autres élèves qui viennent dans ce local en faisant des jeux, des activités [...]. C'est comme si c'était des guides de l'école, mais aussi de l'extérieur qui te permettent de comme justement découvrir la culture et découvrir c'est quoi les choses et tout, ou juste si tu es perdu dans l'école parce que par moment ça peut paraître grand et énorme, donc les anciens connaissent mieux c'est quoi les... ou si tu as des questions ou te référer, en fait. Donc ce programme était vraiment bénéfique, ça m'avait beaucoup aidé. Ça a été mon point de repère depuis la classe d'accueil, qu'ils ont fait une activité avec nous, ils sont venus se présenter, jusqu'à ce que je poursuive mon processus dans cette école. Ensuite à mon tour, j'ai intégré l'équipe de pairs aidants pour pouvoir poursuivre en fait (Ianna).

Quant à Carlos, il a reçu du soutien de trois professionnelles des services éducatifs complémentaires lors de son séjour en classe d'accueil et une fois en classe ordinaire : « J'ai reçu l'aide des intervenants de l'école : l'orthophoniste, la psychologue de l'école et... je ne sais pas c'est quoi le nom [de la psychoéducatrice], mais c'est comme une personne qui t'aidait avec le stress et l'anxiété, tout ça. » Ces professionnelles le soutiennent de façon complémentaire dans son

apprentissage du français et avec l'anxiété découlant de cet apprentissage : « Pour le psychologue, c'est pour des problèmes comme de l'anxiété que j'avais dans mes cours de français »; « Pour l'orthophoniste, c'est juste pour améliorer mon oral pour le français, ma façon de parler »; « [Le troisième] m'aidait dans les choses, parce que dans ce moment, j'ai beaucoup d'anxiété, de nervosité et tout ça ». Il a trouvé ce soutien aidant et nous notons dans son récit que ses « difficultés » étaient liées à l'apprentissage du français et aux interactions en classe d'accueil :

Je pense qu'ils ont aidé. C'était très bon pour moi, parce qu'à cause d'aller à, par exemple, le bureau de l'orthophoniste et faire des activités supplémentaires par rapport au français, je sens que j'ai amélioré mon français. Pour la psychologue, c'est la même chose et elle m'a donné des stratégies pour rester calme chaque fois que je vais présenter un examen, une évaluation ou parler avec d'autres personnes qui ne sont pas mon enseignante.

Il donne un exemple des défis rencontrés en raison de son séjour en classe d'accueil et de l'apprentissage du français : le fait de devoir performer en classe d'accueil devant des pairs francophones<sup>7</sup>, une réalité qui devrait être différente, mais de fait pareille à la classe ordinaire :

Dans ma deuxième année [en classe d'accueil], j'avais des collègues d'origine algérienne, donc ils parlaient le français et chaque fois que j'avais besoin de faire une activité avec eux où c'était juste parler, j'ai trouvé des difficultés. J'ai trouvé des difficultés et la majorité des cas, c'est pour l'anxiété que j'avais dans le moment de me faire exprimer et c'est une des choses que j'avais dites à la psychologue et elle m'a donné des stratégies : « On va essayer de parler avec tes collègues de cette manière ou de cette autre manière. »

Il a continué à recevoir du soutien de ces professionnels des services éducatifs complémentaires après son intégration en classe ordinaire, notamment de l'orthophoniste, en lien avec son accent :

J'ai dû faire une présentation de théâtre, mais en premier temps, j'ai dit : « OK, c'est très difficile pour moi, parce que mon français à l'oral, ce n'est pas bon. » Et j'ai dit : « J'ai besoin de votre aide pour améliorer ma prononciation pour le théâtre. » Et elle m'a dit : « OK, tu peux venir à mon bureau chaque jour à l'heure du dîner et pratiquer. » Après ça, j'ai obtenu 64 % de la note, j'ai dit : « OK, c'est un peu bon pour moi. »

Bien que les soutiens reçus par les élèves soient utiles, les « défis » et les « difficultés » que le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires les aide à affronter pourraient découler de leur expérience en tant qu'immigrants non francophones. Plus précisément, ils doivent répondre aux attentes de la société d'accueil, c'est-à-dire qu'il est attendu d'eux qu'ils apprennent la langue de scolarisation, le fonctionnement du système scolaire local et les valeurs de la société d'accueil. Par exemple, leurs contrerécits révèlent l'exigence de comprendre le fonctionnement de l'école, une préoccupation liée à leur accent, ainsi que des difficultés à interagir avec des francophones.

### **Récits du personnel**

Nous nous penchons maintenant sur les récits des trois professionnelles des services éducatifs complémentaires interviewées, en lien avec leurs services fournis aux élèves en apprentissage de la langue de scolarisation (en classe d'accueil et en classe ordinaire). Nous présentons les récits en lien avec leurs professions : orthophonie, psychologie et psychoéducation. Les récits sont présentés comme se complétant les uns les autres, ce qui permet de bien comprendre les services éducatifs complémentaires offerts aux élèves en apprentissage de la langue de scolarisation.

Nous commençons avec le récit de Charlotte, orthophoniste. Le premier moment où les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation peuvent rencontrer un professionnel des services éducatifs complémentaires est lors de leur évaluation une fois qu'ils arrivent au système scolaire québécois : « Les enfants vont à la classe d'accueil ou à la classe régulière ou en classe spécialisée ou autre chose. Donc moi, je travaille vraiment à l'évaluation des besoins. » Quand ils arrivent au système scolaire québécois, ils sont évalués, non seulement en termes de leurs compétences linguistiques en français, mais aussi en termes de possibles « difficultés d'apprentissage » et du « retard scolaire », des éléments pouvant affecter négativement leur réussite scolaire :

Pour déjà dépister ceux qui auraient besoin de plus d'aide à l'école pour progresser. Ceux qui ne sont jamais allés à l'école, ceux qui ont peut-être vécu des choses très difficiles, qui auraient besoin d'un soutien plus psychologique ou psychosocial, ceux qui auraient besoin d'être référés pour un examen, par exemple, des yeux, des oreilles.

Après cette évaluation (« dépistage »), elle fait des recommandations aux écoles en termes de services pour certains élèves, mais ces services ne sont pas toujours disponibles : « On va faire des recommandations aux écoles, mais après, les écoles n'ont pas toutes les services suffisants. » Elle croit qu'il n'y a pas de services complémentaires suffisants pour les élèves en classe d'accueil : « Je pense qu'il n'y a pas beaucoup de services professionnels dans les écoles, il n'y a pas beaucoup d'orthophonie, de psychologie pour les classes d'accueil. » Il y a encore la pensée que ces élèves auraient accès à ces services seulement après avoir fini de recevoir le service de la classe d'accueil :

On avait beaucoup la mentalité de « On lui laisse le temps à l'accueil, puis après quand il sera sorti de l'accueil, là il aura droit à des services plus spécialisés. » Il y a des écoles qui vont avoir de l'orthopédagogie autant que les classes régulières, mais il y en a d'autres où ils n'en ont pas nécessairement encore [...], mais j'ose croire que ça s'améliore.

Les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation doivent parfois beaucoup attendre pour recevoir des services éducatifs complémentaires, parce qu'ils sont en apprentissage de la langue de scolarisation : « Les gens dans les milieux d'accueil ont tendance à dire : "L'enfant est en apprentissage du français." Donc tout s'explique par "il est en apprentissage du français". Ça peut être long avant qu'on offre une aide spécialisée. » Elle croit que les élèves devraient être accompagnés depuis le début de leur parcours, au besoin : « On laisse le temps aux élèves d'arriver, de s'adapter, ce qui est bien, mais des fois s'ils ont des retards de 2-3 ans en lecture, en écriture, l'orthopédagogie pourrait aider et travailler sur certaines choses plus spécifiques. »

Après le séjour en classe d'accueil, il y a des rencontres de classement pour décider le chemin de chaque élève. Un élève peut continuer plus de temps en classe d'accueil, peut être dirigé vers la classe ordinaire (avec du soutien ou non), vers la formation générale des adultes (selon son âge) ou vers l'adaptation scolaire (selon ses « difficultés » identifiées). Ces décisions sont prises par différents professionnels impliqués, notamment la personne enseignante de français, la conseillère pédagogique et la direction (adjointe) de l'école (Soares, 2024). Le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires ne participe pas généralement à ces rencontres, mais Charlotte croit qu'il le devrait : « Je pense que ça serait bien. Je pense que tous les gens qui ont collaboré ou qui sont intervenus autour de l'enfant devraient participer à la décision. » Surtout pour les élèves qui ont déjà passé quelques années en classe d'accueil, l'intégration en classe ordinaire est considérée comme une option pour certains élèves, s'ils reçoivent des services éducatifs complémentaires : « Quand les enfants, ça fait comme 2-3 ans, [...] même s'il n'est pas prêt [...], ils vont quand même recommander le régulier avec des services, s'il n'en a pas déjà eu. »

Quant à Luisa, psychologue, un aspect de son travail vise à sensibiliser les milieux scolaires au fait que certains élèves en apprentissage de la langue de scolarisation ne seraient pas encore « disponibles » pour apprendre, en raison d'expériences difficiles vécues avant leur arrivée :

On travaille beaucoup avec une approche centrée sur le trauma, donc toute la question de comment l'équipe est capable d'accepter qu'il ne soit pas disponible, donc il va venir à l'école, les apprentissages vont être petits, mais à chaque jour, il va montrer les routines; [...] c'est travailler avec le milieu pour aider le milieu à comprendre ça, justement.

Elle signale aussi l'importance de considérer les biais lors des évaluations des élèves immigrants :

J'avais beaucoup documenté des enfants qui se font évaluer très vite. On a beaucoup travaillé avec des collègues sur la question de comment les outils d'évaluation qu'on a en psychologie, en orthophonie, c'est des outils qui sont normés pour des populations qui sont allées à l'école, donc ça porte un biais et un préjudice important pour ces enfants. On les accompagne, mais on essaie de... ces troubles existent, mais ça n'explique pas tout dans le cas des élèves migrants qui ont parcouru la moitié de la planète pour arriver ici. [...] Il est injuste pour tout le monde de se faire évaluer avec les mêmes barèmes qu'un petit enfant qui parle une seule langue, qui est toujours allé à l'école.

Quant à Nora, psychoéducatrice, elle travaille seulement avec le secteur de l'accueil, pour soutenir les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation avec leurs « difficultés d'adaptation » : « Nous, les psychoéducateurs, on aide les élèves qui vivent des difficultés d'adaptation dans leur environnement, donc que ce soit au niveau émotionnel, la gestion des émotions, l'anxiété. » Elle mentionne que son travail est parfois confondu avec celui en psychologie : « Des fois, les directions vont nous prendre pour "Ah, mais tu peux juste l'écouter, ça va lui faire du bien". Là, je dois recadrer qu'on n'est pas des psychologues, il faut fixer des objectifs d'intervention. » Son travail traite aussi de soutenir le personnel enseignant du secteur de l'accueil avec la gestion de classe, parce que cela influence l'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation : « On peut accompagner les enseignants dans la gestion de classe aussi pour favoriser un climat qui est bien structuré où les règles sont claires, puis qu'ils vont savoir ce qui est attendu d'eux. Ça fait partie de notre travail. »

Nous remarquons avec ces récits que ces professionnelles sont présentes dans le parcours des élèves depuis leur arrivée au système scolaire québécois jusqu'à leur intégration en classe ordinaire, en forme d'accompagnement direct ou soutenant le personnel enseignant. Elles disent rencontrer les enjeux suivants : 1) un manque de compréhension de l'accompagnement offert, notamment dans le cas de la psychoéducation; 2) ne pas avoir leurs recommandations toujours respectées; et 3) ne pas avoir les services disponibles au besoin. Plus précisément, avec le récit de Charlotte, nous avons appris que le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires participe de la vie scolaire des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation depuis leur arrivée dans le système scolaire québécois, s'ils ont besoin d'être évalués. De plus, elle souligne le manque des services pour ces élèves, notamment parce que la classe d'accueil est considérée comme le service offert, une fois que ces élèves sont en apprentissage de la langue de scolarisation. Elle souligne aussi que le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires devrait pouvoir participer aux procédures de classement des élèves après le séjour en classe d'accueil, si le personnel a accompagné des élèves lors de leur séjour en classe d'accueil. Avec le récit de Luisa, nous avons appris que des situations plus difficiles liées au processus d'immigration peuvent influencer l'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation à l'école et, par conséquent, il faudrait faire attention à la façon dont ces élèves sont évalués. Avec le récit de Nora, nous avons appris que les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation sont aussi soutenus par le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires dans la gestion de leurs émotions et lors du soutien pour la gestion de classe.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

À partir de la présentation de l'expérience des élèves et des professionnelles du corpus, l'analyse des données met en évidence des éléments récurrents et complémentaires dans leurs récits. Les élèves en apprentissage de la langue de scolarisation (en classe d'accueil et en classe ordinaire) ne reçoivent pas nécessairement de services éducatifs complémentaires, soit parce qu'ils n'en auraient pas besoin, soit parce que ces services ne sont pas disponibles. Toutefois, les élèves du corpus qui ont reçu ces services rapportent avoir eu une expérience positive. En fait, le fait de devoir s'adapter au milieu d'accueil semble mettre de la pression sur les élèves en termes de performance pour pouvoir s'intégrer et réussir, et le soutien offert par le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires (lorsque disponible) semble permettre aux élèves de mieux gérer ces attentes.

En ce qui a trait aux professionnelles des services éducatifs complémentaires, elles mentionnent des enjeux existants pour tous les élèves, qui ont été aussi documentés ailleurs, comme le manque de compréhension des services offerts et d'acceptation de leurs recommandations (Gaudreau et al., 2008; Rousseau et al., 2008). Toutefois, bien que le manque des services éducatifs complémentaires soit généralisé (concernant les différents secteurs : accueil, régulier, adaptation scolaire et formation générale des adultes), elles soulignent que ce manque est particulièrement problématique en classe d'accueil. En effet, comme ces élèves sont encore en apprentissage de la langue de scolarisation, on considère qu'ils doivent attendre pour recevoir des services. D'autres travaux ont aussi souligné ces enjeux, tels que l'offre insuffisante de services éducatifs complémentaires pour les élèves en ayant besoin (Fréchette et Rousseau, 2015) et le manque de collaboration avec le personnel enseignant (Allenbach et al., 2016), incluant spécifiquement pour les élèves issus de l'immigration (Borri-Anadon et Collins, 2023; Collins et Borri-Anadon, 2021).

Malgré ces enjeux rencontrés par le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires dans leur travail, et malgré la possibilité d'une bonne intention de soutenir les élèves dans leurs « défis », il est pertinent de souligner que l'utilisation des termes (qui découlent d'une certaine façon de penser et qui ont des conséquences en forme d'actions) tels que : « défis », « difficultés d'apprentissage », « retard scolaire », « dépistage », « évaluation », « diagnostic », « troubles », « non disponible », « n'avance pas », « difficultés d'adaptation », « gestion des émotions » et « gestion de classe » pour se référer aux élèves et à leur expérience à l'école, traite d'un discours d'altérisation des élèves (Ahmed, 2007; Dhamoon, 2009) et, plus précisément, d'une pensée déficitaire (Davis et Museus, 2019). En fait, dans ces termes, nous pouvons remarquer ce qui est attendu des élèves en matière d'adaptation aux règles de l'école pour pouvoir s'intégrer et réussir. Nous ajoutons à cette liste de termes ce que certaines recherches appellent « la prise en compte de la diversité », un terme que nous évitons aussi pour ne pas reproduire des discours et des postures qui partent d'une conception d'une soi-disant neutralité (Mignolo et Walsh, 2018) qui cache de l'altérisation (Dervin, 2015; Soares, 2024). Premièrement, cette expression parle d'une « diversité » qui concerne seulement certains corps, parce que les membres du groupe majoritaire ne se considèrent pas comme « possédant » de la « diversité ». Deuxièmement, cette « diversité » doit être « prise en compte ». Cette « prise en compte » prend forme à l'école à partir des « défis », « difficultés », « retard scolaire », etc. qui sont identifiés et « gérés » pour que les élèves puissent répondre aux attentes de l'école. Dans le cas spécifiquement des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation, il s'agit des attentes en termes d'intégration linguistique, scolaire et sociale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). De ce fait, ces élèves sont tenus de s'adapter aux règles de l'école pour pouvoir s'intégrer et réussir, et des services sont offerts pour les « soutenir » dans cette adaptation. Autrement dit, il s'agit de la conception de la diversité à partir de la construction d'une différence inférieure qui peut être au plus incluse dans un centre hégémonique (Ahmed, 2007; Dhamoon, 2009). Ainsi, il est attendu que les élèves s'adaptent à l'école et non l'inverse (Soares, 2024). Plus précisément, il s'agit d'une pensée déficitaire, parce que les

élèves sont perçus à travers le prisme de leurs « lacunes » ou « déficiences », évaluées selon les normes du groupe majoritaire, ce qui tend à minimiser les répercussions des inégalités structurelles des institutions et des politiques (Davis et Museus, 2019). En effet, cette façon de penser éclaire les pratiques valorisées en éducation (Davis et Museus, 2019). Par exemple, les « difficultés » sont individualisées, comme dans l'exemple de l'anxiété de Carlos en classe. Son anxiété est perçue comme « son problème » que l'école et, plus spécifiquement le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires, peut l'aider à surmonter. L'école n'est pas comprise comme étant la source du problème, comme dans le cas des discriminations découlant des attentes en termes d'intégration linguistique, scolaire et sociale, mais plutôt comme l'espace de soutien offert aux élèves en apprentissage de la langue de scolarisation pour leurs « besoins ».

En ce sens, non seulement le personnel enseignant, mais aussi d'autres professionnels à l'école, tels que le personnel professionnel des services éducatifs complémentaires, ont la fonction de « juges de la normalité », étant donné le but de maintenir la norme (Bert, 2016; Foucault, 1975). En fait, spécifiquement ces professionnels sont appelés pour « gérer » les élèves qui n'ont pas été « capables » de répondre aux techniques de contrôle mises en oeuvre, principalement par le personnel enseignant, dans le but d'adaptation (ex. : ceux qui auraient besoin de « gestion des émotions »). Quand Foucault (1975) parle de la gestion du temps, de l'espace, des activités dans des institutions telles que l'école, il s'agit du contrôle du corps (comportement) des individus. Pour notre part, dans les données que nous avons recueillies auprès des professionnelles des services éducatifs complémentaires, nous avons noté qu'elles étaient appelées pour résoudre des « difficultés d'adaptation » des élèves, par exemple en termes de soutien à la gestion de classe, soutien à la gestion des émotions lors d'une présentation orale, etc.

Cette étude éclaire l'expérience des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation à l'égard des services éducatifs complémentaires. Cependant, certaines limites subsistent et fournissent autant de pistes pour des travaux futurs. Par exemple, une analyse considérant les catégories sociales du personnel scolaire pourrait être réalisée. Ce serait aussi intéressant de suivre le parcours de certains élèves ayant reçu des services éducatifs complémentaires au fil du temps. Finalement, selon Bilge (2020), des mesures à court terme peuvent être mises en pratique parallèlement à des transformations sociales à long terme. À la lumière de notre analyse, nous recommandons aux milieux scolaires de garantir aux élèves en apprentissage de la langue de scolarisation des services éducatifs complémentaires au besoin (en classe d'accueil et en classe ordinaire). Nous invitons aussi le personnel scolaire à réfléchir à la (re)production des inégalités liées à l'altérisation et à la pensée déficitaire de ces élèves. À court terme, des recherches suggèrent de valoriser les pratiques inclusives avec des objectifs individualisés (Guralnick, 2020), mais, à long terme, il faut réparer les systèmes sociaux, parmi lesquels l'école (Blanchard et al., 2021).

## Notes

[1] Nous avons choisi de mettre entre guillemets des termes qui gagnent à être problématisés en raison de leur réification par l'institution scolaire (ex. : difficultés, troubles, adaptation, besoin).

[2] Le capacitisme traite de comment la société peut dévaloriser le potentiel des individus considérés comme « handicapés » (Singer et Bacon, 2020). Le handicap est une catégorisation sociale découlant d'une imposition de la pensée médicale (Underwood et al., 2020). Il s'agit de l'effet des « déficiences » individuelles par rapport aux barrières sociétales (Tollan et al., 2023). Le modèle médical du handicap vise à « réparer » les individus et le modèle social du handicap vise à retirer les barrières sociétales empêchant leur pleine participation en société (Hogan, 2019).

[3] Les groupes historiquement opprimés sont des groupes qui ont été systématiquement discriminés pendant une longue période en raison de leur race, genre ou d'autres caractéristiques sociales, incluant par l'intersection des catégories sociales (ex. : race et immigration) (Buckingham et al., 2021). Ainsi, cela inclut les immigrants, non seulement en raison du statut migratoire, mais aussi, pour certains immigrants, le fait de ne pas parler la langue de la société d'accueil comme langue maternelle, et le fait de ne pas être catégorisés comme Blancs dans la société d'accueil, entre autres.

[4] Il s'agit de trois femmes. Deux sont nées au Québec, Canada, l'une d'elles étant d'origine libanaise et l'autre née en Colombie. Les trois participantes ont le français comme langue d'usage au quotidien. De plus, nous précisons que les personnes participantes de la recherche (élèves et personnel) ne sont pas issues du même milieu scolaire, c'est-à-dire que les élèves participants de la recherche n'ont pas été suivis par les professionnelles participantes de la recherche.

[5] Il s'agit de six femmes et un homme. Quant aux pays de naissance, un est né au Bénin, un au Mexique, un en Côte d'Ivoire, un au Venezuela, un au Pakistan et deux au Soudan. Ils avaient entre 13 et 16 ans quand ils sont arrivés en classe d'accueil. Quant à leur connaissance autodéclarée du français avant de fréquenter la classe d'accueil, deux disent bien parler le français et cinq n'avaient pas de connaissance. En plus du service de la classe d'accueil, trois élèves mentionnent avoir reçu du soutien linguistique offert par une personne enseignante, deux n'ont pas reçu de services complémentaires, un mentionne avoir participé à une activité avec une éducatrice spécialisée et un a reçu de services complémentaires de trois spécialistes : orthophoniste, psychologue et psychoéducatrice. Nous précisons ces expériences dans la section des résultats.

[6] Conformément à nos guides d'entretien, nous avons considéré l'expérience du personnel professionnel des services éducatifs complémentaires et des élèves en apprentissage de la langue de scolarisation. Plus précisément, nous avons examiné l'expérience des élèves concernant leurs liens avec le personnel scolaire et les pairs en classe d'accueil et en classe ordinaire, ainsi que l'expérience du personnel scolaire concernant la classe d'accueil et les services offerts.

[7] Selon le personnel scolaire, des élèves francophones peuvent être dirigés vers la classe d'accueil s'ils sont considérés comme ayant besoin d'améliorer leurs compétences en français, notamment en lecture et en écriture (Soares, 2024).

## Bibliographie

Ahmed, S. (2007). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256. (<https://doi.org/10.1080/01419870601143927>)

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Enjeux des relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 71-86). De Boeck Supérieur.

Annamma, S. A., Connor, D. et Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit) : Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), 1-31. (<https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>)

Barna, J. S. et Brott, P. E. (2011). How important is personal/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional School Counseling*, 14(3), 242-249. (<https://doi.org/10.1177/2156759X1101400308>)

- Beaudoin, C., Rousseau, N., Thibodeau, S. et Borri-Anadon, C. (2021). Les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle : qu'en est-il pour les 16-19 ans? *Enfance en difficulté*, 8, 25-45. (<https://doi.org/10.7202/1075505ar>)
- Bert, J.-F. (2016). Réguler par la norme : les institutions disciplinaires. Dans J.-F. Bert (dir.), *Introduction à Michel Foucault* (p. 27-54). La Découverte.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Bilge, S. (2020). We've joined the table but we're still on the menu : Clickbaiting diversity in today's university. Dans J. Solomos (dir.), *Routledge International Handbook of Contemporary Racisms* (p. 317-331). Routledge.
- Blanchard, S. B., Newton, J. R., Didericksen, K. W., Daniels, M. et Glosson, K. (2021). Confronting racism and bias within early intervention : The responsibility of systems and individuals to influence change and advance equity. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), 6-17. (<https://doi.org/10.1177/0271121421992470>)
- Borri-Anadon, C. et Collins, T. (2023). Entre surveillance disproportionnée et inaction à l'égard d'élèves issus de l'immigration considérés à besoins éducatifs particuliers : une recherche ethnographique. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 95(1), 25-42. (<https://doi.org/10.3917/nresi.095.0025>)
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1996). *Contre-feux*. Seuil.
- Brown, D. et Trusty, J. (2005). School counselors, comprehensive school counseling programs, and academic achievement : Are school counselors promising more than they can deliver? *Professional School Counseling*, 9(1), 1-8. (<https://doi.org/10.1177/2156759X0500900105>)
- Buckingham, S. L., Langhout, R. D., Rusch, D., Mehta, T., Rubén Chávez, N., Ferreira van Leer, K., Oberoi, A., Indart, M., Paloma, V., King, V. E. et Olson, B. (2021). The roles of settings in supporting immigrants' resistance to injustice and oppression : A policy position statement by the society for community research and action. *American Journal of Community Psychology*, 68(3-4), 269-291. (<https://doi.org/10.1002/ajcp.12515>)
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2017). Critical educational research. Dans L. Cohen, L. Manion, et K. Morrison (dir.), *Research Methods in Education* (8<sup>e</sup> éd., p. 51-67). Taylor et Francis Group.
- Collins, T. (2024). Contrasting educator and black student perspectives of the special education placement process: A DisCrit counter-narrative analysis. *Teacher Education and Special Education*, 47(4), 283-301. (<https://doi.org/10.1177/08884064241255219>)
- 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. (<https://doi.org/10.4000/ree.3337>)
- Davis, L. P. et Museus, S. D. (2019). What is deficit thinking? An analysis of conceptualizations of deficit thinking and implications for scholarly research. *NCID Currents*, 1(1). (<http://dx.doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>)
- Dervin, F. (2015). Discourses of othering. Dans K. Tracy, C. Illie et T. Sandel, *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (p. 1-9). John Wiley et Sons, Ltd.
- Déry, M., Laventure, M., Toupin, J., Verlaan, P. et Puzé, R. (2007). Adaptation scolaire et sociale d'élèves ayant reçu des services éducatifs complémentaires pour troubles de comportement dès le début de leur scolarité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 47-62. (<https://doi.org/10.7202/1016857ar>)
- Dhamoon, R. (2009). *Identity/difference politics : How difference is produced, and why it matters*. University of British Columbia Press.
- Foucault, M. (1975). Discipline. Dans M. Foucault, *Surveiller et punir* (p. 157-264). Gallimard.

- Fox, C. L. et Butler, I. (2009). Evaluating the effectiveness of a school-based counselling service in the UK. *British Journal of Guidance et Counselling*, 37(2), 95-106. (<https://doi.org/10.1080/03069880902728598>)
- Fréchette, S. et Rousseau, N. (2015). Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs. *Enfance en difficulté*, 4, 27-52. (<https://doi.org/10.7202/1036837ar>)
- Gaudreau, L., Legault, F., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. ([https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf))
- Guralnick, M. J. (2020). Applying the developmental systems approach to inclusive community-based early intervention programs : Process and practice. *Infants et Young Children*, 33(3), 173. (<https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000167>)
- Hall, S. (1996). Introduction : Who needs « identity »? Dans S. Hall et P. Du Gay (dir.), *Questions of identity* (p. 1-17). Thousand Oaks.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the other. Dans S. Hall (dir.), *Representation : Cultural representations and signifying practices* (p. 223-290). SAGE Publications.
- Hogan, A. J. (2019). Social and medical models of disability and mental health : Evolution and renewal. *CMAJ : Canadian Medical Association Journal*, 191(1), E16-E18. (<https://doi.org/10.1503/cmaj.181008>)
- Krumer-Nevo, M. et Sidi, M. (2012). Writing against othering. *Qualitative Inquiry*, 18(4), 299-309. (<https://doi.org/10.1177/1077800411433546>)
- May, T. (2011). Interviewing : Methods and process. Dans *Social research issues, methods and process* (4<sup>e</sup> éd., p. 131-160). Open University Press.
- Mignolo, W. D. et Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality : Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Intégration linguistique, scolaire et sociale : paliers pour l'évaluation du français au secondaire*. Gouvernement du Québec. ([http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PEF\\_PFEQ\\_integracion-scolaire-linguistique-secondaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PEF_PFEQ_integracion-scolaire-linguistique-secondaire_2011.pdf))
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 2. Organisation des services*. Gouvernement du Québec. ([http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_2\\_OrganisationServices.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf))
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite. Direction de la formation générale des jeunes*. Gouvernement du Québec. ([http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/SEC\\_Services\\_19-7029\\_.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf))
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Park, S., Lee, S., Alonzo, M. et Adair, J. K. (2021). Reconceptualizing assistance for young children of color with disabilities in an inclusion classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), 57-68. (<https://doi.org/10.1177/0271121421992429>)
- Rousseau, N., Tétrault, K. et Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDA). Dans J. Myre-Bisailon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables* (p. 9-37). Presses de l'Université du Québec.

- Singer, S. et Bacon, J. (2020). Ableism in the academy : A series about disability oppression and resistance in higher education. *Critical Education*, 11(14), 1-13. (<https://doi.org/10.14288/ce.v11i14.186616>)
- Soares, R. (2024). *Les procédures de classement des élèves du secondaire avant et après le séjour en classe d'accueil dans la région métropolitaine de Montréal : une analyse sociologique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/32976>)
- Solórzano, D. G. et Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology : Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44. (<https://doi.org/10.1177/107780040200800103>)
- Tollan, K., Jezrawi, R., Underwood, K. et Janus, M. (2023). A review on early intervention systems. *Current Developmental Disorders Reports*, 10(2), 147-153. (<https://doi.org/10.1007/s40474-023-00274-8>)
- Trépanier, N. et Dessureault, D. (2006). Les principes et le cadre d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 85-102). Gaëtan Morin.
- Underwood, K., Angarita, M. M., Curran, T., Runswick-Cole, K. et Wertlieb, D. (2020). An international conversation on disabled children's childhoods : Theory, ethics and methods. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 302-327. (<https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.699>)
- Young, A., Hardy, V., Hamilton, C., Biernesser, K., Sun, L.-L. et Niebergall, S. (2009). Empowering students : Using data to transform a bullying prevention and intervention program. *Professional School Counseling*, 12(6), 413-420.