

# Au-delà de la distribution : le dialogue comme levier de transformation inclusive en milieu scolaire

Florence Croguennec, Éditorialiste invitée, Université de Montréal, Canada  
Marie-Pier Forest, Éditrice principale francophone, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada  
Ariane Fiset, Éditrice adjointe, Université du Québec à Rimouski, Canada  
Naomie Fournier Dubé, Éditrice adjointe, Université de Montréal, Canada

*Résumé : Cet éditorial examine les tensions et dilemmes entourant l'inclusion scolaire au Québec, à la lumière des politiques récentes et de la théorie de la justice de Sen. Il souligne que la logique dominante de distribution des ressources, centrée sur les diagnostics et les « services directs » aux élèves, peut paradoxalement limiter la transformation des environnements scolaires et reproduire des inégalités. L'inclusion réelle nécessite plutôt de repenser l'organisation scolaire, de favoriser la concertation et la collaboration entre personnes enseignantes, chercheuses et décideuses, et de clarifier certains concepts clés. Le dialogue, la coconstruction et la reconnaissance des défis du personnel scolaire apparaissent comme essentiels pour repenser l'inclusion et favoriser la participation et la réussite éducative de tous les élèves.*

*Mots-clés : éditorial; inclusion; système scolaire québécois; dialogue*

*Abstract: This editorial examines the tensions and dilemmas surrounding school inclusion in Quebec, in light of recent policies and Sen's theory of justice. It highlights that the prevailing resource distribution logic, focused on diagnoses and "direct services" to students, can paradoxically constrain the transformation of school environments and perpetuate inequalities. Genuine inclusion requires rethinking school organization, promoting collaboration and dialogue among teachers, researchers, and policymakers, and clarifying key concepts. Dialogue, co-construction, and recognition of the challenges faced by school staff are essential to reconceptualize school inclusion and support the participation and educational success of all students.*

*Keywords: editorial; inclusion; Quebec school system; dialogue*

**L**'inclusion, un concept largement débattu dans les sociétés actuelles, est présente dans les politiques publiques, les médias et les écrits scientifiques (Pelletier, 2020). L'inclusion prend un sens particulier dans les milieux scolaires, où elle interpelle directement celles et ceux qui œuvrent auprès des élèves. Définie tantôt comme un processus, une injonction ou une philosophie, elle mobilise des valeurs humanistes qui rejoignent l'ensemble du personnel scolaire, mais sa mise en œuvre s'avère difficile à opérationnaliser dans les milieux (Ainscow et Miles, 2008; Florian et Black-Hawkins, 2010). C'est pourquoi elle est soutenue par un consensus éthique fort et des politiques internationales, telles que la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) et les accords de Cali (UNESCO, 2019). Pourtant, sa mise en pratique demeure complexe et singulière à chaque contexte scolaire (Florian et Black-Hawkins, 2010).

Selon Hernandes-Saca et al. (2023) ou encore Kohout-Diaz (2020), cette mise en œuvre pensée à partir des politiques a entraîné des pratiques contradictoires dans les écoles, alors que ces pratiques peuvent contribuer à reproduire les mêmes logiques que les politiques visaient plutôt à transformer. En effet, plusieurs systèmes scolaires, dont le système québécois, sont pris entre une injonction à mettre en œuvre des pratiques inclusives et le maintien de pratiques intégratives, comme la ségrégation des élèves en difficulté dans des classes spéciales, le placement des élèves d'immigration récente dans les classes d'accueil ou encore le maintien des attentes de diagnostics pour l'obtention de ressources et de financement.

## Le contexte québécois : l'injection de 540 millions de dollars dans les écoles

Ce risque est d'actualité au Québec, où, comme le rappellent Tremblay et al. (2025) dans *Le Devoir*, l'annonce d'une réinjection pouvant atteindre 540 millions de dollars en éducation, dont 425 millions réservés aux services directs à l'élève, a semblé être une victoire pour la mise en œuvre de pratiques inclusives et la prise en compte des besoins des élèves en difficulté.

Cependant, les conditions ministérielles de cette allocation, prises dans des considérations intégratives, peuvent engendrer des problèmes fondamentaux. Le gouvernement exige notamment une reddition de comptes rigoureuse de la part des centres de services scolaires et l'utilisation exclusive des sommes réinjectées pour des services directs à l'élève : on reste donc dans le maintien de l'exigence des diagnostics

puisque pour obtenir des services à l'école, un diagnostic est requis. En outre, cette logique rend difficile la mise en œuvre de pratiques réputées aujourd'hui cruciales pour l'inclusion, telles que la concertation entre personnes intervenantes, l'accompagnement de personnes conseillères pédagogiques dans les classes ordinaires ou la mise en œuvre du coenseignement (Dubé et al., 2021; Jurkowski et al., 2023; Tremblay, 2022; Tremblay et Granger, 2020), puisque le cout associé à la planification de ces tâches reste un impensé dans cet octroi budgétaire, ce qui remet la charge de la réussite de l'inclusion sur les épaules du personnel scolaire exclusivement. En effet, le ministre de l'Éducation a imposé des balises strictes en déclarant que « ce n'est pas un bar ouvert » (Lacroix-Couture, 2025).

Ce genre de balises est en contradiction directe avec les exigences structurelles de l'inclusion. L'inclusion repose sur la conviction que l'école doit garantir un accès équitable à l'apprentissage, à la participation et au développement du plein potentiel de l'ensemble des élèves (Ainscow et Miles, 2008). Elle nécessite de revoir l'organisation des services, le partage des responsabilités et l'utilisation du temps pour permettre la collaboration réelle entre la direction, les personnes enseignantes, les orthopédagogues, les personnes techniciennes en éducation spécialisée et les autres personnes professionnelles (Tremblay et Granger, 2020; Trépanier, 2019). Cette collaboration est d'autant plus essentielle pour garantir la cohérence des interventions, puisque, dans un modèle multiniveau comme le système scolaire québécois d'aujourd'hui avec ses écoles ordinaires et ses écoles spécialisées, il faut trouver des moments pour coordonner les expertises et organiser les actions pour répondre aux besoins des élèves.

L'intention d'assurer davantage de services directs aux élèves est pertinente, mais en imposant que seul le service à l'élève compte, on prend le risque de créer des dissonances pédagogiques, faute de concertation. Cela pourrait engendrer, par exemple, la mise en place d'interventions nombreuses, menées par diverses personnes professionnelles auprès des mêmes élèves, interventions qui peuvent parfois se révéler contradictoires (Allenbach et al., 2016). Il existe donc un risque de fragiliser la cohérence pédagogique des milieux scolaires et d'entretenir une vision réductrice de l'inclusion.

En se concentrant sur la seule dimension de distribution des budgets alloués aux élèves, la politique actuelle réduit également l'inclusion à la réussite scolaire centrée sur les résultats et la diplomation (Kohout-Diaz, 2020), alors que l'inclusion vise plus largement la réussite éducative, englobant le développement social, affectif et identitaire de l'élève (Ainscow et Miles, 2008). Cette manière de concevoir l'inclusion encourage effectivement la multiplication des diagnostics et la production de données pour justifier les « services directs » attendus. On tombe ainsi dans une vision médicale déficitaire des élèves, puisqu'il devient nécessaire d'identifier celles et ceux pour lesquels il faut assurer des conditions d'équité (Bauer et Borri-Anadon, 2021). On sépare les besoins par catégorie et on omet l'intersectionnalité entre les besoins, c'est-à-dire le fait qu'ils doivent être compris à la croisée des origines, du genre, de la classe sociale et d'autres facteurs, qui ensemble, rendent les situations des élèves complexes (Hernandes-Saca et al., 2023; Kohout-Diaz, 2020). Cela invite aussi à penser en termes de « norme scolaire » et à celles et ceux qui s'en éloignent, ce qui aboutit à l'exclusion des élèves dont l'écart à la norme est jugé trop important (Ainscow et Miles, 2008; Bergeron et al., 2021, Dupuis Brouillet et al., 2018).

Ainsi, d'un point de vue politique, cela présente l'avantage de créer « plus de ressources visibles », mais cela ne permet pas de créer plus de cohérence ou de continuité dans l'accompagnement. Pour les élèves les plus vulnérables, qui dépendent de la constance et des actions concertées, ceci constitue même un recul (Tremblay et al., 2025). Précisément, si les fonds nécessaires au fonctionnement de l'école inclusive sont attribués sur la base de la reconnaissance des besoins des populations d'élèves les plus vulnérables, on vient de créer les conditions de leur impossible émancipation. L'attribution des ressources repose alors sur le fait que ces populations d'élèves vulnérables sont repérées, voire étiquetées (Bauer et Borri-Anadon, 2021; Benoit, 2021). Or, les élèves sont « plus que leurs besoins », leur unicité ne doit pas être oubliée. La logique budgétaire est donc réductrice.

## **Justice scolaire : quelle logique?**

À l'instar de Calmelet (2025a, 2025b), nous mobilisons les travaux de Amartya Sen pour comprendre en quoi cette logique budgétaire basée sur une logique distributive de la justice produit des dilemmes pour le personnel scolaire des milieux québécois. Sen (1979) critique les théories dominantes de la justice, en

particulier celle de Rawls (1971) et les approches purement distributives. Pour Sen, ces dernières se concentrent sur la répartition des biens, des ressources, des droits et des positions sociales, plutôt que sur la liberté réelle des personnes d'agir et de choisir. Or, la justice ne se mesurerait pas à ce que les individus reçoivent, mais à ce qu'ils peuvent effectivement faire et être avec ce qu'ils reçoivent (Sen, 1979). L'égalité juste n'est donc pas une égalité de ressources, mais une égalité des possibilités effectives de mener une vie choisie et valorisée. Calmelet (2025b) reprend la définition de la justice selon Sen et précise qu'il convient dès lors de s'interroger sur les notions d'égalité et d'équité : l'école vise-t-elle une égalité de traitement ou une égalité des chances? De la même manière, l'équité suppose toujours un objectif à atteindre. Sans clarification de cet objectif, l'équité promue par l'école risque de demeurer vaine. Autrement dit, il est nécessaire de préciser les visées de l'inclusion scolaire, faute de quoi les valeurs qui en découlent, égalité et équité, peuvent être interprétées différemment selon les personnes actrices et, par conséquent, elles peuvent se révéler inefficaces (Calmelet, 2025b).

Dans l'exemple de cette nouvelle politique québécoise, la logique distributive dominante (attribuer des ressources supplémentaires à des élèves ou des milieux défavorisés en particulier) repose sur l'idée de compenser des manques. Sen (1979) montre que donner des ressources pour compenser ne garantit pas les mêmes libertés réelles. D'ailleurs, pour Verhoeven et al. (2009), il convient, d'une part, de tenir compte du fait que les individus ont des capacités différentes de convertir les ressources selon leur santé, leur langue, leur contexte familial, leur environnement scolaire, etc. D'autre part, les institutions scolaires peuvent aussi restreindre ou favoriser cette conversion selon les curriculums, les évaluations, les normes qu'elles choisissent, etc. L'école est inclusive si elle parvient à mettre en œuvre des pratiques de justice compensatoire, c'est-à-dire ajuster l'environnement pour rendre les capacités effectives, soit leur rendre leur réelle possibilité d'être, d'agir et de réussir (Sen, 1979). Ainsi, une politique qui s'inscrit dans une logique de justice distributive peut en pratique reproduire l'injustice, si elle ne tient pas compte de ces inégalités de conversion. L'école juste, selon Sen (1979), doit au contraire permettre d'accroître les capacités éducatives, c'est-à-dire la capacité des élèves à apprendre, comprendre, communiquer et choisir leur trajectoire et la capacité des personnes enseignantes et des institutions à créer des environnements où ces libertés se déploient. Dans cette vision de la justice scolaire comme capabilisante, on questionne les conditions effectives de participation et non simplement les ressources distribuées (Calmelet, 2025a). Le tableau 1 ci-après remet en opposition les deux visions que nous venons de décrire.

Tableau 1 : Comparaison de deux visions de la justice

<i>Vision distributive de la justice</i>	<i>Vision capabilisante de la justice (Sen, 1979)</i>
Distribution des ressources ou services pour compenser les manques	Développement de la liberté effective d'apprendre pour chaque élève
Focalisation sur les besoins particuliers	Focalisation sur la transformation des environnements
Résultat = égalité des moyens	Résultat = égalité des opportunités réelles
L'injustice est vue comme un manque de ressources	L'injustice est vue comme une privation de capacités

Ainsi, à travers la lunette de la théorie de la justice de Sen (1979), on peut voir que la logique québécoise du « service direct à l'élève » incarne une justice distributive minimaliste : elle vise à donner à chaque élève selon son diagnostic, alors qu'une école inclusive, si on la fait correspondre à la théorie de la justice de Sen, viserait à transformer l'environnement pour rendre les apprentissages possibles pour tout le monde. C'est donc un budget alloué pour discuter des services et de la collaboration qui serait souhaitable.

Ce que les personnes peuvent réellement accomplir est influencé par les opportunités économiques, les libertés politiques, les pouvoirs sociaux, ainsi que par des conditions favorables telles qu'une bonne santé, une éducation de base, et l'encouragement ainsi que le développement des initiatives personnelles. Les dispositifs institutionnels qui encadrent ces opportunités sont également influencés [...] dans l'élaboration des décisions publiques qui orientent l'évolution de ces mêmes opportunités. (Sen, 1999, p. 5, cité dans Walker, 2005, p. 105, traduction libre)

L'examen des conditions d'octroi de 540 millions de dollars du gouvernement québécois, à la lumière des écrits de Sen, montre donc que cette politique s'inscrit principalement dans une logique de distribution qui génère des dilemmes et des défis dans les milieux scolaires et de la recherche.

## Dilemmes vécus dans les milieux scolaires

Bien que les personnes promotrices de l'inclusion aspirent à une transformation des systèmes éducatifs pour qu'ils soient plus équitables et accueillants pour l'ensemble des élèves, sa mise en œuvre se heurte à des résistances, des ambiguïtés et des pratiques qui peuvent, involontairement, perpétuer l'exclusion et la stigmatisation (Kohout-Diaz, 2020).

Tout d'abord, les personnes enseignantes sont enjointes à répondre aux besoins individuels, mais pour ce faire, elles doivent identifier les élèves qui ont des besoins particuliers. Elles vivent alors une tension entre l'adaptation des pratiques aux besoins des élèves et le risque de stigmatisation ou d'homogénéisation entre élèves présentant les mêmes besoins diagnostiqués. C'est le « dilemme des différences » (Terzi, 2014) : comment reconnaître les besoins et éviter d'étiqueter les élèves comme différents pour prévenir la stigmatisation? L'inclusion véritable exigerait au contraire de considérer les besoins de l'ensemble des élèves (perspective large), pas seulement des élèves ayant des besoins spécifiques (perspective étroite) et de définir ces besoins non pas comme des manques à la norme, mais comme des allants de soi. La différence fait l'humanité, tous les élèves sont différents (Gardou, 2012). Ensuite, dans le système actuel, l'obtention des ressources dépend d'un diagnostic médical, alors que les politiques scolaires invitent l'école à ne pas céder à une vision défectologique de la différence (Kohout-Diaz, 2020) : historiquement, l'inclusion devait stopper l'étiquetage et la stigmatisation. Dans les faits, l'accès aux services et aux adaptations requiert encore des diagnostics. L'idéal inclusif, mal compris, peut paradoxalement « renforcer une défectologie exclusive » qui considère la différence comme une difficulté à traiter, à compenser ou à normaliser (Kohout-Diaz, 2020).

Par ailleurs, les personnes enseignantes doivent accompagner les élèves à trouver leur rôle social dans une école qui reste opérée dans un système de performance et de classement (Ainscow et Miles, 2008; Gardou, 2012). L'école inclusive devrait miser sur la participation et le sentiment d'appartenance (Ainscow et Miles, 2008; Dupuis Brouillette et al., 2018; Florian et Black-Hawkins, 2010), mais elle se heurte pourtant à « l'exigence normative de la performance » scolaire, qui utilise la comparaison et le classement des élèves, puisque la réussite scolaire dépend des évaluations certificatives et que la norme scolaire établit qu'il faut suivre la progression des élèves selon l'acquisition de savoirs essentiels répartis en fonction de leur groupe d'âge (Kohout-Diaz, 2020).

Finalement, l'école doit faire face à l'inconsistance conceptuelle et aux imprécisions entourant la définition de l'inclusion, qui demeure un concept flou aux significations incertaines (Plaisance, 2020). Puisque l'éducation se situe au cœur des enjeux de justice sociale, pouvant à la fois nourrir les inégalités ou y remédier (Power, 2012, cité dans Vidal et al., 2021), l'inclusion est définie à la fois comme une visée et comme un processus (Vidal et al., 2021). L'ambiguité sémantique concourt à creuser l'écart entre l'inclusion comme principe idéologique et comme orientation pragmatique (Pelletier, 2020; Plaisance, 2020). Le gouvernement envoie des messages contradictoires : les textes des politiques prônent des valeurs fortes de justice et d'humanisme, mais les systèmes demeurent essentiellement intégratifs. Les moyens adéquats ne suivent pas, ce qui déstabilise les milieux scolaires, pris dans des contraintes institutionnelles avec des ressources limitées.

Cependant, il ne s'agit plus simplement d'accroître les ressources ou les budgets, les investissements dans les écoles atteignant déjà des niveaux sans précédent, mais bien de repenser l'articulation même des moyens (Allenbach, 2025). Tant que le système demeurera structuré selon des logiques gestionnaires basées sur la prise en compte des budgets plutôt que des logiques collaboratives, les marges de transformation resteront limitées.

## Défis du personnel scolaire face à l'inclusion

Les personnes enseignantes, en particulier, sont soumises à de fortes injonctions professionnelles : elles doivent collaborer, personnaliser (pour un ou des élèves) et différencier (pour le groupe) sans toujours

disposer des ressources ou de la reconnaissance associées. Cette surcharge de rôles et la responsabilité accrue qu'on leur attribue créent une dégradation de leurs conditions de travail, notamment via la multiplication de documents et de dispositifs à remplir ainsi que la charge cognitive et émotionnelle accrue liée à l'inclusion sans soutien suffisant (Bovey, 2025, cité dans Bovey et al., 2025). Des recherches récentes en sociologie de l'éducation (Losego, 2025, cité dans Bovey et al., 2025) montrent que cette situation crée un facteur de dégradation des conditions de travail pour les personnes enseignantes, car ces nouvelles tâches constituent une montée de l'épaisseur et de la complexité du travail enseignant.

En conséquence, bien que les milieux scolaires adhèrent largement aux valeurs véhiculées par le discours sur l'inclusion en général (Ainscow et Miles, 2008; Florian et Black-Hawkins, 2010; Bergeron et al., 2021), la mise en œuvre rencontre des contradictions fortes et fréquentes (Bovey, 2025, cité dans Bovey et al., 2025; Hernandes-Saca et al., 2023). L'incohérence entre le discours politique et la réalité constatée par le personnel scolaire qui en vit les conséquences quotidiennement contribue à un affaiblissement de leur sentiment d'adhésion au projet inclusif (Losego 2025, cité dans Bovey et al., 2025). Rappelons également qu'au Québec, les conditions de travail sont aussi fragilisées par la diminution de personnes qualifiées dans les écoles, ce qui impose une pression supplémentaire d'accompagnement sur le personnel scolaire d'expérience à qui on est susceptible de demander du mentorat ou du soutien (Harnois et Sirois, 2022). Ces personnes se retrouvent incapables de répondre à tous les besoins et se déclarent épuisées, voire en souffrance (Kohout-Diaz, 2020).

Il semble intéressant ici de soulever l'hypothèse que l'inconsistance des discours et la non-reconnaissance des défis et des dilemmes vécus dans les milieux scolaires contribuent, en partie, à la non-inclusion des élèves. Les personnes du milieu scolaire doivent être reconnues pour leur expertise et le travail de négociation qu'elles accomplissent sans cesse.

## **Pistes de solutions : dialogue, clarification conceptuelle et coconstruction entre recherche, pratique et politique**

### **La nécessité du dialogue**

Selon Allenbach (2025), il convient de maintenant veiller à nommer ces défis et à travailler ensemble pour y remédier : c'est à cette condition que l'on évitera de rester dans une impasse qui paralyse et qu'on pourra faire preuve de créativité. L'inclusion doit dès lors être conçue comme une dynamique inclusive (Allenbach, 2025), c'est-à-dire un processus continu dans lequel la reconnaissance et la discussion des dilemmes deviennent les leviers d'une transformation des modalités d'action. Par ailleurs, il ne s'agit pas de bâtir un tout nouveau système : l'école québécoise dispose déjà de nombreuses expertises (Bergeron et al., 2021). Il n'est pas toujours nécessaire d'inventer de nouvelles pratiques : parfois, il s'agit de revisiter et de faire dialoguer des pratiques déjà bien maîtrisées. L'ouverture au dialogue a ainsi le potentiel de mutualiser ces expertises et de soutenir collectivement l'évolution vers une inclusion réelle (Allenbach et al., 2023).

La mise en œuvre de l'inclusion dans l'école québécoise suppose un véritable travail de négociation de sens entre les personnes actrices détenant des expertises variées, ainsi qu'un effort de concertation visant à analyser collectivement les défis et à construire les conditions d'une collaboration durable (Skoglund, 2014). De tels espaces de dialogue peuvent faire émerger des solutions mutuellement comprises et partagées (Skoglund, 2014; Thomazet et Mérini, 2014). Il ne s'agit pas d'opposer les deux systèmes scolaires, classes spéciales et classes ordinaires, qui ont historiquement coexisté et dont découle un héritage professionnel riche en savoir-faire et en savoir-être (Allenbach et al., 2023). Il conviendrait plutôt d'adopter un regard reconnaissant que l'expertise des personnes formées en adaptation scolaire peut constituer un apport précieux pour nourrir la réflexion et enrichir la pratique de celles et ceux qui œuvrent dans les classes ordinaires (Allenbach et al., 2023; Thomazet et Mérini, 2014).

### **Clarification conceptuelle**

Par ailleurs, pour soutenir un dialogue véritablement constructif autour de l'inclusion, le milieu de la recherche doit reconnaître sa responsabilité dans la multiplication des définitions et des terminologies : inclusion scolaire, éducation inclusive, inclusion pédagogique, etc. (Skoglund, 2014). Il peut contribuer à la dynamique inclusive en clarifiant les concepts centraux, notamment celui d'inclusion, bien sûr, mais aussi d'autres concepts clés, comme l'intersectionnalité, la diversité, la discrimination ou encore la

marginalisation. Cette clarification conceptuelle a le potentiel d'aider le personnel scolaire à dépasser les anecdotes personnelles et à saisir les enjeux structurels et collectifs (Pelletier, 2025). Comme le note Pelletier (2025), en formation, les personnes témoignent de la difficulté à percevoir la portée des grands enjeux de l'inclusion dans le quotidien; il revient donc aux personnes chercheuses de proposer des contrexemples aux anecdotes personnelles, de déconstruire les idées reçues et de stimuler une réflexion critique qui articule plusieurs facteurs d'inclusion ou d'exclusion, et ce, afin de favoriser la coconstruction de pratiques informées et partagées.

Dans cette perspective, le milieu de la recherche peut alors aller puiser dans les concepts des disciplines pour nourrir le dialogue et analyser les situations concrètes d'apprentissage. Les didactiques des disciplines permettent notamment de décrire et d'éclairer des situations spécifiques, d'identifier des obstacles propres à certaines matières et de comprendre comment les pratiques pédagogiques peuvent favoriser ou freiner l'inclusion (Astolfi, 2020; Rayou, 2018). Par exemple, en mathématiques, les questions de compréhension conceptuelle des connaissances (Liljedahl et al., 2016; Schoenfeld, 2016), de variable didactique (Brousseau, 1998) ou d'usage du matériel de manipulation (Saboya et Tremblay, 2017) peuvent aider à identifier les difficultés d'accès aux savoirs des élèves. Dans l'enseignement du français, la prise en compte des expériences culturelles ou personnelles (Armand, 2021) ou l'enseignement des inférences peuvent éclairer les obstacles des élèves (Voyer et al., 2022).

Il peut également être pertinent de mobiliser des concepts issus de champs complémentaires, tels que la psychologie de l'éducation ou la sociologie, entre autres, afin de qualifier les situations, identifier les dilemmes et fournir un cadre conceptuel clair. Nous le disions plus haut, à l'instar des travaux de Bovey et al. (2025) ou de Sen (1979), la transdisciplinarité dans la recherche permet de mettre au jour les dilemmes et tensions souvent invisibles dans le quotidien scolaire, tout en donnant une voix aux élèves et aux personnes qui se sentent exclues. Elle offre ainsi un moyen de dépasser les anecdotes personnelles et de construire collectivement des solutions comprises et partagées, contribuant à nourrir la dynamique inclusive de manière informée et contextualisée.

En revanche, si le dialogue et la clarification conceptuelle sont indispensables, ils ne sauraient se substituer à la prise en compte des conditions réelles d'exercice du personnel scolaire et des obstacles précis rencontrés par les élèves (Ainscow et Miles, 2008). Dans cette perspective, reconnaître ce qui se dit et se fait déjà dans les milieux scolaires constitue une entrée féconde pour la conversation (Pelletier, 2020; Skoglund, 2014). Dans la pratique, les discussions sur l'inclusion partent souvent du handicap (Allenbach, 2025), révélant ainsi un dilemme systémique : le système scolaire et la société sont structurés de manière à segmenter certains besoins. L'inclusion prend tout son sens dans la compréhension du contexte, car elle se définit avant tout par la manière dont les personnes vivent des situations concrètes; c'est aussi ce qui explique qu'il est impossible de lui donner une définition unique et universelle.

On peut faire l'hypothèse que, dans un processus de débat, la confrontation des points de vue permet de rendre visibles les dilemmes et de rechercher des compromis de sens susceptibles de satisfaire les différentes personnes participantes, mais aussi de renommer les arguments. Ce travail collectif de négociation est fertile, car c'est souvent dans ces échanges approfondis que naissent les grandes idées et que se construisent des perspectives partagées (Allenbach, 2025). Dans ce contexte, les personnes chercheuses peuvent jouer un rôle clé et collaborer avec le personnel scolaire selon ses besoins (Skoglund, 2014; Thomazet et Merini, 2014) : elles disposent du temps et de la distance nécessaires pour analyser les situations, identifier des pistes et formaliser des recommandations, tandis que les personnes praticiennes, occupées par la gestion quotidienne des classes, peuvent bénéficier de cette synthèse pour nourrir leur réflexion et ajuster leurs pratiques (Allenbach, 2025). La collaboration entre les personnes chercheuses et les personnes praticiennes permet ainsi de mutualiser les expertises et de créer des ponts entre les pratiques locales et celles observées ailleurs.

On peut également se questionner sur la nature de l'institution scolaire aujourd'hui. Quelles composantes peuvent être conservées comme base solide, et quels éléments, selon les personnes expertes des milieux scolaires et les personnes expertes des milieux de la recherche, nécessitent une transformation pour soutenir véritablement l'inclusion? Si l'école inclusive est considérée comme une institution, elle demeure pour l'instant un paradoxe, confrontée à des tensions entre ses objectifs idéaux et ses contraintes historiques et structurelles (Losego, 2025, cité dans Bovey et al., 2025). Engager le dialogue implique donc de partir des

représentations du personnel scolaire, tout en s'appuyant sur la reconnaissance des droits des personnes concernées et sur le poids des héritages historiques dans les pratiques professionnelles. Il s'agit également de reconnaître la charge de travail et le sentiment d'impuissance que peuvent ressentir les personnes enseignantes, afin de créer un espace pour le dialogue attendu.

### **La coconstruction à trois têtes : recherche, pratique et politique**

Les personnes chercheuses et les personnes praticiennes sont en mesure de nommer les défis et les dilemmes liés à l'inclusion. Les personnes chercheuses peuvent accompagner la réflexion en mettant en lumière les espaces où se trouve la créativité, tandis que le dialogue et la clarification des concepts offrent un véritable empouvoiement aux personnes des milieux scolaires, en renforçant leur capacité à agir de manière réfléchie et concertée. Cependant, la mise en œuvre effective des pratiques inclusives ne peut se limiter aux échanges dans les écoles et les milieux de la recherche : elle passe aussi par les politiques. Au Québec, les personnes chercheuses font entendre leur voix régulièrement dans la presse pour entamer un dialogue avec les personnes décideuses au gouvernement. Comme le souligne Pelletier (2025), ce sont ces dernières qui détiennent « les clés du camion » : elles doivent participer aux débats féconds qui ont lieu quotidiennement dans les milieux scolaires et de la recherche. C'est dans la richesse de ces trois regards croisés, personnes praticiennes, personnes chercheuses et personnes décideuses politiques, que peuvent émerger de nouvelles compréhensions communes et des leviers féconds pour faire avancer l'inclusion à l'échelle de l'école et de la société. L'objectif n'est pas de simplifier les concepts, mais de montrer la complexité et la richesse des points de vue, afin de dépasser les antagonismes et de construire des pistes d'action partagées. Les personnes praticiennes et chercheuses constatent un décalage entre les intentions politiques et la réalité des pratiques : malgré les velléités affichées de construire une école inclusive, des voies parallèles d'exclusion persistent dans les classes et les dispositifs scolaires. Nommer ces dilemmes est une première étape ; la réflexion doit ensuite se poursuivre dans le cadre de débats à trois têtes, pour identifier ce qui peut être amélioré et comment.

### **Le risque de l'actualité politique et de la rhétorique**

Ce que nous avons évoqué précédemment, à savoir la nécessité du dialogue, de la clarification conceptuelle et de la coconstruction entre pratique, recherche et politique, connaît actuellement une résonance particulière : la discussion sur la remise en cause de l'inclusion est entrée dans les débats politiques états-unis et par ricochet dans les débats politiques canadiens (Marom, 2023). Les messages relayés sur les réseaux sociaux, dans la presse et à la télévision contribuent au fait que les principes de l'Équité, de la Diversité et l'Inclusion (EDI) sont parfois contestés. Le concept d'inclusion risque même d'être caricaturé ou ridiculisé, son usage rhétorique entraînant la polarisation des débats et des manipulations où l'inclusion dans les institutions est adoptée de manière seulement performative (Marom, 2023). En France aussi, des voix s'élèvent, comme celle de Ennouamane Jouali (2025), qui pointe les réactions de « back-lash » (contrecoups) contre l'inclusion, parfois instrumentalisées politiquement ou médiatiquement.

À cet égard, l'usage péjoratif du mot « *woke* » et sa ridiculisation dans les débats publics sont révélateurs. Par exemple, lorsqu'un terme comme « *inclusion* » devient objet de négociation, on en arrive à contourner le vocabulaire ; on peut parler alors de pratiques qui pourraient être un obstacle à l'inclusion de tout le monde, plutôt que de « *privileges* » ou de « *racisme* » (Caceus et Vasquez, 2024). Ce déplacement, comme le montrent Marom (2023) et Caceus et Vasquez (2024), finit par vider les mots de leur substance. Lorsque le vocabulaire et les concepts ne sont plus employés clairement, l'inclusion disparaît d'abord dans les mots et risque ensuite de s'effacer dans les faits, laissant les injustices s'invisibiliser.

Éviter les termes *inclusion*, *équité* ou *égalité* peut sembler stratégique pour ne pas braquer les personnes sceptiques, pour maintenir un espace de discussion ou encore pour anticiper un retour de flamme « *antiwoke* ». Toutefois, ce choix produit un discours plus lisse, qui insiste sur la pluralité inhérente à l'humanité ou sur des pratiques supposément universelles, mais qui ne nomment plus explicitement les structures qui discriminent et marginalisent (Caceus et Vasquez, 2024). Or, c'est précisément parce que des exclusions existent que le concept d'inclusion a un sens. Inclure, c'est faire entrer dans le cercle ; cela implique de reconnaître que certaines personnes en sont tenues à l'extérieur (Gardou, 2012). Le lissage du discours, en atténuant cette réalité, contribue à invisibiliser les différences humaines et les mécanismes d'exclusion.

Pour contrer ces effets, les personnes chercheuses doivent mettre la main à la pâte : expliquer ce qu'elles font, pourquoi, et surtout pour qui (Allenbach, 2025). Il s'agit de réaffirmer que leur démarche n'est pas une mode « *woke* », mais bien une réflexion structurée sur la diversité des individus et sur les conditions de leur pleine participation à la société. Cela renforce l'idée que le dialogue doit porter non seulement sur les idées, mais aussi sur les termes eux-mêmes : nommer les dilemmes, discuter des couacs, accepter la complexité des concepts dits « *épais* », et valoriser la richesse des points de vue, plutôt que de viser la simplification ou la caricature (Allenbach, 2020 ; Plaisance, 2020).

Dans cet argument, l'œuvre de John Stuart Mill trouve une résonance particulière. Mill (1859, cité par Guillin, 2025) insistait notamment sur l'importance du débat libre, de la confrontation des idées et de la vigilance face aux vérités dominantes que l'on finit par oublier. Lorsqu'un consensus est ancien, on risque d'oublier pourquoi on y est parvenu, laissant alors la place à des arguments anciens, mais spectaculairement remis à l'avant, qui circulent et sont présentés comme nouveaux (Guillin, 2025). Il revient donc aux milieux de la recherche de réintroduire ces arguments dans la conversation, de les revisiter et de les combattre à nouveau dans le cadre d'un débat renouvelé.

Ainsi, pour relancer le dialogue à propos de l'inclusion sur des bases qui conviennent à l'ensemble des élèves et prioritairement aux personnes qui se sentent exclues, il importe de s'interroger : comment en sommes-nous arrivés au moment où nous ne sommes plus d'accord avec les politiques qui prônent l'inclusion? Pourquoi certaines personnes dénoncent-elles trop de conversations « *woke* » et renoncent à l'inclusion? Comment convaincre que le dialogue sur l'inclusion vaut la peine de s'y attarder, qu'il est essentiel, dans un contexte où la performance et les classements scolaires semblent primer? Il faut remettre de l'avant la valeur du dialogue, de la compréhension des concepts, non pas pour simplifier les idées, mais pour redonner du pouvoir au personnel scolaire et renforcer sa capacité d'action auprès des élèves.

## Conclusion

L'examen des politiques de réinvestissement en éducation, tel que l'injection de 540 millions de dollars conditionnels aux « services directs » à l'élève, confirme la persistance d'une approche qui privilégie la justice distributive au détriment d'une transformation structurelle (Calmelet, 2025a, 2025b). Cette logique comptable, en excluant la concertation et la planification, fragilise la cohérence pédagogique et renforce le paradigme intégratif fondé sur le diagnostic et la compensation.

Omettre de parler de la complexité des concepts et éviter les débats sur les dilemmes (entre les politiques et leur mise en œuvre) et sur les tensions (entre les besoins individuels et les normes, entre le besoin d'assurer la réussite pour l'ensemble des élèves et les exigences de performance du système) alertent sur le risque de transformer l'inclusion en une étiquette vide, simplifiant la complexité du réel et occultant les discriminations et marginalisations persistantes. Pour que l'inclusion dépasse le stade des intentions déclarées, il est nécessaire d'adopter une démarche critique et proactive : sortir d'une vision réductrice du handicap et de la différence culturelle, entre autres, pour se centrer sur le besoin situé; garantir les conditions d'une communauté apprenante capable de nommer les problèmes et de critiquer ce qui ne fait pas sens; et renforcer la collaboration entre la pratique, la recherche et la politique pour débattre des dilemmes et construire des solutions partagées.

Il faut penser les conditions de la dynamique inclusive, nourrie par la critique, l'autocritique et la confrontation des points de vue. C'est en remettant les relations humaines au centre de la conversation que l'école pourra concilier les exigences de justice, d'humanisme et de performance afin de garantir la participation sociale de l'ensemble des élèves.

Si toutes nos politiques sont orientées EDI (équité, diversité, inclusion) pourquoi persiste-t-il des réticences? Comment convaincre collectivement de trouver un compromis pour faire société?

## Place aux contributions de ce numéro

Le présent numéro de la RCJCÉ présente quatre articles francophones, dont nous ferons une brève présentation dans les prochaines lignes.

Landry et ses collaboratrices proposent un article de recherche s'intitulant « Mobiliser les sources du sentiment d'efficacité professionnelle en mathématiques à l'éducation préscolaire : un projet collaboratif ». Celui-ci présente les résultats d'une recherche qualitative menée auprès de cinq personnes enseignantes à l'éducation préscolaire participant à un projet collaboratif portant sur l'enseignement des mathématiques.

Éthier et ses collaboratrices proposent, quant à elles, une recension des écrits portant sur les pratiques favorisant la mobilisation de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur pour soutenir le développement langagier des enfants en contexte d'éducation préscolaire. Elles mettent notamment en lumière des pratiques basées sur le libre choix et l'étayage, qui montrent un potentiel prometteur. Les autrices soulignent toutefois le besoin de recherches supplémentaires pour mieux comprendre et optimiser ces pratiques, ainsi que leur mise en œuvre en contexte réel de classe.

Ouddah présente un article intitulé « Le rapport au savoir des élèves en transition du primaire au secondaire : une revue de littérature ». Cette revue de littérature narrative explore le rapport au savoir et son influence sur l'engagement des élèves, notamment à travers leurs expériences scolaires, leurs contextes sociaux et les attentes institutionnelles.

Enfin, Mbaye propose un compte rendu de l'ouvrage *Tensions identitaires et accompagnement professionnel* (Roquet et al., 2022), qui explore la dynamique de l'identité professionnelle dans différents contextes de formation et de professionnalisation. L'ouvrage analyse le processus de déconstruction et de reconstruction de l'identité professionnelle, en soulignant son caractère dynamique et les facteurs qui peuvent influencer son évolution, à travers des contributions fondées sur des méthodologies variées et rigoureuses.

## RÉFÉRENCES

Ainscow, M. et Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next?* Routledge.

Allenbach, M. (2025, 23 octobre). *Se repérer dans la complexité de l'éducation inclusive : définitions et dilemmes rencontrés dans la pratique* [communication orale]. Triennale du Laboratoire internationale sur l'inclusion scolaire (LISIS), Caen, France.

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>

Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M. et Rebetez, F. (2023). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(95), 91-109. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0091>

Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Laroche-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 395-416). Fides Éducation.

Astolfi, J.-P. (2020). Pour différencier l'enseignement : l'entrée didactique. *Recherches en didactiques*, 29(1), 53-64.

Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10(2), 45-56. <https://doi.org/10.7202/1084912ar>

Benoit, H. (2021, mai) La fabrication du concept de besoins éducatifs particuliers dans les politiques publiques : critère différenciateur normatif ou moyen de penser le continuum inclusif de la diversité [communication orale]. 8<sup>e</sup> Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Québec, Canada. <https://insei.hal.science/hal-03621886v1>

Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>

Bergeron, L., Bergeron, G., & Lachance, A. (2024). Prise en compte de la diversité au secondaire: les obstacles à l'apprentissage comme variable d'intérêt. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-26. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6469>

Bovey, L. (2025). Chapitre 1. Dans L. Bovey, H. Durler, P. Losego, V. Angelucci et A. Sotirov (dir.), *Au nom de l'inclusion : les contradictions d'une ambition scolaire*. Épistémé.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.

Caceus, S. et Vasquez, C. (2024). Qui a dit racisme systémique? Négociation sémantique dans l'accompagnement d'une initiative de gestion de la diversité en contexte organisationnel. *Communication. Information médias théories pratiques*, 41(2). <https://doi.org/10.4000/12yez>

Calmelet, L. (2025a). La réception de l'accessibilité pédagogique à visée universelle par les professionnels de l'éducation français : quelle place pour le numérique? *Médiations et médiatisations*, (21), 154-174. <https://doi.org/10.52358/mm.vi21.448>

Calmelet, L. (2025b, mai). *La scolarisation inclusive, une question de justice?* [communication orale]. Les questions vives du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), en ligne.

Dubé, F., Cloutier, É., Dufour, F. et Paviel, M.-J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Éducation et francophonie*, 48(2), 35-56. <https://doi.org/10.7202/1075034ar>

Dupuis-Brouillette, M., April, J., Beaulieu, J. et St-Jean, C. (2018). Essai de modélisation des pratiques inclusives. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 9(1), 40-51.

Ennouamane Jouali, M. (2025, 12 juin). Wokisme et inclusion scolaire : confusion utile ou diversion politique? [billet de blogue] <https://blogs.mediapart.fr/meryam-ennouamane-jouali/blog/250625/wokisme-et-inclusion-scolaire-confusion-utile-ou-diversion-politique>

Florian, L. et Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.

Guillin, V. (2025). *Sur l'importance de (re)lire John Stuart* [balado]. BaladoQuébec. <https://baladoquebec.ca/au-sujet-des-sciences-humaines-et-sociales>.

Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>

Hernández-Saca, D. I., Voulgarides, C. K. et Etscheidt, S. L. (2023). A critical systematic literature review of global inclusive education using an affective, intersectional, discursive, emotive and material lens. *Education Sciences*, 13(12), 1212. <https://doi.org/10.3390/educsci13121212>

Jurkowski, S., Ulrich, M. et Bettina, M. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>

Kohout-Diaz, M. (2020). Rhétoriques inclusives et subversions de la défectologie. *Psychologie clinique*, 50(2), 15-24.

Lacroix-Couture, F. (2025, 30 juillet). Les 540 millions ne sont « pas un chèque en blanc » aux CSS, dit Drainville. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-07-30/services-aux-eleves/les-540-millions-ne-sont-pas-un-cheque-en-blanc-aux-css-dit-drainville.php>

Liljedahl, P., Santos-Trigo, M., Malaspina, U. et Bruder, R. (2016). *Problem solving in mathematics education*. Springer Nature.

Marom, L. (2023). Resistance, performativity, and fragmentation: The relational arena of EDI/D in Canadian higher education. *Canadian Journal of Education*, 46(4), 1083-1114. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6071>

Organisation des Nations unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Pelletier, L. (2025, 8 octobre). *Table ronde : « dialogue science et société »* [communication orale]. Entretiens Jacques Cartier, École normale supérieure de Lyon, France. <https://www.ens-lyon.fr/actualite/lecole/entretiens-jacques-cartier-2025-lens-de-lyon-replay-des-conferences>

Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, (22), 10-29.

Plaisance, É. (2020). L'inclusion comme théorie pratique. *Revista Educação Especial*, 36, 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686X55337>

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042605>

Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation*, (87), 97-107. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3546>

Roquet, P., Cohen-Scali, V. et Obertelli, P. (2022). *Tensions identitaires et accompagnement professionnel*. L'Harmattan.

Saboya, M. et Tremblay, M. (2017). Co-élaboration d'interventions entre enseignantes et chercheures visant le développement d'un choix éclairé de matériel auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage au primaire dans la résolution de problèmes additifs. Dans A. Braconne-Michoux, P. Gibel et I. Oliveira (dir.), *Étude de différentes formes d'interactions entre recherches en didactique des mathématiques et formations professionnelles des enseignants* (p. 91-121). Livre en ligne du CRIES. [https://lel.cries.ulaval.ca/sites/default/files/braconnemichoux\\_gibel\\_oliveira\\_2017.pdf](https://lel.cries.ulaval.ca/sites/default/files/braconnemichoux_gibel_oliveira_2017.pdf)

Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. *Journal of education*, 196(2), 1-38. <https://doi.org/10.1177/002205741619600202>

Sen, A. (1979). *Equality of what?* Cambridge University Press.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.

Skoglund, P. (2014). Fundamental challenges and dimensions of inclusion in Sweden and Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 207-221. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0207>

Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>

Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive? *Questions Vives*, (21). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>

Tremblay, M., Paré, M., Allaire, S. et Leroux, M. (2025, 26 août). Un réinvestissement qui fragilise la cohérence pédagogique. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/911910/reinvestissement-fragilise-coherence-pedagogique>

Tremblay, P. (2022). Le coenseignement au secondaire comme dispositif pour soutenir la réussite scolaire des élèves : une recherche-action. Fonds de recherche du Québec. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/07/03\\_rapport-de-recherche-2019\\_pz\\_264661\\_tremblay.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/07/03_rapport-de-recherche-2019_pz_264661_tremblay.pdf)

Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Regards croisés sur le coenseignement en francophonie. *Éducation et francophonie*, 48(2), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1075032ar>

Trépanier, N. (2019). La réponse à l'intervention et l'offre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 284-304. <https://doi.org/10.7202/1065659ar>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Proceedings of the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2019). *Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation*. Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation, Cali, Colombia.

Verhoeven, M., Dupriez, V et Orianne, J. F. (2009). Politiques éducatives et approche par les capacités. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1320>

Vidal, M., Boisvert, M., Murahara, F., Borri-Anadon, C. et Beauregard, F. (2021). Les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 7-23. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e398>

Voyer, D., Forest, M.-P. et Beaudoin, I. (2022). L'enseignement des inférences : une intervention en lecture qui favorise l'habileté en résolution de problèmes écrits mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1098341ar>

Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>