

Université de Montréal

Élèves considérés à risque : analyse critique des discours en interaction lors d'un débat médiatisé
sur l'inclusion en milieu scolaire montréalais

Par

Emmanuelle Doré

Département d'administration et de fondements de l'éducation,
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation, option administration de l'éducation

Octobre 2021

© Emmanuelle Doré, 2021

Université de Montréal
Département d'administration et de fondements de l'éducation,
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**Élèves considérés à risque : analyse critique des discours en interaction lors d'un débat
médiatisé sur l'inclusion en milieu scolaire montréalais**

Présenté par

Emmanuelle Doré

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Nathalie Trépanier
Présidente-rapporteuse

Roseline Garon
Directrice de recherche

Chantal Gagnon
Codirectrice

Marc-André Deniger
Membre du jury

Corina Borri-Anadon
Examinatrice externe

Résumé

L'objet de cette recherche est le discours sur l'élève dit à risque. D'un point de vue critique, cette recherche décrit et interprète ce discours par l'étude d'un cas : un débat médiatisé sur l'inclusion scolaire survenu à Montréal en 2016-2017.

Intégré aux pratiques en éducation et en recherche, le discours sur l'élève dit à risque véhicule de multiples conceptions et reflète un certain sens commun (Brown, 2016; Portelli et al., 2007; Hardy et Maguire, 2016). Par cette recherche, il est étudié selon l'approche de l'analyse critique du discours (ACD) (Fairclough et al., 2011). L'ACD est fondée sur les idéaux de la critique sociale : la démystification des rapports de pouvoir et la contribution à la transformation sociale pour favoriser l'émancipation (Assoun, 2001).

Cette recherche analyse quatre dimensions du discours tirées de la théorie critique par l'ACD : les formes linguistiques, l'explication, le processus de production, de circulation et de consommation du discours et les pratiques sociales. À partir de ces dimensions, une typologie a été bâtie en y intégrant des discours sur l'élève dit à risque identifiés par Portelli et al. (2007) : les discours axés sur les déficits, les discours libéraux, les discours éducatifs officiels et les discours critiques.

Une « boîte à outils » pour l'analyse linguistique (Wodak et Boukala, 2015) a aussi été développée selon une approche en ACD, celle de l'analyse historique (AHD) (Reisigl et Wodak, 2001, 2009; Wodak, 2001; Wodak et Boukala, 2015). L'AHD s'attarde à des processus discursifs définissant les rapports de pouvoir : les stratégies discursives et les dispositifs linguistiques. Trois stratégies discursives proposées en AHD ont été analysées : (1) les stratégies de références et de nomination; (2) les stratégies de prédication; et (3) les stratégies d'argumentation. Pour les expliquer, les dispositifs linguistiques suivants ont fait l'objet d'un repérage et d'une interprétation : les métaphores et les schèmes argumentatifs.

L'analyse porte sur un corpus de textes médiatisés ($N = 33$) publiés en 2016-2017 dans le cadre du débat : des textes d'un syndicat enseignant ($n = 22$), d'une commission scolaire ($n = 3$) et des textes médiatiques ($n = 8$). La validation des résultats par une analyse diachronique a nécessité la constitution d'un corpus de validation externe ($N = 7$) réunissant des textes sur des enjeux québécois relatifs à l'inclusion, parus entre 2010 et 2019.

Les discours étudiés recourent des dimensions des discours axés sur les déficits, des discours libéraux et des discours éducatifs officiels. Les discours critiques sont cependant peu représentés. Or, les données n'ont pas permis d'explication évidente à partir de la typologie inspirée de Portelli et al. (2007). Selon nos résultats, pour le cas étudié, la situation des élèves dits à risque est définie comme une contrainte systémique. Une conclusion significative de cette recherche découle de ce constat. En effet, les résultats ont permis de proposer, par un deuxième registre d'analyse, un nouveau type de discours sur la situation de l'élève dit à risque : le discours axé sur la contrainte systémique.

Mots-clés : élève à risque, analyse critique du discours, approche historique du discours, inclusion, intégration, catégorisation, discours institutionnel, discours médiatique, justice sociale.

Abstract

The target of this research is the discourse about the student designated as at-risk. From a critical perspective, this research describes and interprets this discourse through a case study: a mediated debate on inclusive education that occurred in Montreal in 2016-2017.

Embedded in education and research practices, the discourse on the student designated as at-risk conveys multiple conceptions and reflects a certain common sense (Brown, 2016; Portelli et al., 2007; Hardy & Maguire, 2016). Through this research, it is studied using the critical discourse analysis (CDA) approach (Fairclough et al., 2011). CDA is based on the ideals of social criticism: demystifying power relations and contributing to social transformation to foster emancipation (Assoun, 2001).

This research analyzes four dimensions of discourse drawn from critical theory by CDA: linguistic forms, explanation, the process of production, circulation and consumption of discourse, and social practices. Based on these dimensions, a typology was constructed by incorporating discourses about the student designated as at-risk that were identified by Portelli et al. (2007): deficit discourses, liberal discourses, official educational discourses, and critical discourses.

A “toolkit” for linguistic analysis (Wodak & Boukala, 2015) has also been developed using a CDA approach, that of discourse-historical approach (DHA) (Reisigl & Wodak, 2001, 2009; Wodak, 2001; Wodak & Boukala, 2015). DHA focuses on discursive processes that define power relations: discursive strategies and linguistic devices. Three discursive strategies proposed in AHD were analyzed: (1) strategies of reference and naming; (2) strategies of predication and (3) argumentative strategies. To explain them, the following linguistic devices were identified and interpreted: metaphors and argumentative patterns.

The analysis focuses on a corpus of mediated texts ($N = 33$) published in 2016-2017 in the context of the debate: texts from a teachers' union ($n = 22$), a school board ($n = 3$), and media texts ($n = 8$). Validation of the results through a diachronic analysis required the constitution of an external validation corpus ($N = 7$) gathering texts on Quebec issues related to inclusion between 2010 and 2019.

The discourses studied overlapped with dimensions of deficit-oriented, liberal, and formal educational discourses. Critical discourses, however, are poorly represented. Yet, the data did not allow for a clear explanation based on the typology inspired by Portelli et al. (2007). According to our results, for the case studied, the situation of the student designated as at-risk is defined as a systemic constraint. A significant conclusion of this research stems from this finding. Indeed, the results have made it possible to propose, through a second register of analysis, a new type of discourse about the situation of student designated as at-risk: the discourse based on systemic constraints.

Keywords: at risk student, critical discourse analysis, discourse historical approach, inclusion, integration, categorization, institutional discourse, media discourse, social justice.

Table des matières

Résumé	5
Abstract	7
Table des matières	9
Liste des tableaux	15
Liste des figures	17
Liste des sigles et abréviations	19
Remerciements	23
Introduction	25
Chapitre 1 – Problématique	33
1.1 Discours sur les élèves dits à risque : exposé de la situation.....	35
1.1.1 Considérations sur le discours du risque en général et en éducation	35
1.1.1.1 Survol de différents sens du terme « à risque »	40
1.1.1.2 Discours à considérer selon un point de vue critique	45
1.1.2 Évolution du sens de la notion d’élève dit à risque dans le discours politique : perspective internationale.....	48
1.1.2.1 Valeurs et perspectives internationales de la Nouvelle gestion publique (NGP) ...	49
1.1.2.2 Valeurs et perspectives internationales du discours de l’Éducation pour tous (EPT) de l’UNESCO	53
1.1.3 Évolution du sens de la notion d’élève dit à risque et discours politique : perspective québécoise	68
1.1.3.1 Réforme de la réussite pour tous : réponse à un appel à se ressaisir	70
1.1.3.2 Politique de l’adaptation scolaire : articulation de la notion d’élève dit à risque...	74
1.1.3.3 Définitions ministérielles : Élèves handicapés ou élèves en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage	79

1.1.3.4	Organisation des services éducatifs aux élèves « à risque » et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : redéfinition et nouvelle catégorie distincte d'élève à risque.....	85
1.1.3.5	Bilan critique : réussite pour tous en mode catégoriel.....	88
1.1.4	Évolution du sens de la notion d'élève dit à risque et discours politique : perspective montréalaise.....	91
1.1.4.1	Programme de soutien à l'école montréalaise	92
1.1.4.2	Organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers à la CSDM...97	
1.1.4.3	Évolution du discours au sujet des élèves considérés « à risque » à la CSDM en 2016-2017	107
1.2	Recherche sur les élèves dits à risque : contexte théorique et concepts centraux	123
1.2.1	Panorama des définitions du concept d'élève dit à risque.....	125
1.2.1.1	Ambiguïté du concept dans le discours scientifique et enjeux pour la recherche	125
1.2.1.2	Concept d'élève dit à risque dans le discours scientifique : contours d'un champ sémantique	127
1.2.2	Modes de conceptualisation de la notion d'élève dit à risque et discours scientifique	133
1.2.2.1	Approches épidémiologiques : prédiction et prévention	134
1.2.2.2	Approches psychomédicales : dépistage, intervention, remédiation	159
1.2.2.3	Vers une approche de recherche critique : examiner et réviser le discours sur l'élève dit à risque	172
1.3	Objet de la recherche et question générale	182
1.3.1	Question générale de la recherche.....	185
Chapitre 2 – Cadre théorique		187
2.1	Description, interprétation et explication du discours sur l'élève dit à risque : cadre théorique général	189
2.1.1	Théorie critique de l'école de Francfort.....	190
2.1.2	Analyse critique du discours (ACD)	191
2.1.2.1	Postulats, concepts théoriques clés et posture critique caractéristiques de l'ACD	193
2.1.2.2	Discours : texte, pratique discursive et pratique sociale.....	194

2.1.2.3	Trois niveaux d'analyse critique : le texte, le discours, le contexte	201
2.1.3	Discours sur l'élève dit à risque et posture critique	203
2.1.4	Typologie du discours des élèves à risque	204
2.1.4.1	Conditions d'émergence, texte et forme linguistique associée : événement discursif	210
2.1.4.2	Différenciation des discours sur l'élève dit à risque : formes linguistiques associées	215
2.1.4.3	Explication de la situation de l'élève dit à risque	223
2.1.4.4	Différenciation des discours sur l'élève dit à risque : explication de la situation de l'élève dit à risque.....	227
2.1.4.5	Processus de production, de circulation et de consommation du discours	234
2.1.4.6	Différenciation des discours sur l'élève dit à risque : processus de production, de distribution et de consommation.....	237
2.1.4.7	Discours comme pratique sociale	245
2.1.4.8	Différenciation des discours sur l'élève dit à risque : pratique sociale	250
2.1.4.9	Connaissance, pouvoir et idéologie	259
2.1.4.10	Champ social et hégémonie	261
2.1.5	Première question spécifique de recherche	264
2.2	Analyse linguistique : constitution d'une boîte à outils.....	265
2.2.1	Opérationnalisation de l'ACD : approche historique des discours (AHD)	267
2.2.1.1	Inclusion et exclusion par le discours : un point focal en AHD	268
2.2.1.2	Disciplines sociologiques contributives à l'AHD	268
2.2.1.3	Formes d'analyses en AHD et discours sur l'élève dit à risque	270
2.2.2	Outils sélectionnés pour l'analyse critique du discours de l'élève dit à risque	271
2.2.2.1	Choix du terrain : histoire, discontinuité et différences des formations discursives	272
2.2.2.2	Locuteur collectif, énonciation collective et identité collective	273
2.2.2.3	Contenus et sujets : repérage de l'intertextualité et de l'interdiscursivité	274

2.2.2.4	Stratégies discursives et dispositifs linguistiques : représentation positive de l'endogroupe et négative de l'exogroupe	277
2.2.3	Cadre de référence théorique.....	294
2.2.4	Deuxième question spécifique de recherche	296
Chapitre 3 – Méthodologie.....		297
3.1	Contexte sociétal et caractéristiques générales du corpus d'analyse.....	298
3.1.1	Diversité de discours	300
3.1.2	Événements discursifs et moment discursif critique	301
3.1.3	Champs d'action et genres	302
3.1.4	Texte, intertextualité, interdiscours	304
3.2	Constitution du corpus.....	305
3.3	Stratégie analytique	308
3.3.1	Notions clés pour l'analyse de corpus.....	309
3.3.2	Phase 1 : cartographie du corpus par l'identification des sujets et thèmes	312
3.3.2.1	Analyse des grandes tendances générales par locuteur et de la couverture médiatique	313
3.3.2.2	Analyse chronologique : histoire du cas.....	316
3.3.3	Phase 2 : analyse de quatre niveaux du contexte selon l'AHD	317
3.3.3.1	Premier niveau d'analyse : contexte linguistique	319
3.3.3.2	Deuxième niveau d'analyse : contexte textuel	321
3.3.3.3	Troisième niveau d'analyse : contexte situationnel.....	335
3.3.3.4	Quatrième niveau d'analyse : contexte politico-historique	338
3.3.4	Principe de triangulation	342
Chapitre 4 – Présentation des résultats du 1 ^{er} registre d'analyse		345
4.1	Cartographie du corpus.....	345
4.1.1	Cartographie du corpus préalable à l'analyse linguistique : identification des sujets et des thèmes	349
4.1.2	Analyse chronologique : histoire du cas.....	352
4.1.2.1	Chaîne intertextuelle « approche catégorielle ».....	353
4.1.2.2	Chaîne intertextuelle « besoins particuliers ».....	356

4.1.2.3	Chaine intertextuelle « projet-pilote »	363
4.1.2.4	Chaine intertextuelle « mobilisation pour contrer l'inclusion »	368
4.2	Résultats des quatre niveaux d'analyse selon l'AHD	379
4.2.1	Premier niveau d'analyse : contexte linguistique	380
4.2.2	Deuxième niveau d'analyse : contexte textuel	385
4.2.2.1	Repérage et analyse des métaphores guerrières	386
4.2.2.2	Métaphore guerrière dans les stratégies de référence et de nomination	397
4.2.2.3	Stratégies de prédication par la métaphore guerrière	415
4.2.2.4	Stratégies d'argumentation : analyse des schèmes argumentatifs « Avantage/Utilité » et « Menace/danger »	440
4.2.3	Troisième niveau d'analyse : contexte situationnel	458
4.2.3.1	Quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs ?	459
4.2.4	Quatrième niveau d'analyse : contexte politique et sociohistorique	490
4.2.4.1	Représentation de l'élève dit à risque et les arguments liés à l'inclusion	490
4.2.4.2	Représentation de l'élève dit à risque et de l'inclusion et de l'intégration	494
4.2.4.3	Évolution du discours	511
Chapitre 5 – Présentation des résultats du 2 ^e registre d'analyse		527
5.1	Quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs ?	528
5.1.1	Discours de la contrainte systémique	529
5.1.1.1	Forme linguistique associée : auto-présentation de l'impuissance organisationnelle	533
5.1.1.2	Explication de la situation de l'élève dit à risque par la mise en visibilité	541
5.1.1.3	Processus de production, de circulation et de consommation du discours : dévolution	549
5.1.1.4	Pratique sociale : mise en projet de l'individu	555
5.2	Comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification?	559

5.2.1	Co-construction autour d'une notion générique : le profil unique des élèves de Montréal	560
5.2.2	Processus sociaux et institutionnels de la construction sociale de l'adaptation scolaire : redéfinition de l'inclusion	564
5.3	Discours sur l'élève dit à risque : une pratique institutionnelle.....	567
Conclusion.....		569
Références bibliographiques		579
Annexes.....		621
	Annexe 1A – Contexte sociohistorique: grille de lecture inspirée de Brown (2016)	623
	Annexe 1B – Contexte scientifique : recension des textes pour l'analyse et grille de lecture inspirée de Hardy et Maguire (2016).....	625
	Annexe 1C – Politique de l'adaptation scolaire : voies d'action (MEQ, 1999)	629
	Annexe 1D – Modèle de services en cascade (MEQ, 1978).....	631
	Annexe 1E – Textes du front commun à la CSDM	632
	Annexe 2A – Liste des auteurs consultés pour le cadre théorique général (théorie critique)....	638
	Annexe 2B – Typologie du discours sur l'élève dit à risque	640
	Annexe 2C – Grille d'analyse en AHD	641
	Annexe 2D – Stratégies discursives et procédés linguistiques en AHD.....	645
	Annexe 3A – Corpus d'analyse	647
	Annexe 3B – Tableau modèle de la cartographie du corpus	649
	Annexe 3C – Chaîne intertextuelle : gabarit pour la schématisation.....	653
	Annexe 3D – Questions et hypothèses pour l'analyse diachronique en AHD	655
	Annexe 3E – Corpus de validation	657
	Annexe 4A – Thématization : thèmes récurrents et définition	659
	Annexe 4B – Champs lexicaux : description et résultats.....	663
	Annexe 4C – Repérage à l'aide du thésaurus « guerre »	665
	Annexe 4D – Synthèse des correspondances métaphoriques entre le discours lors du débat et le domaine source de la guerre	671
	Annexe 4E – Synthèse des schèmes argumentatifs repérés dans le corpus.....	677

Liste des tableaux

Tableau 1. – Élève « à risque » : caractéristiques selon l'ordre d'enseignement (MEQ, 2000) .83	
Tableau 2. – Notion d'élève dit à risque dans le plan d'action ministériel de soutien à l'école montréalaise (MEQ, 1999a)96	
Tableau 3. – Comparaison des codes de difficultés : MELS (2007), CSDM (s.d.) , APPM (2016, septembre) 100	
Tableau 4. – Types de classes spécialisées à la CSDM selon les catégories EHDAA..... 104	
Tableau 5. – Synthèse de la problématique de recherche et pistes pour la formulation de la question générale 183	
Tableau 6. – Discours sur l'élève dit à risque : correspondances théoriques210	
Tableau 7. – Typologie du discours sur l'élève dit à risque : formes linguistiques associées ..215	
Tableau 8. – Typologie du discours sur l'élève dit à risque : explication de la situation de l'élève dit à risque227	
Tableau 9. – Typologie du discours sur l'élève dit à risque : processus de production, de distribution et de consommation.....238	
Tableau 10. – Typologie du discours sur l'élève dit à risque : pratique sociale.....251	
Tableau 11. – Schèmes argumentatifs pour l'analyse linguistique pragmatique292	
Tableau 12. – Cadre de référence théorique pour l'analyse des stratégies discursives et des dispositifs linguistiques295	
Tableau 13. – Corpus : nombre de textes et nombre de mots par locuteur300	
Tableau 14. – Questions d'analyse associées aux stratégies discursives retenues pour l'AHD..323	
Tableau 15. – Thèmes récurrents en ordre décroissant de fréquence absolue par locuteur350	
Tableau 16. – Fréquence relative des cinq champs lexicaux les plus fréquents par locuteur381	
Tableau 17. – Fréquence absolue de segments selon les cadres métaphoriques387	
Tableau 18. – Fréquences absolue et relative, par locuteur, des mots clés du thésaurus guerre .390	
Tableau 19. – Fréquence absolue par locuteur, de mots clés et de segments codés autour du thème de la guerre391	
Tableau 20. – Résultats de recherche à l'aide du thésaurus de la guerre : fréquence des mots clés par famille.....393	
Tableau 21. – Nombre d'occurrences de verbes associés à la lutte syndicale418	

Tableau 22. – Nombre d’occurrences des qualités et particularités attribuées à l’endogroupe personnel enseignant.....	421
Tableau 23. – Nombre d’occurrences des représentations de l’expertise	422
Tableau 24. – Nombre d’occurrences des verbes associés à l’agir des dirigeants de la CS.....	424
Tableau 25. – Nombre d’occurrences des verbes associés au projet-pilote de la CS.....	425
Tableau 26. – Nombre d’occurrences des représentations des dirigeants de la CS	426
Tableau 27. – Nombre d’occurrences des verbes associés aux enseignantes et enseignants dissidents	429
Tableau 28. – Verbes associés à la situation des élèves dits à risque en tant qu’enfants réfugiés	432
Tableau 29. – Indice de similarité des schèmes argumentatifs et du champ lexical « Danger_Inquiétude_Crainte ».....	455
Tableau 30. – Typologie actualisée du discours sur l’élève dit à risque : formes linguistiques associées	533
Tableau 31. – Typologie actualisée du discours sur l’élève dit à risque : explication de la situation de l’élève dit à risque.....	542
Tableau 32. – Typologie actualisée du discours sur l’élève dit à risque : processus de production, de circulation et de consommation du discours.....	550
Tableau 33. – Typologie actualisée du discours sur l’élève dit à risque : pratique sociale.....	555

Liste des figures

Figure 1. –	Discours sur l'élève dit à risque : articulation de la problématique	33
Figure 2. –	Schéma du processus de l'intégration vers l'inclusion pour l'EPT	63
Figure 3. –	Catégorie d'« élèves à risque » parmi les catégories des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) selon les définitions ministérielles (MEQ, 2000)	81
Figure 4. –	Catégorie des élèves « à risque » selon les définitions ministérielles du MELS (2007)	87
Figure 5. –	Organisation des services de l'adaptation scolaire à la CSDM	99
Figure 6. –	Schématisation comparative de l'approche quasi clinique et de l'approche à paliers multiples	166
Figure 7. –	Dimensions du cadre théorique critique sur le discours au sujet de l'élève dit à risque	189
Figure 8. –	Représentation de la conception tridimensionnelle du discours de Fairclough (1992)	200
Figure 9. –	Représentation du corpus : champs d'énonciation, textes et genres	304
Figure 10. –	Niveaux d'analyse en AHD	319
Figure 11. –	Étapes de l'événement discursif du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM du 18 novembre 2016 au 13 juin 2017	347
Figure 12. –	Représentation de la chaîne intertextuelle « approche catégorielle »	355
Figure 13. –	Représentation de la chaîne intertextuelle « besoins particuliers »	357
Figure 14. –	Représentation de la chaîne intertextuelle « projet-pilote »	365
Figure 15. –	Représentation de la chaîne intertextuelle « mobilisation pour contrer l'inclusion »	369
Figure 16. –	Textes des sous-corpus répartis selon la présence ou l'absence de mot clé du thésaurus guerre	389
Figure 17. –	Nombre de mots des segments codés ou non « thésaurus guerre » par texte, par locuteur en ordre chronologique	395

Liste des sigles et abréviations

ACD : analyse critique du discours

AHD : Analyse historique du discours

APPM : Alliance des professeures et des professeurs de Montréal

CDA : Critical discourse analysis

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec

CECM : Commission des écoles catholiques de Montréal

CEGE : Commission des États généraux sur l'éducation

CEEREHDAA : Comité-école pour les élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

CL : Critical Linguistics

CPCEREHDAA : Comité paritaire consultatif pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

CPNCF : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

CS : Commission scolaire

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

DGA : Difficultés graves d'apprentissage

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

EPT : Éducation pour tous

FAE : Fédération autonome de l'enseignement

GAR : Gestion axée sur les résultats

HDAA : Handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

LIP : Loi sur l'instruction publique

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

NGP : Nouvelle gestion publique

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PAS : Politique de l'adaptation scolaire

PSEM : Programme de soutien à l'école montréalaise

RAI : Réponse à l'intervention

SIAA : Stratégie d'intervention Agir autrement

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

*Le discours est le chemin d'une contradiction à l'autre :
s'il donne lieu à celles qu'on voit, c'est qu'il obéit à celle qu'il cache.*

Michel Foucault (1969, p. 198)

Remerciements

La toute première personne à qui je souhaite exprimer mes plus grands remerciements est ma fille Léa. À qui je pourrai maintenant répondre par l'affirmative, lorsqu'elle me demandera si je termine bientôt ma thèse. Merci, Léa, pour tes encouragements et ta compréhension. Tu as été une source de motivation de tous les instants. Maintenant, rattrapons un peu de temps !

Je tiens à remercier tout spécialement ma directrice de recherche, Roseline Garon, ainsi que ma co-directrice, Chantal Gagnon, pour leur soutien indéfectible, leurs encouragements et leurs précieux conseils. Je me sens privilégiée d'avoir réalisé ce projet en ressentant, en tout temps, leur intérêt, leur confiance et leur grande ouverture. Elles ont su faire équipe de manière à allier leurs expertises et leurs qualités humaines respectives, à mon grand bénéfice.

De sincères remerciements vont aux membres du jury d'évaluation de mon projet de recherche doctorale, Marie-Odile Magnan et Marc-André Deniger qui, il y a quelques années, ont cru en ce projet en lui accordant leur appui. Tout au long de la rédaction, j'ai relu leurs propositions et leurs commentaires généreusement partagés à ce moment-là. Merci aux professeures et professeurs qui ont accepté de participer au jury.

La réalisation de cette thèse a aussi été marquée par la chance que j'ai eue de réaliser un stage doctoral auprès de la professeure Carolyn Muriel Shields à l'université Wayne State de Détroit. Son accompagnement et ses conseils ont perduré bien au-delà du séjour et je la remercie de tout cœur de m'avoir permis de vivre cette expérience marquante et déterminante.

Je remercie toutes les personnes intéressées par mon projet et avec qui j'ai eu, et avec qui j'aurai la chance de développer des collaborations, dont Marie-Odile Magnan, Julie Larochelle-Audet, Maryse Potvin ainsi que l'équipe du Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke qui m'ont accordé leur confiance en m'accueillant au sein de leur équipe.

Merci à Gilbert, pour son soutien, sa présence, sa patience, ses conseils et pour toutes ses métaphores du domaine sportif qui sont souvent arrivées au meilleur moment. Merci à mes parents Emilie et François, mes modèles et mes guides, qui croient en mes nombreux projets, comme celui-

ci. À ma sœur adorée, Stéphanie, toujours intéressée par les avancées du projet et qui a souvent su trouver les meilleurs mots pour m'encourager. Merci à tous les membres de ma famille.

Merci à mes ex-collègues de l'UQAM... tout spécialement à Geneviève Messier, Sophie Desbiens et Kimberly Gromko, pour l'appui, les conseils, le partage d'idées, les cafés réconfortants et j'en passe.

Merci les ami.es : Marlène, Annie-Emmanuelle, Julie, Philippe, Julie-Marie, Alvaro, Nadine, Martine, Diane, Marianne, Kelvin, Hélène.

Merci à ma fée marraine 3 Molina de l'Institut Grammata pour ses formules magiques et sa bienveillance, ainsi qu'à ses précieux et perspicaces collaborateurs, Anne-Gaëlle Weber et Alexis Richard.

Ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien et la présence de nombreuses personnes qu'il serait impossible de toutes nommer, je m'en excuse à l'avance.

Chacune, chacun a sa place dans ce projet. Merci.

Introduction

Cette recherche est une analyse critique du discours sur l'élève dit à risque. Elle passe par l'étude d'un cas : un débat médiatisé sur l'inclusion scolaire ayant eu lieu à Montréal en 2016-2017. Cette démarche doctorale est issue d'une préoccupation professionnelle au sujet de la désignation « élève à risque ». Cette étiquette nous paraissait véhiculer de multiples représentations sociales, voyageant par un discours particulier et comportant des perspectives tout aussi multiples. Alors que la désignation « à risque » fait partie du lexique professionnel et qu'elle est couramment utilisée pour définir la situation de certains élèves et prendre des décisions à leur égard, le sens qu'elle prend est peu discuté par les intervenants. Plusieurs compréhensions en découlent et une instabilité s'observe dans les pratiques. Par exemple, dans un milieu scolaire, un programme de stimulation précoce en psychomotricité pour les élèves du préscolaire « à risque » est mis en œuvre en considérant les caractéristiques sociodémographiques des enfants, alors que dans un autre milieu, la désignation « à risque » est déterminée par une évaluation des habiletés prédisant la réussite en lecture. En règle générale, l'aspect suivant nous semble ressortir : la situation de l'élève dit à risque se trouve à l'intersection entre la conception de l'élève dit « régulier » et celle de l'élève dit « handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ».

La situation de l'élève dit à risque est en effet envisagée de multiples manières. Les compréhensions, les interprétations et les pratiques variables à ce propos ont suscité en nous des questions dans le cadre de notre propre pratique professionnelle en milieu scolaire. L'expression « élève à risque » nous interrogeait, tant par la conception de l'élève qu'elle véhicule, que par la conception du risque à laquelle elle se réfère : qui sont les élèves dits à risque? Pour quelles raisons sont-ils qualifiés de la sorte? Dans quels contextes sont-ils ainsi désignés? Par qui et comment? Les réponses à ces questions suscitaient davantage le doute sur la validité de cette désignation que la compréhension de son sens.

Une démarche de recherche s'est amorcée sur les bases de cet ancrage personnel. En tant que chercheuse en éducation, nous avons mené une étude qui s'est inspirée d'une épistémologie de la critique sociale dans l'optique de décrire, d'interpréter et d'expliquer le discours au sujet des élèves dits à risque en milieu scolaire. Ainsi, notre démarche de recherche intègre les dimensions politique et historique de l'analyse critique du discours (ACD) (Fairclough et al., 2011).

En accord avec ces orientations, à la fois personnelles et théoriques, le sens même de « élève à risque » fait dès le départ l'objet d'une réflexion critique et d'une prise de position, que nous souhaitons aborder dès maintenant pour soutenir la compréhension du texte qui suit. À l'instar de Pelgrims (2019) et de Portelli et al. (2007), nous utilisons des formulations fondées sur l'idée que les termes choisis pour désigner les élèves portent des significations parfois *essentialistes*. Comme l'indiquent ces auteurs, cette désignation pourrait entraîner des conséquences négatives sur l'expérience scolaire vécue par les élèves. En effet, des travaux abordent les conséquences de la désignation « à risque » sur l'expérience vécue par les personnes visées (Nichols, 2017; Pelgrims, 2019), et leurs résultats appellent à utiliser certains termes de manière prudente et critique.

Attardons-nous sur ces résultats, qui permettent de démystifier certains effets de deux formes de désignation. Nichols (2017) se penche sur la désignation « à risque » opérée par les institutions publiques – comme l'école – qui procèdent à une catégorisation des groupes sociaux en utilisant, pour cela, des indicateurs économiques et sociodémographiques. Cette forme de désignation justifie des interventions institutionnelles auprès de certaines personnes. Dans ces circonstances, comme l'explique Nichols, des jeunes de milieu dit défavorisé et racialisé ciblés par ces interventions témoignent d'une perte de pouvoir sur leur situation. Leur expérience vécue est résumée par l'auteure comme étant celle d'un processus institutionnel de dépossession de leur situation et de rejet (rejet de leurs connaissances sur eux-mêmes et leurs expériences), alors que leur situation est définie par les données institutionnelles et par les pratiques professionnelles.

Une deuxième forme de désignation « à risque » est celle étudiée par Pelgrims (2019). Elle relève d'un processus scolaire où la difficulté « est progressivement repérée en classe, puis signalée, d'abord par les supports de l'évaluation certificative [...], puis en conseil, en équipe pédagogique, avec l'octroi des premières mesures » (p. 50). Les élèves invités à témoigner de leur souvenir de ce processus évoquent « une rupture symbolique et physique avec le groupe classe et l'enseignant » (p. 51).

Ces deux formes de désignation « à risque » partagent un point commun : les personnes désignées expriment un sentiment d'impuissance sur leur vie, sur leur destin. À cet égard, Nichols (2017) et Pelgrims (2019) mettent toutes deux l'accent sur un aspect : la réduction au silence. Nichols résume l'expérience racontée par les jeunes dits à risque comme une réduction au silence (*silencing*) et une non-représentation (*misrepresentation*) au sein des institutions publiques. Quant à Pelgrims, elle

définit l'expérience des élèves comme étant celle de sujets réduits à « la loi du silence », puisqu'ils racontent ne pas participer aux discussions et ne pas être informés des décisions les concernant (Pelgrims, 2019, p. 50). Que la désignation « à risque » soit justifiée par des données institutionnelles, ou issue d'un processus amorcé en classe, les constats des chercheuses sur l'expérience vécue par les personnes ainsi désignées soulèvent des questions éthiques.

Le sens exact véhiculé par cette catégorisation, cette étiquette, cette désignation demeure la plupart du temps inexpliqué (Pelgrims, 2019; Portelli et al. 2007). Ce faisant, ces chercheurs adoptent une même posture critique envers le processus de désignation, et nous invitent aussi à réfléchir au choix des termes utilisés pour désigner une personne (l'élève) et ses groupes d'appartenance (sa famille et sa communauté). Dans cette perspective, nous choisissons délibérément d'employer ici une autre expression que celle d'« élève à risque ». Nous retenons les expressions « élève dit à risque » et « élève désigné à risque » pour signifier que « à risque » ne définit pas l'élève ou sa situation. Ces termes signifient plutôt que l'élève fait l'objet d'une pratique institutionnelle de catégorisation à démystifier.

Cette thèse est l'aboutissement de notre démarche de recherche, orientée par le positionnement critique plus haut exposé. Elle comporte cinq chapitres qui traitent les dimensions suivantes : (1) la problématisation, réalisée sur le plan social et scientifique, (2) les repères théoriques employés pour mener l'analyse, (3) la méthode élaborée et mise en œuvre, ainsi que (4 et 5) deux registres complémentaires d'analyse et les résultats correspondants.

Le premier chapitre expose en effet la problématique sous deux angles : social et scientifique. Tout d'abord, le discours du risque est exploré à partir du sens octroyé en général par le dictionnaire au terme risque, jusqu'à cerner le sens que ce mot prend en éducation. Le risque est alors abordé selon les considérations critiques proposées par Brown (2016) : (1) la construction sociale du risque par la catégorisation, (2) le signal d'alarme qu'il représente pour l'élève, l'institution, la structure scolaire; et (3) le risque comme concept fluide et sujet à transformation.

Sur ces bases, nous nous attardons particulièrement à l'évolution du discours du risque depuis les années 1990. L'évolution de la notion « à risque » est envisagée selon trois perspectives politiques et historiques : internationale, québécoise et locale. En ce qui concerne la perspective internationale, deux discours sont étudiés : celui de l'Éducation pour tous de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et celui de la Nouvelle gestion

publique adoptée par plusieurs États occidentaux à la même époque. L'évolution de la perspective québécoise sur la notion « à risque », quant à elle, est abordée dans le discours de la « réussite pour tous », associé à la réforme éducative québécoise du tournant du millénaire. Enfin, l'évolution du discours sur l'élève dit à risque est envisagée dans une perspective locale, c'est-à-dire montréalaise. Pour ce faire, il s'agit d'analyser le discours ministériel à l'égard des élèves de Montréal; le discours institutionnel de la Commission scolaire de Montréal (CSDM); et celui de l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal (APPM), organisation syndicale enseignante.

Le second angle de la problématique concerne le discours scientifique portant sur le concept d'« élève à risque ». Il brosse un portrait de la recherche menée à ce propos, de manière à cerner le contexte scientifique de celle-ci et à identifier ses concepts centraux. Pour y arriver, les différentes définitions théoriques de l'élève dit à risque sont rassemblées puis comparées. Cette approche de la littérature scientifique permet de tracer les contours du champ sémantique de l'élève dit à risque. Puis, nous nous appuyons sur le cadre conceptuel d'Hardy et Maguire (2016) pour étudier les discours scientifiques, en les associant à deux courants qui semblent dominants en ce qui concerne l'organisation du risque en éducation : les approches épidémiologiques visant des groupes considérés à risque et les approches psychomédicales qui individualisent le risque en l'associant à des besoins particuliers (voir notamment Frandji et Rochex, 2011; voir aussi Woollven, 2018). Ce cadre de départ dont les frontières pourraient être réfléchies selon d'autres paramètres nous permet d'étudier ces deux types de discours scientifiques selon trois modes de conceptualisation du risque en recherche : le mode prospectif, en temps réel et rétrospectif (Hardy et Maguire, 2016). La pertinence de celle-ci découle des limites des discours dominants (épidémiologiques et psychomédicaux notamment) soulevées par la recherche en sociologie portant sur la situation des élèves dits à risque (Frandji et Rochex, 2011; Gonçalves et Lessard, 2013), et sur la situation des élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Woollven, 2018) ou des besoins éducatifs spéciaux ou particuliers (Frandji et Rochex, 2011; Woollven, 2018).

Enfin, au terme de cette problématique en deux temps (le premier étant consacré à l'évolution historique, dans le monde de l'éducation, de la notion d'élève dit à risque; le second étant consacré aux apports et caractéristiques de la recherche à ce propos), nous délimitons l'objet de notre propre recherche. Et nous dégagons notre question générale : lors d'un débat médiatisé au sujet de

l'inclusion en milieu scolaire montréalais, comment l'interaction discursive médiatisée a-t-elle contribué à définir la situation des élèves dits à risque?

Afin que notre question générale soit opérationnelle, le deuxième chapitre de la thèse présente le cadre théorique de la recherche, lui aussi structuré en deux sections. En effet, le cadre de l'analyse critique du discours (ACD) comporte deux grandes dimensions théoriques : (1) la théorie critique et (2) la linguistique. La première section du chapitre, consacrée à la théorie critique, constitue dans les faits le cadre théorique général. Cette section nous permet, à l'aide des travaux d'Habermas (1986, 2001, 2015), de Bourdieu (1977, 1982, 1994, 2001) et de Foucault (1969, 1971, 1975, 1977, 1989, 1994a, 1994b), d'aborder quelques fondements de la théorie critique (les postulats, les concepts clés et la posture critique) et d'observer la manière dont ceux-ci sont intégrés à l'ACD. Nous abordons ensuite plus précisément les fondements théoriques critiques en ACD, en définissant les concepts spécifiques qu'ils mobilisent (tels que le « texte », la « pratique discursive » et la « pratique sociale »). Ces fondements théoriques critiques impliquent la contextualisation du discours analysé. L'ACD s'attarde donc à la dimension linguistique et à la dimension sociale du discours. En ce sens, le deuxième chapitre expose aussi les repères théoriques nécessaires à l'analyse critique du texte, du discours et du contexte. Le cadre théorique général nous a ainsi permis d'élaborer un outil pour l'analyse du discours sur la situation de l'élève dit à risque (selon les principes de l'ACD), c'est-à-dire : une typologie du discours sur l'élève dit à risque, inspirée des travaux de Portelli et al. (2007). Chacune des dimensions de cette typologie est présentée et expliquée. Une première question spécifique de recherche clôt la présentation de ce cadre théorique général : quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs?

La deuxième section du cadre théorique prend en considération la dimension linguistique de l'ACD, dans le but de former une « boîte à outils » à des fins d'analyse linguistique. Ce faisant, l'ensemble des concepts fondamentaux opérationnalisant l'ACD sont abordés. Plus précisément, l'une des approches en ACD, l'approche de l'analyse historique du discours (AHD) (Reisigl et Wodak, 2001, 2009b; Wodak, 2001, 2009a; Wodak et Boukala, 2015), est retenue pour analyser le discours sur l'élève dit à risque. L'AHD constitue dès lors un programme de recherche pour notre analyse critique du discours, qui s'intéresse aux stratégies déployées en matière d'inclusion et d'exclusion sociales. Nous présentons les outils issus de ce programme de recherche, et finalisons

ainsi notre cadre de référence théorique. La présentation de la « boîte à outils » pour l'analyse critique du discours sur l'élève dit à risque se termine par une deuxième question spécifique de recherche : comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification?

Le troisième chapitre décrit pour sa part la méthodologie de recherche, élaborée à partir de notre question générale, de nos deux questions spécifiques et de nos outils théoriques. Il présente, dans un premier temps, le contexte sociétal qui oriente la constitution du corpus d'analyse, et les étapes d'élaboration de ce dernier. Puis, nous abordons la stratégie analytique, qui comporte deux phases. La première est celle de la cartographie du corpus par l'identification des thèmes et des sujets. Cette phase de l'analyse permet de reconstituer l'histoire du cas étudié et d'identifier les thèmes qui font l'objet d'intertextualité. La deuxième phase de la stratégie analytique est inspirée du programme en AHD et se réalise à quatre niveaux : linguistique, textuel, situationnel et politique/historique. Le chapitre se termine par l'exposé de la manière dont cette méthode répond au principe de triangulation, un principe important en AHD.

Le quatrième chapitre présente quant à lui les résultats obtenus grâce à cette méthode, selon un premier registre d'analyse. Les résultats de la cartographie et l'histoire du cas étudié (soit, rappelons-le, un débat médiatisé sur l'inclusion scolaire ayant eu lieu à Montréal en 2016-2017) sont exposés de manière descriptive, après quoi les chaînes intertextuelles repérées dans le corpus sont expliquées. Ensuite, les résultats obtenus pour chacun des niveaux d'analyse en AHD (linguistique, textuel, situationnel et politique/historique) sont décrits et interprétés. À la lumière de ces résultats, le discours sur l'élève dit à risque mobilisé lors de l'événement discursif à l'étude est interprété puis expliqué.

Le cinquième chapitre pousse plus loin l'interprétation des résultats en les envisageant à l'aune d'un deuxième registre d'analyse. Nous avons recours à quelques nouveaux cadres théoriques pour ce raffinement analytique (Boyer, 2008; Gahan, 2012; Martuccelli, 2004; Sidanius et Pratto, 1999). Ainsi, les théories de la domination sociale (en psychologie sociale et en sociolinguistique) sont convoquées pour mieux expliquer le discours sur l'élève dit à risque. Cet approfondissement de l'analyse critique du discours permet de contribuer en définitive au champ des connaissances par une explication nouvelle du discours sur l'élève dit à risque. En effet, le deuxième registre

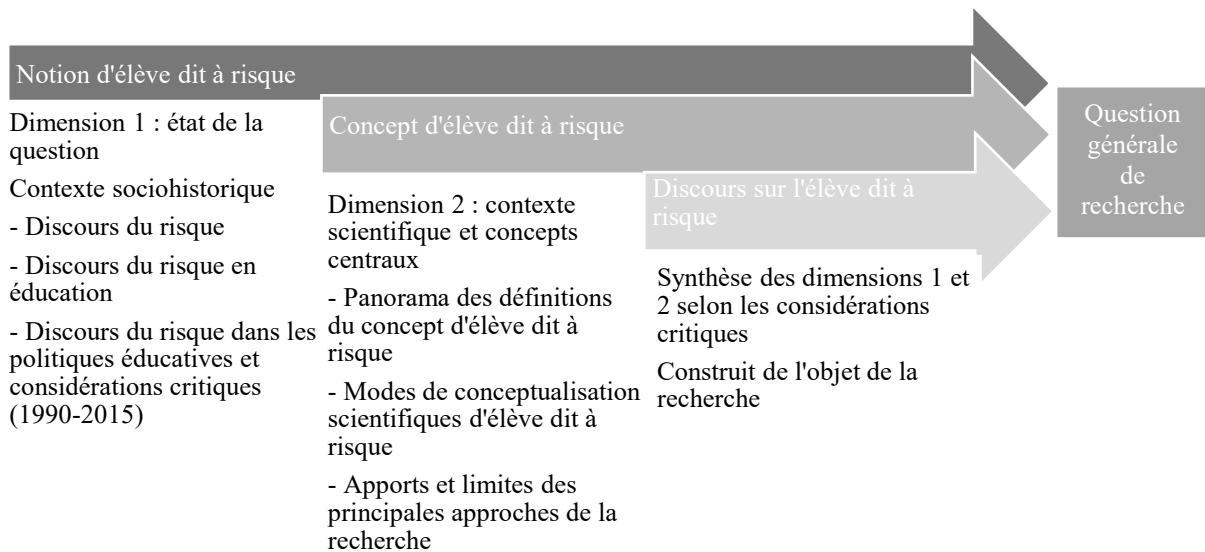
d'analyse met en évidence un nouveau type de discours dans ce domaine : le discours axé sur la contrainte systémique. Comme d'autres discours avant lui, le discours axé sur la contrainte systémique explique la situation de l'élève dit à risque par l'absence de contrôle sur les causes du risque. Ce qui le distingue, c'est le processus par lequel il est mis en circulation et reçu. Le discours axé sur la contrainte systémique se caractérise en effet par « l'auto-présentation de l'impuissance des classes dirigeantes », une forme d'explication proposée par Martuccelli (2004). Ainsi, le point focal se détourne de l'élève pour mettre en lumière les contraintes vécues par l'institution et justifier ses revendications en matière de ressources financières.

Après la présentation des résultats du deuxième registre d'analyse, pour finir, nous répondons à la question générale de recherche à la lumière de ces informations complémentaires.

Chapitre 1 – Problématique

Notre problématique traite du discours sur les élèves dits à risque. Elle est construite à partir de deux corpus de textes. Le premier sert à explorer le contexte social du discours, soit l'état de la question. Le deuxième réunit des écrits scientifiques permettant de cerner la problématique dans son contexte théorique et de dégager les concepts centraux. De l'analyse de ces deux corpus, menée de manière distincte, ressortent des conclusions pour chacun des deux contextes, qui sont par la suite croisées en fin de chapitre afin d'énoncer la question générale de la recherche. La figure 1 (p. 33) synthétise le processus ainsi réalisé. Pour chacune des deux dimensions de la problématique, soit l'état de la question et le contexte théorique, l'analyse des corpus a été réalisée selon une grille de lecture propre (ces grilles sont présentées en annexes 1A et 1B). Toutes deux orientent la lecture selon l'intention poursuivie : explorer la notion d'élève dit à risque dans son contexte.

Figure 1. – Discours sur l'élève dit à risque : articulation de la problématique



Note. La figure illustre les propositions de Morrissette (2020) pour la rédaction d'une problématique, en les adaptant à l'objet d'étude de cette recherche : le discours sur l'élève dit à risque.

Pour construire la problématique (figure 1, p. 33), nous mobilisons la structure de rédaction en recherche qualitative présentée par Morrissette (2020). Dans les termes mêmes de l’auteure, la première partie présente l’ « état de la question ». On y aborde le contexte historique et social dans l’optique de « faire une analyse rétrospective des événements sociohistoriques qui ont produit le phénomène étudié jusqu’aux événements d’actualité » (Morrissette, 2020, p. 145). Conséquemment, nous nous intéressons à la notion d’élève dit à risque à partir de la décennie des années 1990 où, à l’instar de plusieurs pays occidentaux, le système d’éducation québécois amorce une période de remise en question qui mène à une réforme controversée (Lessard, 2016a; Mathou, 2019; Sané, 2017). Notre corpus est principalement composé de textes politiques et syndicaux, ainsi que de textes scientifiques historiographiques et sociologiques informant sur le contexte sociohistorique. Ces textes servent à explorer la représentation populaire et politique de la notion d’élève dit à risque, et ce, d’abord dans le discours international, par la suite dans le discours québécois, et finalement dans le discours montréalais. Nous abordons ces trois pans du discours social (international, national et local) selon les perspectives critiques de Brown (2016) à l’égard de l’usage discursif de la notion d’élève dit à risque dans le discours populaire et les politiques éducatives.

La deuxième dimension de la problématique, celle du contexte scientifique, vise à « organiser un portrait de la recherche dans un domaine et déterminer sa structure » (Morrissette, 2020, p. 145). Pour ce faire, les écrits alors recensés sont issus de la littérature scientifique et ils sont envisagés, pour leur part, selon le cadre théorique de Hardy et Maguire (2016). Ce cadre, inspiré de Foucault (1975; 1976; 1997; 1980), permet d’analyser le discours du risque selon trois modes d’organisation : prospectif (le risque futur), en temps réel (le risque observable) et rétrospectif (le risque réalisé). Chaque mode d’organisation valorise certains types de savoirs et de pratiques scientifiques et praxéologiques, ce qui permet de distinguer les approches scientifiques adoptées (Hardy et Maguire, 2016). Pour l’exploration du contexte scientifique, notre attention se porte sur le *concept* d’élève dit à risque, soit sur la manière dont le discours scientifique effectue un transfert de la notion populaire au concept savant en l’opérationnalisant et en le définissant pour l’intégrer au discours du champ scientifique en fonction de l’approche scientifique privilégiée (Moser, 2014; Pires, 2014). Dans le but de situer les perspectives possibles de la présente recherche, nous abordons les approches scientifiques dominantes du risque (soit l’approche épidémiologique et l’approche psychomédicale) sous deux angles : (a) leurs apports au développement des

connaissances et de la recherche; (b) leurs limites selon la littérature (Frاندji et Rochex, 2011; Woollven, 2018).

Le chapitre se termine par l'exposé de l'objet de la recherche puis propose la question générale de recherche (Morrissette, 2020). Dans cette optique, la dernière partie du chapitre vise à « revenir, en une synthèse de quelques pages, sur les principales idées du contexte social et scientifique pour construire l'objet de la recherche par rapport aux enjeux et aux questions soulevées » (Morrissette, 2020, p. 145). Pour cela, nous croisons les constats portant sur les contextes sociohistorique et scientifique. À la lumière de cette synthèse, nous identifions quelques recherches apparaissant comme pertinentes pour nourrir notre démarche, nous abordons des apports possibles de notre étude à la connaissance et, en dernier lieu, nous formulons la question générale, toujours comme le suggère Morrissette (2020).

1.1 Discours sur les élèves dits à risque : exposé de la situation

L'état de la question traite en premier lieu du discours du risque en général, puis en éducation. Les considérations critiques de Brown (2016) sur le discours populaire et politique au sujet des élèves dits à risque sont par la suite abordées. Ces dernières constituent les assises de la grille de lecture utilisée pour l'analyse du premier corpus (présentée en annexe 1A). En deuxième lieu, une rétrospective d'événements sociohistoriques ayant contribué à façonner le discours politique du risque en éducation est réalisée, et nous tentons d'en dégager des constats sur l'évolution du discours concernant les élèves dits à risque. En troisième et dernier lieu, nous explorons, dans le contexte montréalais, certaines tensions dans le discours des acteurs de l'éducation au sujet de l'inclusion, lors d'événements historiques survenus en 2016, qui concernent la situation des élèves dits à risque.

1.1.1 Considérations sur le discours du risque en général et en éducation

La notion d'"at-riskness", largement utilisée dans le discours des politiques et des pratiques éducatives, est un construit social élaboré à partir des frontières de la norme dominante caucasienne toujours présente aux États-Unis, la "normative Whiteness that defines the societal values" (Brown, 2016, p. 146) (la majuscule est de l'auteure). Ce constat s'applique à différents écrits publiés à divers moments de la période couverte par l'exposé de la situation, soit les années de la décennie 1990 et les années suivantes (Brown, 2016; Cuban, 1989; Deschenes et al., 2001; Frost,

1994; Gershon, 2012; Gleason et Dynarski, 2002; Placier, 1993, 1996; Te Riele, 2006). Pour explorer l'évolution de la notion d'élève dit à risque dans le discours, quelques éléments clés relatifs au discours sont d'abord amenés, en vue de contextualiser les constats présentés par la suite.

De façon générale, le discours d'un point de vue critique constitue une forme de pratique sociale qui suppose une relation dialectique entre, d'une part, un événement discursif donné et, d'autre part, les divers aspects des situations, des institutions et des structures sociales qui l'encadrent (Fairclough et al., 2011). Cette relation dialectique est un rapport à double sens : l'événement discursif est configuré par les situations, les institutions et les structures sociales, mais il les façonne également (Fairclough et al., 2011). On peut donc dire que, selon cette perspective, le discours est socialement construit et socialement constructif : il façonne les situations, les objets de connaissance, les identités sociales et les relations entre les personnes et les groupes de personnes (Fairclough et al., 2011). Il est aussi constitutif du social dans la mesure où il peut, d'une part, contribuer au maintien, à la reproduction du *statu quo* ou, d'autre part, à la transformation (Fairclough et al., 2011). Selon cette conception critique, l'analyse des textes et celle des relations qui existent entre eux font partie de l'analyse du discours (Fairclough, 1992b; Wodak et Fairclough, 2010). Le concept de texte inclut tout type d'événement discursif associé à un événement social, comme les interactions, les actions ou les rassemblements (Wodak et Fairclough, 2010). Par exemple, selon cette perspective, il peut s'agir de textes écrits, d'interactions orales, de productions qui combinent des images et des textes (Wodak et Fairclough, 2010).

Hardy et Maguire (2016) s'intéressent au discours du risque en adoptant la perspective de Michel Foucault. Selon ces auteurs, le discours du risque est un discours dominant. D'après eux, un discours dominant se développe selon trois axes : (1) la co-construction cohérente des textes, des pratiques et des phénomènes; (2) la production d'un corpus de connaissances qui sont admises et qui fondent un système de vérité; et (3) la possibilité de catégorisation identitaire selon diverses typologies dont certaines sont plus acceptées et valorisées que d'autres (Hardy et Maguire, 2016).

Le premier axe, d'après Hardy et Maguire (2016), implique un rapport de co-construction de significations cohérentes des textes, des pratiques et des phénomènes associés. La co-construction, en analyse du discours, est un terme qui insinue un processus de création conjointe d'une interprétation culturellement significative où le préfixe « co- » réfère aux diverses formes d'interactions (positives ou non) ayant contribué au processus (Jacoby et Ochs, 1995). L'analyse

critique de la co-construction sociale est un concept adopté en recherche critique (voir section 2.1.2). Le discours du risque en général répond à ce critère de co-construction, d'après ces auteurs, puisque dans les textes, le risque est largement appréhendé comme un danger qui peut être géré; son évaluation y est considérée en tant que science et sa gestion est associée à des politiques. À propos du discours sur les élèves dits à risque, il est aussi possible de lui associer ces dernières caractéristiques. Les textes portant sur l'élève dit à risque sont de types et de genre variés : articles scientifiques, textes de cadrage, ouvrages de référence, textes politiques, outils d'évaluation ou d'intervention, plans d'intervention, etc. Une cohérence s'observe en ce qui concerne l'ensemble du phénomène, dans la mesure où les textes associent la désignation d'élève dit à risque à de potentiels effets indésirables (difficultés scolaires, décrochage), à des pratiques associées à la prévention des difficultés scolaires, ainsi qu'à l'élaboration de plans d'intervention ou à l'intervention précoce lorsque des difficultés se manifestent. En ce qui concerne son évaluation, des dispositifs scientifiques sont utilisés (tests, statistiques) et la gestion du risque scolaire fait l'objet de politiques (politiques de lutte au décrochage, d'intervention dans les milieux dits défavorisés, etc.).

Selon le deuxième axe, pour être considéré comme étant dominant, le discours doit produire des connaissances sur le risque. Ces dernières, considérées comme étant des acquis ou des réalités, elles permettent d'instaurer ce que Foucault nomme un « régime de vérité » (Hardy et Buchanan, 2016). Appliquer cette idée à la désignation d'élève à risque veut dire que le risque scolaire est objet de connaissances théoriques et praxéologiques suffisamment acceptées et reconnues de manière à ne pas être continuellement remises en doute.

Des observations en ce sens sont réalisées à propos du discours éducatif portant sur la diversité des réalités humaines, sociales et culturelles. En effet, Frandji et Rochex (2011) soulignent une sorte de changement de régime de vérité scientifique : l'on assiste à une individualisation progressive de l'explication des difficultés scolaires. L'échec scolaire, qui était auparavant une préoccupation sociale justifiant la mise en œuvre de politiques ciblant des « groupes à risque » (p. 99), prend un sens plus individualisé témoignant d'une préoccupation plus ciblée pour les « élèves à risque » ou les élèves « à besoins spécifiques » (p. 101). Les auteurs soulignent que cette transition entraînerait des conséquences sur la responsabilisation à l'égard de l'échec scolaire puisque ce dernier ne s'explique plus uniquement par des facteurs externes (les conditions justifiant la désignation de

groupes à risque), mais davantage par des facteurs individualisés pouvant être appréhendés selon une vision de plus en plus managériale de la réussite scolaire.

Dans le même ordre d'idées, Woollven (2018) est d'avis que depuis les années 1950, l'échec scolaire est vu comme étant un problème public et un objet de la sociologie, et ce jusqu'au tournant du troisième millénaire où, par l'intermédiaire des sciences médico-psychologiques, « de nouvelles catégories sont venues concurrencer ce schème de compréhension des difficultés scolaires et la vision du monde qui lui était associée » (p. 134). L'auteure mentionne que « le succès croissant dans l'institution scolaire des catégories de dyslexie et plus généralement des troubles des apprentissages dans les années 2000 accompagne un déclin progressif d'une appréhension de l'école et de la société en termes de rapports sociaux » (p. 134).

Gonçalves et Lessard (2013) font aussi deux remarques à ce sujet. La première est que, au Québec, les savoirs psychomédicaux sont ancrés dans la pratique et la gouvernance du champ de l'adaptation scolaire. En ce sens, ils ont un statut important par rapport à d'autres formes de logiques et un impact réel dans la réalité pratique. La deuxième remarque concerne l'adhésion de l'opinion publique au savoir produit par le champ des neurosciences. Ce savoir est considéré plus légitime que celui produit par la recherche en éducation et que le savoir professionnel du personnel enseignant. Selon ce qui précède, il est possible de penser que des logiques de connaissances fondées sur des visions différentes de la situation des élèves dits à risque, soit adoptant un point de vue centré sur les groupes à risque ou un point de vue centré sur les individus à risque, contribuent au fil du temps à valoriser certaines pratiques au détriment de certaines autres.

En fonction du troisième axe proposé par Hardy et Maguire (2016), un discours dominant comporte des catégories identitaires liées à un sens commun. Ces catégories contribuent à l'élaboration du discours et sont évaluées de manière relative les unes par rapport aux autres. Ainsi, certaines catégories sont promues et valorisées alors que d'autres sont sujettes à la critique et peuvent être écartées. En nous inspirant des catégories proposées par ces auteurs sur le discours du risque en général¹, nous réalisons les transpositions suivantes à l'égard des identités présentes dans le

¹ Hardy et Maguire (2016) proposent les catégories identitaires suivantes (notre traduction) : évaluateur de risque, gestionnaire de risque, producteur de risque, porteur de risque, arbitres du risque, analyste des conséquences du risque.

discours du risque en éducation : évaluateur du risque scolaire, gestionnaire du risque scolaire, famille ou élève désigné à risque, consultant expert du risque, analyste du risque scolaire. Les identités liées à la notion d'élève dit à risque font l'objet d'une importante reconnaissance sociale. Prud'homme (2018), qui étudie la profession d'orthopédagogue² d'un point de vue sociologique, est d'avis que l'évolution instable du statut de l'orthopédagogie au Québec est fortement liée à la conception des difficultés scolaires :

L'identité de l'orthopédagogie est d'abord une discussion sur la nature de l'aide à apporter aux enfants, un débat permanent forgé tant par la politique que par les contraintes et les opportunités de la pratique. Le personnage changeant qu'est l'orthopédagogue ouvre ainsi la meilleure des fenêtres sur l'histoire de la difficulté scolaire, dont elle vit tous les revirements depuis la Révolution tranquille. (p. 8)

Ce constat de Prud'homme (2018) est aussi lié au deuxième axe relatif au discours dominant selon Hardy et Maguire (2016), qui renvoie à la production de connaissances sous-tendant un régime de vérité et, par extension, au rapport que l'expertise entretient avec le pouvoir. À ce sujet, Prud'homme (2018) indique qu'il existerait des « chasses gardées » en matière de dépistage des élèves à risque :

Ces débats sur les dénominations, les classifications, mettent en jeu nos conceptions de l'école, de la difficulté scolaire, de ses causes et de ses remèdes, suscitant une « mise en concurrence des diagnostics et solutions aux problèmes sociaux de l'enfance hors normes ». L'orthopédagogue québécoise monte à ce front, tous les jours, depuis cinquante ans. (p. 12)

Compte tenu de ce qui se dégage de cette mise en relation des axes des discours dominants avec quelques caractéristiques du discours sur l'élève dit à risque, il est possible d'envisager ce discours comme un discours probablement dominant. Bien que la construction sociale de la notion d'élève dit à risque et des pratiques d'atténuation à mettre en œuvre soit censée dépendre des époques et des contextes (Buchanan, 2012), le nombre d'enfants désignés à risque n'a cessé de croître dans le monde occidental, selon les observations de Dekker (2009). Ce qui est paradoxal, selon l'auteur, puisque les pays occidentaux ont connu d'importants développements sur les plans sociaux, économiques et scientifiques. Nonobstant, Dekker (2009) constate que cette croissance suscite un

² Au Québec, l'orthopédagogie constitue un champ d'enseignement consacré à l'intervention éducative auprès des élèves présentant des difficultés scolaires (Gonçalves et Lessard, 2013; Prud'homme, 2018).

plus grand intérêt général envers les problèmes vécus par les enfants ainsi désignés, ainsi qu'une croyance de plus en plus grande en l'efficacité de la prévention.

En contrepartie, il est possible de constater que le nombre croissant d'enfants diagnostiqués ayant des difficultés d'apprentissage et de socialisation à l'école, et l'augmentation de ceux à qui une médication est prescrite pour des difficultés scolaires suscite des questions et fait sporadiquement la manchette, notamment en ce qui concerne le diagnostic du trouble déficitaire de l'attention (Dion-Viens, 2011; Gervais, 2011; Paradis, 2018; Plante, 2020; Thivierge, 2019, 4 février).

1.1.1.1 Survol de différents sens du terme « à risque »

Comme le suggère Gohard-Radenkovic (2010), avant d'explorer davantage le sens du risque en éducation, il convient de nous attarder au sens courant et usuel de ce terme. Ensuite, nous explorons son intégration aux discours médiatiques et politiques est réalisée. Puis, nous terminons ce survol en portant un regard sur son intégration aux discours éducatifs. La présente section se conclut par l'exposé des considérations retenues pour étudier en second lieu, son évolution selon diverses perspectives dans le discours éducatif.

D'abord, le *Multidictionnaire de la langue française* (De Villers, 2018) définit le risque, en son sens courant, selon deux perspectives. D'une part, le risque correspond à une possibilité d'accident, de malheur, de perte. D'autre part lui est attribué le sens d'un événement susceptible d'entraîner des conséquences fâcheuses (incendie, accident, inondation, etc.). Il est aussi précisé que contrairement au mot « chance », le risque signifie obligatoirement une conséquence défavorable. Les synonymes suivants lui sont associés : danger, écueil et embûche. Quant à la locution adjectivale « à risque », elle est définie comme étant la caractéristique d'être exposé à un danger ou de comporter un risque. À cette locution adjectivale, on associe ces synonymes : dangereux, périlleux, risqué.

Dans les médias de langue anglaise, la locution « à risque » se développe en étant associée à certains mots en particulier et évolue pour devenir un adjectif qualificatif. Selon Zinn (2018), dans le discours médiatique de langue anglaise sur le risque, les notions de risque, danger et menace ont été progressivement mises en relation depuis la Deuxième Guerre mondiale. Selon le même auteur, la conjonction adjectivale « at risk » est plus fréquente depuis les années 1960, alors que la forme

unie « at-risk », devenue un adjectif qualificatif, est présente depuis les années 1980 et de plus en plus abondante depuis les années 2000.

En ce qui concerne le discours politique en général, le risque se caractériserait par la nécessité d'être géré par des mécanismes de prévention et de mitigation (Beck, 1992; Buchanan, 2012; Chan, 2009). Soulignons par ailleurs que le discours politique est un vaste champ de connaissance où « les pratiques sont presque exclusivement discursives » (Van Dijk, 2006, p. 2). Les prochaines lignes servent à délimiter le sens que le discours politique prend dans cette recherche puisque le discours sur le risque en général se développe dans le champ politique (Buchanan, 2012). Le discours politique est une notion envisagée selon diverses perspectives théoriques (Amossy et Koren, 2010; Wodak, 2009b). Comme l'explique Wodak (2009b), ces perspectives théoriques diverses couvrent un large spectre de significations allant de l'usage du langage par les personnes politiques à toutes les pratiques sociales exercées à des fins politiques. Un aspect particulier du discours politique serait de rendre les « idéologies observables » (Van Dijk, 2006, p. 7) . Ces dernières permettraient la production, la circulation et la valorisation de certaines pratiques politiques (Van Dijk, 2006). Pour Wodak (2009b), le discours politique est produit dans les divers champs du domaine politique où il prend des genres différents. Les champs qu'elle répertorie sont de deux ordres. Le premier est celui des champs d'action politique (les majuscules sont de l'auteure) : « élaboration de lois et procédure politique »; « Formation de l'Opinion Publique et Présentation de Soi »; « Développement interne au Parti d'une Opinion informée »; « Communication politique, Marketing politique et Propagande », « Exécutif et Administration politiques » (p. 107). Le deuxième ordre est celui du « Contrôle politique » (la majuscule est de l'auteure) (p. 107). En éducation, le discours politique inclut, selon cette nomenclature, les textes produits dans ces champs d'action et les textes de contrôle politiques. Par exemple, du point de vue de Delbury (2018), le discours de l'éducation inclusive constitue un discours politique, car il vise une transformation de la société pour qu'elle s'arrime à une « vision d'un état futur du monde [son imaginaire] et le discours politique qui poursuit ce but, donne aux agents des raisons pour agir » (p. 62). Pour cette recherche, le discours politique est conçu, d'après ces quelques référents théoriques, comme un objet d'analyse observable permettant d'explorer certaines idéologies dans les diverses dimensions du champ politique.

Toujours dans le discours politique, l'usage de la notion de risque pourrait contribuer à la mobilisation. D'après Charaudeau (2018), le discours politique utilise des stratégies pour susciter l'adhésion populaire à un certain projet, et cela, par la mobilisation de quatre partenaires : (1) une « *Instance de pouvoir* » déjà au pouvoir ou qui cherche à le devenir; (2) une « *Instance citoyenne* » déléguant le pouvoir par le vote et jouant le rôle de contre-pouvoir; (3) une « *Instance adverse* » opposée à l'instance au pouvoir recourant aux mêmes stratégies discursives que l'instance de pouvoir; et une « *Instance médiatique* » assurant la circulation et la vulgarisation du discours politique (Charaudeau, 2018, p. 13-14 : l'italique et la majuscule sont celles de l'auteur). Toujours d'après Charaudeau (2018), il s'établit avec ces instances, des contrats permettant de mettre le discours politique en scène :

Ces contrat (*sic*) fait (*sic*) que l'instance politique développe un discours selon une scénographie qui consiste à : dénoncer le désordre social dont les citoyens sont victimes, car si tout allait bien, il n'y aurait pas de raison de proposer un projet politique alternatif; déterminer la source de ce désordre en en dénonçant les responsables; annoncer ce qu'est la solution pour mettre fin à ce désordre et promouvoir un état d'ordre social au bénéfice de tous; concomitamment, créer une image de leader qui se présente comme seul capable de porter un tel projet. (p. 14)

Charaudeau (2018) distingue les discours politique et populiste. Le populisme ne représente pas un régime politique, mais plutôt une stratégie utilisant la scénographie du discours politique qui radicalise quatre « imaginaires » (p. 17) du discours politique. Ainsi, il dénonce le désordre social pour l'ériger en « *crise dont le peuple est victime* » (p. 17). Il s'agit de l'imaginaire de « victimisation » (l'italique est de l'auteur); il critique aussi les responsables, mais pour en faire une « *satanisation des responsables* » (l'italique est de l'auteur); la défense des valeurs est réalisée par un « discours d'*exaltation paroxystique* » (l'italique est de l'auteur); alors qu'on y construit l'image de leader en tant que « *sauveur providentiel* » (p. 17 : l'italique est de l'auteur).

Pour les organisations dans lesquelles le risque retient l'attention, l'identification des risques et leur gestion sont devenues des préoccupations importantes (Hardy et Maguire, 2016). Conséquemment, le risque est présent dans les politiques sociales et de santé, où il est associé à la prévention à mettre en œuvre dans les champs de pratique visés (Green, 2009; Thom et Sales, 2007). Les politiques à son sujet peuvent s'établir selon la scénographie décrite par Charaudeau (2018), car la source d'un désordre peut être associée à un risque. Au sujet des enfants et des jeunes désignés « à risque », les politiques, notamment sociales et de santé, adoptent un discours dont le

sens peut varier. Par exemple, Hughes (2011) compare les politiques sociales anglaises et australiennes de l'État de Victoria concernant les jeunes présentant des difficultés d'ordre comportemental et elle souligne des emplois différents de la notion « à risque ». Du côté de l'Angleterre, observe-t-elle, les politiques sociales sont centrées sur la loi et l'ordre et elles appréhendent les jeunes concernés comme un risque pour la société, ils sont ainsi associés à un enjeu d'ordre public qui justifie des mesures de prévention. Du côté de l'État australien de Victoria, les politiques sociales adoptent plutôt un discours orienté vers la santé et le bien-être, centré sur les interventions à mener pour répondre aux besoins des jeunes concernés. Si ces besoins ne sont pas comblés, ils représentent des risques pour les jeunes de développer un comportement jugé antisocial. Le risque dans le discours australien, selon Hughes (2011), ne caractérise pas les jeunes eux-mêmes, ces derniers sont plutôt perçus comme des victimes de l'incapacité des institutions de répondre à leurs besoins.

On pourrait être tenté d'établir un parallèle entre les différentes acceptions de la notion « à risque » dans les politiques sociales analysées par Hughes (2011) et le milieu de l'éducation. Il est possible d'imaginer qu'un élève « à risque » soit exposé à un danger, ou encore que l'expression désigne l'élève en tant que risque lui-même. Dans les faits, chez les acteurs du milieu scolaire comme dans la société, le discours au sujet des élèves dits à risque exprime généralement une représentation d'enfants ou d'adolescents qui se distinguent de la norme pour diverses raisons, et pour lesquels on prévoit des difficultés scolaires ou sociales (Brown, 2016; Buchanan, 2012; Gleason et Dynarski, 2002; Nichols, 2017; Portelli et al., 2007; Puentes-Neuman et Cartier, 2007; Trudel et al., 2002). En quelque sorte, l'élève ne semble pas être exposé à un risque imminent ni constituer lui-même un risque, dans le sens où l'élève serait considéré comme dangereux.

La notion d'élève à risque est en effet utilisée et acceptée par les praticiens et les chercheurs puisqu'elle permet d'identifier des facteurs qui affectent négativement les élèves (Toldson, 2019, 23 janvier). Le risque est cependant une notion polysémique en éducation aussi (Cadieux, 2010; Puentes-Neuman et Cartier, 2007; Schmidt et al., 2003; Tessier et Schmidt, 2007; Toldson, 2019, 23 janvier; Trudel et al., 2002). La notion d'élève à risque est définie par de nombreux acteurs du champ de l'éducation, mais aussi par le gouvernement (Chan, 2009) et les médias (Zinn, 2018). Elle fait également l'objet de nombreuses critiques, comme l'expose Toldson (2019, 23 janvier) qui

présente son interprétation de la notion « at-risk » utilisée pour désigner des élèves, et cela, du point de vue de membres de la Commission Kirkwan³ :

Fortunately, in this instance, commission members were aware of some common objections to using « at-risk » to categorize students and publicly discussed the limitations of using the term. Some of those objections included risk of social stigma to students and lack of a uniform definition of « at-risk ». (paragr. 6)

Fondamentalement, la perspective de Brown (2016) reconnaît que le risque est de nature normative, qu'il est socialement construit, et qu'il est ancré dans les valeurs sociales qui permettent de le reconnaître et de le légitimer.

Comme l'explique Brown (2016), les discours au sujet de l'usage de la notion de l'élève dit à risque oscillent entre deux pôles : d'un côté, celle-ci est perçue comme nécessaire à l'identification de personnes ou de catégories de personnes qui nécessiteraient des services ciblés et spécialisés; de l'autre, elle est considérée comme étant un construit social dont l'usage pourrait nuire aux personnes qu'elle étiquette ou catégorise. Pour situer le discours sur le risque en éducation entre ces deux pôles, le regard critique adopté par Brown (2016) l'amène à adopter une approche du discours du risque qui se fonde sur cinq *a priori* :

1. Le risque est compris comme étant complexe : il relève de facteurs structurels, institutionnels et locaux ainsi que de rapports et de mécanismes sociaux;
2. L'approche est critique et consciente en considérant le risque de manière réflexive et en prenant conscience de ses propres conceptions du risque en milieu scolaire;
3. L'approche considère le risque de manière non essentialiste : le risque ne doit pas servir à catégoriser des personnes ou des choses selon une proximité présumée de certains facteurs de risque;
4. Le risque est contextualisé et a une grande portée : il est associé à des pratiques historiques qui ont contribué à le définir et influence la prise de décisions individuelles, mais aussi à grande échelle;

³ La Commission Kirkwand est mise sur pied en 2016 au Maryland pour faire des recommandations pour l'amélioration de l'éducation dans cet état américain (Toldson, 2019, 23 janvier).

5. Le risque est une notion fluide qui se modifie avec le temps : son sens relève d'un contexte social et historique et ne peut définir l'entièreté de la vie ou de l'identité d'une personne.

Pour explorer le discours en éducation au sujet des élèves dits à risque, nous retenons dans cette thèse la perspective critique de Brown (2016).

1.1.1.2 Discours à considérer selon un point de vue critique

Brown (2016) propose de cerner le discours du risque, dans les politiques éducatives et les pratiques en milieu scolaire, selon trois considérations critiques : (1) le risque est un construit social; (2) le risque est un signal d'alarme individuel, institutionnel ou structurel d'un possible danger; et (3) le risque peut être une notion critique et il est considéré comme fluide plutôt qu'essentialiste. Chacune de ces considérations constitue un filtre pour aborder de manière réflexive les discours sur le risque en tenant compte des préoccupations à l'égard des deux usages de la notion « à risque » : la catégorisation et l'étiquetage. Ces considérations permettent la réflexion sous divers angles.

Tout d'abord, les deux premières considérations concernent davantage l'usage de la notion « à risque ». Selon cette perspective, la catégorisation « à risque » ainsi que l'étiquetage découlant de l'identification d'un signal d'alarme sont perçus comme des pratiques discutables. D'après Brown (2016), d'une part il est souhaitable d'interpréter d'un point de vue critique la notion dans son contexte historique et social. D'autre part, l'analyse doit aussi critiquer les discours et leurs effets potentiels pour contribuer à leur transformation⁴.

Ensuite, la troisième considération du risque est critique (Brown, 2016). Elle oriente la réflexion vers la reconnaissance du risque comme étant une situation subie par l'élève ou sa famille. Il est plutôt attribué au contexte social et historique qu'à une caractéristique identitaire ou à un jugement porté sur les modes de vie des personnes ciblées. Cette posture vise à transformer les conditions qui engendrent un risque d'inégalités à l'égard de l'éducation. Cette conception du risque est dite fluide par Brown (2016), car il est vu comme l'effet d'un contexte susceptible d'évoluer en

⁴ Les théoriciens critiques adhèrent à deux principes fondamentaux issus de l'école de Francfort expliqués plus en détail au prochain chapitre : l'opposition au *statu quo* et l'idée que l'histoire peut être progressive (Delanty, 2011).

s'améliorant, si des actions transformatrices sont réalisées. Chacune de ces trois considérations est présentée et approfondie ci-après.

Le risque en tant que construit social : la catégorisation

Cerner le discours du risque, d'après la perspective critique de Brown (2016), nécessite en premier lieu d'envisager le risque comme un construit social. En ce sens, le discours du risque comporte à la fois une dimension cognitive, soit les connaissances nécessaires à son élaboration, et une dimension sociale, l'interaction indispensable à sa représentation collective, à son observation et à sa reconnaissance (Ushchyna, 2018).

Brown (2016) propose trois idées au sujet de la construction sociale du risque. En premier lieu, celle d'envisager que les relations sociales (passées ou actuelles) permettent de désigner et de catégoriser certains groupes de personnes ou circonstances comme étant à risque. En deuxième lieu, elle propose que la désignation « à risque » soit abordée comme étant évolutive : elle change selon les contextes et les époques. En troisième lieu, elle suggère que l'expression individuelle des jugements sur le risque ou les perspectives sociales dominantes à son égard soient considérées comme le reflet d'un système de valeurs qui structure le discours et les pratiques sociales.

Signal d'alarme individuel, institutionnel ou structurel : étiquetage

Le discours sur le risque en tant que signal d'alarme est aussi un construit réalisé à partir de valeurs promues socialement. Brown (2016) précise cependant que si le risque est situé chez l'élève ou sa famille, il sert davantage à étiqueter des personnes qu'à désigner un signal d'alarme. Cette conception du risque comporte quatre particularités proposées par l'auteure. En premier lieu, le risque est repéré par une observation directe qui laisse présumer d'un problème éventuel si une intervention n'est pas menée. En deuxième lieu, l'assignation du risque n'est pas établie à partir de préconceptions ou de données statistiques généralisées à l'ensemble d'un groupe. En troisième lieu, cette conception attribue la cause du risque à des conditions individuelles, institutionnelles ou structurelles. Enfin, en quatrième lieu, l'évaluation et l'intervention de remédiation sont ici considérées comme de possibles facteurs d'amplification ou d'atténuation du risque.

Concept critique et fluide et critique : transformation

La posture critique de Brown (2016) ne rejette pas la notion de risque, mais elle propose une conception transformative qui s'oppose à la catégorisation et à l'étiquetage. Sa conception s'appuie

sur deux idées principales. La première est de considérer que le fait de déterminer l'existence d'un risque est un jugement qui doit être réalisé en reconnaissant que la société et l'éducation sont constituées par des relations de pouvoir qui se réalisent de manières inéquitables.

La deuxième idée exprimée par Brown (2016) concerne l'importance d'envisager le risque comme un construit fluide attribué à une situation ou à un contexte pouvant évoluer et se transformer. Par conséquent, il n'est pas attribuable à l'entièreté d'une personne ou d'une chose (Brown, 2016).

En revanche, pour Brown (2016), la désignation « à risque » qui catégorise ou étiquette des personnes a un caractère permanent. L'interprétation mathématique et probabiliste des données ferait du risque une catégorie permanente qui servirait à étiqueter de manière plutôt définitive certains élèves —variable selon les interprétations et les objectifs — et aussi, qui maintiendrait la validité perçue des interventions plutôt que de remettre en question les pratiques institutionnelles (Nichols, 2017). Ainsi, la catégorisation « à risque » aurait un effet stigmatisant qui figerait le portrait de l'élève et de sa situation. Puis, il est impossible de juger si la réalisation des interventions planifiées selon des probabilités peut ne pas s'avérer concluante lorsque le risque ne se concrétise pas selon le scénario envisagé ou que des obstacles inattendus surviennent (Hardy et Maguire, 2016).

En contrepartie, plutôt que de l'associer à des facteurs de risque de manière déterministe, la perspective critique envisage le risque comme une situation sociale ou institutionnelle devant être transformée et dont une personne est susceptible d'être victime (Brown, 2016; Portelli et al., 2007). Agir pour cette transformation constitue une responsabilité politique et institutionnelle, elle n'est pas portée par l'élève (Brown, 2016; Portelli et al., 2007).

Somme toute, selon Brown (2016), les trois considérations critiques permettent de dégager la posture particulière d'un discours qui fait usage de la notion. Elles permettent aussi de comparer les discours politiques et de distinguer l'explication de la désignation qui y est proposée. Ainsi, à l'égard du risque en tant que construit social, il est possible de se demander, par exemple, si une norme préétablie à l'égard d'un groupe est utilisée pour évaluer la situation de l'élève. Si oui, quelle est-elle et comment nous renseigne-t-elle sur les valeurs et les croyances propres à un contexte particulier? En ce qui a trait à la considération du risque en tant que signal d'alarme, le risque est-il considéré à partir des observations réalisées en milieu scolaire? Qu'observe-t-on pour en juger?

À ce sujet, pour quelles raisons choisit-on un type d'indicateur en particulier? En ce qui concerne le risque comme concept fluide ou essentialiste, la désignation « à risque » a-t-elle un caractère définitif? Est-elle contextualisée? Les considérations critiques de Brown (2016) permettent d'utiliser trois éléments comparables pour cerner l'évolution de la notion d'élève dit à risque dans le discours politique et populaire.

1.1.2 Évolution du sens de la notion d'élève dit à risque dans le discours politique : perspective internationale

Cette section tente de retracer l'histoire de la notion d'élève dit à risque dans le discours social et politique. Pour ce faire, les discours politiques internationaux sont explorés pour ensuite passer aux discours québécois puis, pour finir, aux discours montréalais. Cette exploration est réalisée en nous appuyant principalement sur deux des *a priori* de Brown (2016). Le premier est que le discours sur le risque dépend de son contexte historique, où il définit des pratiques et où il exerce une importante influence sur les décisions prises, tant au niveau individuel qu'à grande échelle. Le deuxième *a priori* est que la notion de risque est fluide, elle se modifie ainsi avec le temps en fonction du contexte social et historique en reflétant les valeurs et les croyances. Selon cet *a priori*, l'usage essentialiste de la notion « à risque » est une pratique sociale à mettre en évidence dans le but de contribuer à sa transformation.

Chaque notion a sa propre histoire, sa propre « trajectoire de vie » pour Moser (2014, p. 2) , selon qui les notions et les concepts « sont le fruit d'interactions humaines, voire d'interactions conflictuelles. Ils reflètent des intérêts auxquels souscrivent des groupes pour parfaire une vision particulière du monde, ou encore ils répondent à des besoins de connaissances précis » (p. 2). Selon ce dernier, il est donc possible d'en observer l'histoire⁵ puisque son analyse implique de « prendre en compte les contextes sociaux et autres dans lesquels ils vivent ou périssent » (Moser, 2014, p. 3). À l'instar de Moser (2014), nous nous demandons pour quelles raisons une notion — celle d'élève dit à risque — comporte un intérêt dans le champ actuel de l'éducation. En ce sens, nous examinons

⁵ Moser (2014) adopte les principes de base de l'École de l'histoire des concepts allemande en faisant référence à l'ouvrage de Brunner, Conze et Koselleck (1975).

ce détour historique selon les considérations de Brown (2016) en cherchant à dégager dans l'évolution de cette notion la façon dont elle se construit socialement à travers le temps.

Pour cerner le discours sur les élèves à risque à partir de discours politiques internationaux, il convient de situer son évolution dans son contexte historique où deux discours dominants coexistent dans les années 1990 : le discours de la Nouvelle gestion publique (NGP) initialement énoncé par le gouvernement anglais⁶ et à partir duquel les réformes des administrations publiques sont mises en œuvre; et le discours de l'Éducation pour tous (EPT) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Ces deux discours émergent vers le tournant des années 1990 et se développent simultanément selon des régimes de vérité différents : le discours d'origine anglo-saxonne de la NGP est néolibéral (Brichaux, 2006), celui de l'EPT peut être caractérisé d'humaniste (Hardy et Woodcock, 2014; Muijs et al., 2010; O'Shea et al., 2016). Trépanier (2019) expose cette contradiction :

Les valeurs inhérentes d'un système d'éducation humaniste où l'éducation inclusive est celle de tous les élèves sont dichotomiques par rapport à celles relevant du néolibéralisme croissant qui colore désormais l'ensemble des systèmes d'éducation.
(p. 291)

Dans les années 1990 et 2000, la NGP inspire différentes réformes éducatives en Occident comme le No Child Left Behind aux États-Unis en 2002 (Hursh, 2007); le Education Act de 1993 (M. W. Apple, 2004) et le Special Educational Needs and Disability Act en Angleterre (Armstrong, 2005); le Pacte pour un Enseignement d'excellence en Belgique (Letor et Garant, 2014).

1.1.2.1 Valeurs et perspectives internationales de la Nouvelle gestion publique (NGP)

Le phénomène de la NGP se caractérise par une convergence des significations que prennent ces réformes et de la mise en œuvre de réformes qui valorisent des savoirs et des pratiques en particulier. En ce sens, la NGP peut être considérée comme un discours selon la perspective de Fairclough et al. (2011), puisqu'elle s'associe à une forme particulière de pratique sociale et qu'elle entretient un rapport dialectique entre des événements, comme des réformes de l'administration publique, et les diverses dimensions des situations, des institutions et des structures sociales qui l'encadrent. D'ailleurs, selon Lessard (2016a) le nouveau discours de la NGP contribue à

⁶ Brichaux (2006) identifie l'ancien Président américain Ronald Reagan et l'ancienne Première ministre de la Grande-Bretagne Margaret Thatcher comme les « ténors » (p. 99) de la NGP.

l'évolution des politiques étatiques en tant que discours dominant qui s'impose sur le précédent, qu'il décrit comme étant humaniste et orienté vers la justice sociale.

Le discours de la NGP est un cadre pour l'administration publique, mais aussi, il est façonné par cette dernière (Pollit, 2017). Par conséquent, sur les bases de certaines prémisses communes, le discours se caractérise par des éléments particuliers aux contextes (Pollit, 2017). Les réformes de la NGP ont en commun certaines perspectives néolibérales : la taille de l'État est jugée trop importante et les affaires publiques doivent faire l'objet de contrôle et de régulation (Tardif et LeVasseur, 2010). La NGP se caractérise aussi par deux dimensions importantes : la gestion axée sur les résultats (GAR) et, pour les gestionnaires, une autorité couplée de flexibilité (Dembélé et al., 2013).

La pauvreté est une préoccupation commune aux réformes de la NGP. Comme l'expose Best (2013), ces réformes (p. ex. celles de la Banque mondiale et de l'Organisation de coopération et de développement économiques) redéfinissent la pauvreté en matière de risque et de vulnérabilité, deux notions qui s'intègrent logiquement au discours économique et politique néolibéral.

the concepts of risk and vulnerability not only reabsorb poverty into the economic mainstream, they also re-conceptualise it. This new strategy for governing poverty involves a more dynamic ontology and a more proactive and pre-emptive set of governance techniques. Reflecting the liberal concern with excessive government, moreover, the social risk approach operates through a loose configuration of public and private actors and relies on increasingly obscure and indirect forms of power to achieve its ends. (p. 120)

Ainsi, le discours de la NGP est socialement constitutif : il établit les rapports sociaux et le rôle de l'État en situant les risques associés à la pauvreté chez les individus envers qui des actions doivent être menées pour diminuer les risques pour l'ensemble de la société. En redéfinissant la pauvreté en matière de risque et de vulnérabilité, le discours suscite le développement de nouvelles pratiques institutionnelles et structurelles d'intervention et de prévention qui impliquent l'État, mais aussi le secteur privé.

Selon ces principes, en éducation, la NGP intègre, du point de vue de Letor et Garant (2019), soit trois types « d'actions et d'injonctions : la décentralisation, la concurrence et la reddition de compte » (p. 32). Les résultats scolaires sont mesurés de manière à porter un jugement sur l'action éducative, ce qui d'après les auteures introduit le « caractère managérial » (p. 32) de ces politiques.

En ce qui a trait à l'amélioration de la réussite, ces politiques sont focalisées sur les élèves qui ne réussissent pas selon leurs attentes. Leur discours comporte différentes catégories d'identités associées à ces élèves et à leur milieu, par exemple les élèves dits à risque, les « poches de pauvreté », les écoles sous-performantes, les familles différentes de la norme dominante, les élèves démotivés, les personnes exclues (Connell, 2013).

Ces catégories et étiquettes permettent l'évaluation du marché scolaire à l'aide de dispositifs d'appréciation des écoles qui rendent leurs résultats publics (Connell, 2013). Du côté américain, par les réformes néolibérales, on cherche à réduire les écarts historiques de réussite entre les élèves des communautés minorisées et les élèves de la classe sociale dominante : “Neoliberals believe competition leads to better schools, and hence better education for all students, closing the achievement gap between students of color and White students” (Hursh, 2007, p.498) . Cet objectif allie l'objectif d'amélioration de la performance des écoles à celui de l'égalité des chances.

Bien que les réalités sociohistoriques varient selon les États, les réformes de la NGP placent les écoles en compétition dans un libre marché où, à l'aide des résultats rendus publics, la clientèle peut comparer les écoles et exercer son libre-choix comme consommateur (Hursh, 2007; Tardif et LeVasseur, 2010) ou bien elle peut juger de la capacité de l'école à répondre à ses besoins (Dembélé et al., 2013). On assiste aussi à la mise en place de conséquences pour les établissements n'atteignant pas les cibles déterminées (Harris et Herrington, 2006). Les écoles qui ne performant pas selon les cibles doivent mettre en place des mesures d'intervention précoce et du temps additionnel d'enseignement auprès des élèves présentant des difficultés (Etscheidt, 2012).

Dans ce contexte de responsabilité à l'égard de la réussite, comme l'expliquent Gadsden et al. (2009), l'étiquetage d'élèves comme étant « à risque » est couramment utilisé dans le cadre du suivi mis en œuvre afin d'établir le niveau d'efficacité des pratiques éducatives; la réussite de ces élèves étant particulièrement déterminante lors de l'évaluation de la performance de l'école.

Une autre part de la responsabilité envers l'amélioration des résultats scolaires revient à l'élève, à sa famille et à sa communauté. En effet, le discours néolibéral valorise l'*empowerment*.

La notion d'*empowerment* [est mobilisée par le discours néolibéral] dans une logique de gestion de la pauvreté et des inégalités, pour permettre aux individus d'exercer leurs capacités individuelles et de prendre des décisions « rationnelles » dans un contexte d'économie de marché. Avoir accès au pouvoir signifie dans cette acception être intégré

au monde du travail et de la consommation, trouver sa place dans l'économie de marché, être « entrepreneur de sa propre vie ». (Bacqué et Biewener, 2015, p. 17)

Le terme *empowerment* met en relation le pouvoir et l'apprentissage comme l'expliquent Bacqué et Biewener (2015). Ces auteures précisent de plus que le terme *empowerment* peut signifier un état (être *empowered*) ou un processus de prise de pouvoir sur soi-même. Il peut également s'appliquer à une situation individuelle ou collective. Dans tous les cas, l'*empowerment* implique toujours une prise de pouvoir par une démarche autonome d'émancipation (Bacqué et Biewener, 2015). Le rapport entre l'État et les individus s'établit sur la base de la responsabilité : l'État a pour responsabilité d'assurer une « bonne gouvernance » (Bacqué et Biewener, 2015, p. 90), le citoyen a la responsabilité de saisir les opportunités que lui offrent les institutions (Bacqué et Biewener, 2015) pour améliorer sa situation et ainsi intégrer l'effort économique collectif.

Cette notion d'*empowerment* a un sens particulier en regard de la situation des élèves dits à risque dans le discours en éducation (Bessant, 1993; Mottet, 2020). En effet, Mottet (2020) qui étudie la notion d'*empowerment* dans le discours du personnel enseignant à l'égard des élèves désignés à risque remarque que cette notion amène à considérer les inégalités sociales selon un « mode aseptique et technique » (p. 187). Ainsi, les inégalités sociales sont envisagées comme des facteurs de risque que l'élève peut surmonter par sa volonté et ses capacités.

La question de l'orientation des élèves en difficulté, et notamment de ceux considérés comme étant potentiellement « à risque » de décrochage scolaire, est dépolitisée. Parallèlement, la possibilité d'*empowerment* des élèves vis-à-vis de leur propre orientation est associée à un pouvoir d'agir de volonté (motivation personnelle à travailler) et d'épanouissement personnel, limité par des compétences intellectuelles existantes (ou non). La démarche d'affranchissement que certains élèves peuvent faire est observée tel un constat d'exception, relevant de la surprise (lorsqu'il s'agit par exemple de la réussite d'un élève considéré comme ayant des handicaps), mais n'est pas problématisée et promue dans une logique d'émancipation sociale que l'institution scolaire et les professionnels devraient fédérer. (Mottet, 2020, p. 190) (l'italique est de l'auteure)

Le discours de la NGP peut être qualifié de dominant selon les indicateurs proposés par Hardy et Maguire (2016) : la NGP est un discours qui développe une représentation commune des normes, des standards et des pratiques acceptables en fonction d'un sens commun; ce discours développe des connaissances qui lui sont propres et en fait usage (p. ex. la gestion axée sur les résultats, la notion de risque, de reddition de compte); il établit des catégories d'identité aux statuts inégaux (p. ex. gestionnaires, poches de pauvreté, écoles sous-performantes). En considérant l'élève, notamment celui désigné à risque, comme un « entrepreneur de sa réussite », le discours dépolitise

la question des inégalités sociales et rend certains discours moins légitimes (Mottet, 2020). Le discours de la NGP influence l'évolution du discours du risque en éducation, ce dernier évoluant en fonction de l'objectif de réussite pour tous. Cependant, ce discours contredit un autre discours dominant : celui de l'EPT de l'UNESCO. Ce dernier adopte progressivement des visées inclusives.

1.1.2.2 Valeurs et perspectives internationales du discours de l'Éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO

La préoccupation de la réussite et de l'égalité des chances se développe dans un contexte où les systèmes scolaires ont des pratiques inégales envers la scolarisation des enfants présentant des besoins différents et des difficultés scolaires. Au tournant des années 1990, plusieurs systèmes scolaires ne scolarisent pas ces enfants dans les écoles de quartiers, ou encore, les excluent complètement (UNESCO, 1990a) . Un détour historique est nécessaire pour situer l'émergence d'un nouveau discours, qui s'élabore en réaction à ces constats et qui est porté par une volonté de rompre avec la normalisation de l'exclusion scolaire : l'Éducation pour tous.

Les politiques d'inclusion « corrélient la scolarisation des élèves vulnérables à l'existence de législations contre les discriminations faisant obligation aux établissements d'être accessibles à la diversité des besoins » (Ebershold, 2004, p. 74). Fondamentalement, le développement de l'école inclusive s'appuie sur des déclarations internationales⁷ qui incitent les différents États à assurer l'accès universel à l'éducation et à rendre les politiques éducatives plus équitables (Ramel, 2015; Rousseau, Prud'homme, et al. 2015) . En 1990, l'UNESCO entreprend un processus visant l'éducation inclusive, qu'il entame par le lancement du programme de l'Éducation pour tous (EPT). L'historique de l'EPT présenté par l'UNESCO (2019) est lié à trois événements organisationnels :

⁷ Ramel (2015, p. 23) répertorie les déclarations de l'UNESCO suivantes : *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (EPT) (1990b); *Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* (1994); *Cadre d'action du Forum mondial sur l'éducation* (objectifs de l'EPT) et *Objectifs du Millénaire pour le développement* (2000); *Programme phare de l'EPT consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'inclusion* (2001); *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation pour Tous »* (2005); *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (2006); *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (2009).

- 1990 : lancement mondial de l'EPT par la *Déclaration mondiale de l'Éducation pour tous*, adoptée à Jomtien en Thaïlande ;
- 2000 : réaffirmation de l'engagement envers l'EPT et adoption de l'objectif de l'enseignement primaire universel par l'adoption de six objectifs de l'EPT au Forum mondial sur l'éducation de Dakar au Sénégal (2000) ;
- 2015 : engagement de la communauté internationale envers l'éducation de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie pour tous, par la Déclaration d'Incheon en République de Corée lors du Forum mondial sur l'éducation.

Comme l'explique Ebershold (2009), les politiques aux visées inclusives impliquent une responsabilité envers les élèves qui sont dits vulnérables. Ainsi, l'historique de l'EPT se caractérise aussi par l'évolution du discours à l'égard de la notion d'élève dit à risque.

Il est possible de considérer l'EPT comme un discours d'après les considérations de Fairclough et al. (2011). En effet, ce discours est associé à des pratiques sociales inspirées des idéologies d'intégration puis d'inclusion, ainsi que par des valeurs particulières, et ces dernières sont liées à des événements définis : des forums mondiaux, des déclarations, des énoncés de principes, etc. Ces événements sont à leur tour mis en relation avec les différents cadres nationaux pour construire le discours, les pratiques en les constituant, mais en retour, le discours est aussi façonné selon ces différents cadres.

En ce sens, la décennie 1990-2000 se caractérise par le passage d'une perspective d'exclusion à une perspective d'intégration. La période des années 2001 et les suivantes, quant à elle, correspond au passage du discours d'intégration scolaire à celui de l'éducation inclusive. On assiste selon les contextes propres à ces périodes à une évolution du discours au sujet de la notion d'élève dit à risque.

Les années 1990 : discours de l'intégration

À l'issue de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, l'UNESCO présente la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994). Celle-ci découle de l'engagement de 92 pays et de 25 organisations internationales signataires envers l'objectif de l'Éducation pour tous (EPT) « d'assurer l'application universelle de ce droit, indépendamment des différences individuelles »

(UNESCO, 1994, p. vii)⁸. Cette déclaration peut être considérée comme un texte important dans l'évolution du discours de l'éducation (Ainscow et Miles, 2008; Bergeron et al., 2011; Bonvin et al., 2013; Curchod-Ruedi et al., 2013; Delbury, 2018; Ebersold, 2015; Florian, 2019; Hardy et Woodcock, 2014; Poizat, 2006; Rousseau, Point, et al., 2015; Rousseau, Prud'homme, et al., 2015).

La déclaration met en lumière l'existence de multiples dispositifs de scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux qui, historiquement et dans certains systèmes, légitiment l'exclusion du système scolaire (Florian, 2019). On y rappelle, à ce propos que les *Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des handicapés* (Organisation des Nations Unies [ONU], 1993) « exhortent les États à garantir que l'éducation des personnes handicapées fasse partie intégrante du système éducatif » (UNESCO, 1994, p. vii).

En ce sens, l'UNESCO intègre à son discours sur l'EPT deux grandes orientations, celle de l'accès à l'éducation dans une école de quartier et celle de l'intégration scolaire des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Nous, représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales à la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux réunie à Salamanque (Espagne) du 7 au 10 juin 1994, réaffirmons par la présente notre engagement en faveur de l'Éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux et approuvons le Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, espérant que l'esprit de ses dispositions et recommandations guidera les gouvernements et les organisations. (UNESCO, 1994, p. iii)

Comme le remarque Ebersold (2009), le discours de la déclaration remplace la notion d'élève handicapé par celle d'élève ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ceux-ci « reflètent la diversité humaine qui traverse l'univers scolaire et contribuent à ce titre tant à son développement qu'à celui de ses membres » (Ebersold, 2009, p. 75).

La notion de besoins éducatifs spéciaux est générique pour Frandji et Rochex (2011). Ces derniers sont d'avis que le discours de l'inclusion s'est développé sur les bases de « la métacatégorie des « besoins éducatifs spécifiques ou particuliers [...] qui permet sous une même approche –

⁸ Cet objectif découle de la précédente Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien (UNESCO, 1990b) dont la déclaration sur l'EPT « présente une vision globale » initiale de l'éducation inclusive (UNESCO, 2009).

individualisante, souvent essentialisante — d'associer en les redéfinissant, toutes les formes de catégorisations observées ». Ces auteurs indiquent que la notion de « besoins éducatifs particuliers » constitue une « extension du spécifique » (p. 101) puisqu'avec le temps cette catégorie se divise en sous-catégories. Celles-ci sont définies par diverses formes d'écart à la norme à partir de critères multiples et de nature variée : médicale, sociale, culturelle, économique, géographique et scolaire. Cette position rejoint celle de Brown (2016) à l'égard de la nécessité de critiquer l'usage essentialiste de la notion d'élève à risque qui étiquette ou catégorise l'élève ou sa famille.

Cette posture rejoint aussi celle de Plaisance et Schneider (2013) qui expliquent que « [l'] intégration est considérée comme une réforme dans la continuité du spécial, un aménagement technique ou pédagogique, mais non comme une manière radicalement différente de considérer les enfants concernés par différents types de déficiences ou de difficultés » (p. 91) .

En 1997, l'UNESCO définit les notions d'éducation répondant aux besoins éducatifs spéciaux et aux besoins spéciaux :

il s'agit des interventions et du soutien éducatif destiné à répondre aux besoins éducatifs spéciaux. L'expression « besoins éducatifs spéciaux » remplace aujourd'hui l'expression « éducation spéciale », cette dernière désignant principalement l'enseignement destiné aux enfants handicapés qui est offert dans des établissements scolaires ou des institutions spéciales différentes des établissements du système scolaire et universitaire ordinaire et situées en dehors de ce système. Or, dans beaucoup de pays aujourd'hui, nombreux sont les enfants handicapés qui fréquentent des établissements du système ordinaire. En outre, la notion « d'enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux » est plus large que celle d'« enfant handicapé », quel que soit le type du handicap et s'étend aux enfants dont l'échec scolaire est dû à toute autre raison que le handicap, raison dont on sait aujourd'hui qu'elles sont susceptibles d'entraver le progrès optimal de l'enfant. Les enfants entrant dans cette catégorie bénéficient d'un soutien complémentaire dans la mesure où les établissements scolaires doivent adapter leur programme, leur pédagogie et leur organisation et/ou ont besoin de ressources en personnel et de moyens financiers supplémentaires pour susciter chez ces élèves un apprentissage plus efficace et plus productif. (UNESCO, 1997, p. 47-48) (l'italique est de l'auteur)

Cette première définition établit un passage entre une conception ségrégative de l'enseignement aux élèves présentant un handicap à un discours où l'institution s'adapte aux besoins des élèves sur le plan pédagogique et par l'ajout de ressources additionnelles.

En 2000, utilisant cette définition pour comparer les pratiques d'éducation pour répondre aux besoins spéciaux de différents États, l'Organisation de coopération et de développement

économique (OCDE) fait le constat suivant : la compréhension de la définition étant contextualisée selon les pays, l'éducation des élèves présentant des besoins spéciaux est réalisée selon diverses modalités. L'OCDE (2000) arrive à établir une typologie des besoins éducatifs spéciaux en redéfinissant la notion : « les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation » (p. 8). De cette façon, l'OCDE arrive à distinguer trois catégories de besoins éducatifs spéciaux :

- Catégorie A : les élèves présentant un handicap, soit les aveugles et mal voyants, sourds et malentendants, arriérés mentaux sévères et profonds, et polyhandicapés.
- Catégorie B : les élèves présentant des difficultés d'apprentissage qui ne peuvent pas être classés dans les deux autres catégories.
- Catégorie C : les élèves généralement issus d'un milieu dit défavorisé ou atypique auquel sont associés des facteurs de risque de nature socioéconomique, culturelle ou linguistique. L'éducation cherche à compenser les effets de ces facteurs qui créeraient des besoins éducatifs spéciaux.

Frاندji et Rochex (2011) s'interrogent sur la validité de cette catégorisation étant donné que le critère quantitatif utilisé ne tient pas compte du processus de ciblage que sous-tend une telle catégorisation. Autrement dit, ils demandent : « comment s'effectue ce ciblage, “qui” doit être considéré comme devant bénéficier de ressources supplémentaires et qui ne l'est pas, comment se constituent ces découpages catégoriels et quels rapports sociaux ils mettent en jeu, dans chacun des pays » (p. 103-104).

Le contexte historique de l'EPT en introduisant la notion de besoins éducatifs spéciaux contribue au développement du discours sur la notion d'élève à risque. Comme le sens de la notion de besoins éducatifs spéciaux n'est pas clairement défini par l'UNESCO, tel que le remarque Florian (2019), dans plusieurs pays, il est conceptualisé de manière catégorielle. L'approche catégorielle selon Chatelanat et Pelgrims (2003) s'appuie sur « des catégories diagnostiques des populations concernées, catégories professionnelles, catégories de mesures et d'institutions “médico-psycho-socio-pédago-éducatives” » (p. 8). Les auteures soulignent que « les terminologies, les définitions, les critères de ces catégories ne rencontrent pas de consensus, tout comme la pertinence de l'approche catégorielle est aussi objet de controverse » (p. 8).

Les politiques qui adoptent cette posture s'établissent généralement sur les bases de la catégorisation de certains groupes ou de facteurs de risque selon Ainscow et al. (2006). Cela aurait pour conséquence, d'après ces auteurs, de favoriser une représentation de l'inclusion et de l'exclusion sociale selon divers *a priori* recréant des distinctions entre élèves. Ces politiques véhiculeraient des généralisations et favoriseraient le ciblage de groupes très variés en milieu scolaire. Pour Ainscow et Miles (2008), ces politiques d'inclusion centrées sur des groupes ciblés impliqueraient le transfert des approches de l'éducation spécialisée en classe et en école ordinaires puisqu'elles « ont tendance à générer de nouvelles formes de ségrégation plus subtiles » (p. 25).

Par ailleurs, en 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, l'UNESCO réalise un bilan de l'EPT. La synthèse globale définit les concepts « "d'exclusion" et "d'intégration" » d'élèves vulnérables (UNESCO, 2000, p. 28) utilisés pour comprendre les facteurs culturels qui influencent la scolarisation. Ainsi présentés, les concepts d'exclusion et d'intégration pourraient correspondre aux pôles d'un continuum.

Le premier ne désigne pas seulement de faibles taux de scolarisation et de fréquentation, mais l'exclusion, au sens actif, des plus vulnérables, des plus paupérisées, des plus éloignées, des filles, des enfants handicapés, des enfants qui travaillent, des enfants victimes des ravages du HIV/sida. À l'inverse, une politique intégratrice, internationale, nationale, régionale et locale, s'appliquerait par toutes sortes de moyens délibérément mis en œuvre à atteindre les exclus. (UNESCO, 2000, p. 28)

L'UNESCO (2000) constate que, dans les pays aux économies avancées, les politiques intégratrices se concrétisent, que l'enseignement primaire est universel et de meilleure qualité, mais que certains problèmes touchent l'environnement scolaire : dans les milieux urbains affectés par la pauvreté, on signale de la violence ainsi que des enjeux liés à la motivation, à l'assiduité et à la persévérance scolaire (UNESCO, 2000).

Le discours de l'EPT enrichit l'objectif d'accès universel à l'éducation présenté dans la première déclaration sur l'EPT (UNESCO 1990a; 1990b) par celui de la participation universelle selon des perspectives d'équité et de justice sociale.

La prospérité économique et le progrès social dépendent de la réforme de l'éducation. Celle-ci vise notamment l'extension de la population scolarisée, l'élargissement de la base de compétences, et du champ de la responsabilité civique, la construction de la capacité de participation de citoyens responsables et la satisfaction des conditions premières de l'équité et de la justice sociale. (UNESCO, 2000, p. 27)

La participation implique aussi de concevoir les inégalités comme des conséquences d'un manque de ressources face auxquelles les institutions ont un rôle de transformation et de construction de la solidarité sociale (Ebersold, 2009). Le risque, selon ce discours, est attribué à la vie en société.

Le développement du capital humain entend ainsi prévenir quelque forme d'exclusion par l'entremise d'une « école pour tous » confrontant les élèves aux diversités qui traversent la société et les mettant à égalité de chances face aux risques inhérents à la vie en société en garantissant à chaque enfant l'accès à un enseignement de qualité. (Ebersold, 2009, p. 72)

Le discours de l'EPT se développe, d'ailleurs, dans un contexte sociohistorique où les notions de vulnérabilité et de risque sont introduites dans le discours de la gestion des affaires sociales, ce qu'explique ainsi Thomas (2010) :

La vulnérabilité est une conjonction de caractéristiques concernant une personne ou un groupe, qui apparaissent en relation avec l'exposition à des risques relatifs à la condition économique et sociale de l'individu, de la famille ou de la communauté concernée. Les niveaux élevés de vulnérabilité génèrent des conséquences graves en cas de réalisation du risque (d'accident) et correspondent à une combinaison complexe entre les risques et les caractéristiques des personnes concernées. La pauvreté est un indicateur descriptif moins complexe des manques et des besoins des personnes. La vulnérabilité est un terme spécifique et toujours relatif à un risque donné. (p. 65-66)

La mise en relation des notions de risque et de vulnérabilité constitue l'ancrage d'un « cadre analytique commun » à diverses disciplines — économie, sociologie, anthropologie, gestion des catastrophes, sciences environnementales, santé et nutrition, géographie humaine et sociale — qui est adopté par diverses organisations internationales, dont l'ONU (Thomas, 2010).

Ainsi, se développe le discours du champ de la gestion des risques, dont le cadre d'analyse intègre des notions identifiées par Thomas (2010) parmi lesquelles nous reprenons certaines, en indiquant leur version anglaise originale, le cas échéant :

- la *résilience (resilience)* qui permettrait de faire décroître le risque et qui implique les notions de *capacité à agir (deal with)* et de *capacité à faire face (cope with)*;
- les *facteurs* de risque et de protection face à l'intégration ou l'exclusion;
- la *gestion des risques sociaux (social risk management)* qui est une théorie selon laquelle l'exposition à des dangers sociaux ou à des risques naturels exacerberait la pauvreté;
- la *prévention, l'atténuation* et la *réaction* comme approches privilégiées de gestion des risques;

- la *zone de vulnérabilité* qui représente un espace figuré intermédiaire entre intégration et exclusion;
- la *spirale* de l'exclusion qui représente la reproduction de la pauvreté et de ses conséquences.

Cette première phase historique se termine par l'intégration de notions associées à celle de risque dans le discours de l'UNESCO, comme celles de vulnérabilité et de besoins éducatifs spéciaux. En 2000, le document intitulé *Éducation pour tous bilan à l'an 2000 : synthèse globale* utilise la notion d'élève à risque. On y explique que les pays qui réussissent à améliorer la qualité de leur système éducatif ciblent les groupes qui sont sous-performants :

Les pays économiquement avancés et industrialisés où l'universalisation de l'éducation primaire était acquise au début de la décennie se sont employés dans les années 1990 à améliorer la qualité, avec notamment le ciblage de groupes déterminés dont les membres ont des performances peu satisfaisantes. Lorsque des pays se fixent comme but de dispenser à tous un cycle complet d'éducation secondaire et quelques formes de préparation professionnelle postscolaire ou d'enseignement du troisième degré, ils cernent des groupes « à risque ». Les cas les plus problématiques sont ceux des enfants en proie à des difficultés multiples et ceux des jeunes hommes de certains groupes ethniques et socioéconomiques qui ne sont pas scolarisés et n'ont pas non plus de travail. (p. 29)

Ce discours attribue le risque aux élèves considérés comme des « cas problématiques » et selon Brown (2016), cet usage est propre aux discours des acteurs de l'éducation qui la considèrent comme étant une catégorie sociale légitime puisque certains groupes doivent être ciblés par des mesures d'intervention. Il constitue en ce sens un construit social : “historically and in the present, the students viewed as at-risk, disadvantaged, deprived, problematic, or backward were those with bodies, knowledge, experiences, standpoints, dispositions, and comportments delegitimized by dominant societal expectations” (Brown, 2016, p. 146). Le risque selon la conception de l'UNESCO (2000) représente un signal d'alarme pour la société, puisque le danger encouru est lié aux conséquences de la non-scolarisation (les performances de certains groupes sont jugées non satisfaisantes, les cas les plus problématiques ne sont pas intégrés au marché du travail). Le risque semble avoir un statut permanent pour les groupes catégorisés et, ainsi, il s'applique à ses membres de manière inévitable.

Les années 2001 et suivantes : discours de l'inclusion

Depuis le lancement de l'EPT en 1990, deux éléments sont identifiés comme étant contributifs au développement du discours sur la notion d'élève dit à risque : (1) dans le sillage du discours sur l'éducation intégrative, l'introduction de la notion de besoins éducatifs spéciaux et (2) le développement d'un cadre analytique commun de lutte à l'exclusion sociale qui met en relation les notions de « vulnérabilité » et de « risque ». Une deuxième période de l'évolution du discours de l'EPT correspond aux années 2001 et aux suivantes. On y intègre alors l'approche inclusive, considérée comme une condition de l'atteinte des objectifs de l'EPT.

L'EPT inspire les politiques éducatives de différents États et chaque contexte laisse place à une forme particulière d'interprétation de la perspective inclusive. Il se dégage toutefois certaines tendances dans l'appropriation de la notion d'inclusion selon les différents systèmes éducatifs. En comparant le sens de la notion d'inclusion pris dans diverses politiques en matière d'éducation inclusives, Ainscow et al. (2006) observent six types de représentations de l'inclusion. Nous les reprenons ici (notre traduction) :

- L'inclusion comme préoccupation envers les étudiants handicapés et d'autres personnes catégorisées comme ayant des besoins éducatifs spéciaux.
- L'inclusion comme réponse à l'exclusion disciplinaire.
- L'inclusion comme préoccupation envers tous les groupes considérés comme vulnérables à l'exclusion.
- L'inclusion en tant que développement de l'école pour tous.
- L'inclusion en tant qu'« éducation pour tous » (EPT).
- L'inclusion en tant qu'approche de l'éducation et de la société fondée sur des valeurs (p. ex. l'équité, la participation, la communauté, la compassion, le respect de la diversité, la durabilité et le droit). (p. 23)

Ainsi, selon cette typologie, l'usage de la notion d'élève désigné à risque pourrait correspondre aux trois premières représentations puisque des catégories d'élèves marquées par les différences à une norme y sont évoquées. Néanmoins, il est possible que cet usage soit prépondérant dans les politiques d'inclusion visant les groupes considérés comme vulnérables à l'exclusion. Celles-ci cibleraient donc des groupes étiquetés selon des données indiquant un écart à la norme, qui serait à l'origine d'hypothétiques difficultés futures. À ce sujet Ainscow et al. (2006) remarquent que cette conception connaît un succès croissant dans les politiques à la fin des années 1990.

En 2005, l'UNESCO publie les *Principes directeurs de l'inclusion : assurer l'accès à l'Éducation pour tous*. Le document aborde le passage du concept d'intégration à celui d'inclusion dans le discours de l'EPT, notamment en expliquant que cette perspective s'accompagne de changements au niveau de l'organisation et de l'environnement pédagogique :

Ces dernières années, les systèmes d'éducation séparés ont été remis en cause, tant dans la perspective des droits de l'homme que du point de vue de l'efficacité. L'éducation spéciale a été incorporée à l'enseignement ordinaire dans le cadre d'une démarche dite « d'intégration ». La principale difficulté posée par l'intégration est qu'elle ne s'est pas accompagnée de changements dans l'organisation des écoles ordinaires, de leurs programmes d'études et de leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. (UNESCO, 2005, p. 9)

D'après Ramel (2015), l'UNESCO cadre ainsi son message en rappelant la nécessité de réformer les systèmes éducatifs en général pour favoriser l'éducation en école ordinaire et non pas seulement réformer le secteur de l'adaptation scolaire.

Une autre limite de l'intégration présentée par l'UNESCO (2005) soulevée par Ramel (2015) est celle de considérer les différences individuelles comme des « problèmes à résoudre » (p. 9). Le discours sur l'inclusion s'appuie sur la prise en compte de la diversité et sur la conviction que l'éducation de tous est une responsabilité de l'école. Le texte présente sa définition de l'inclusion :

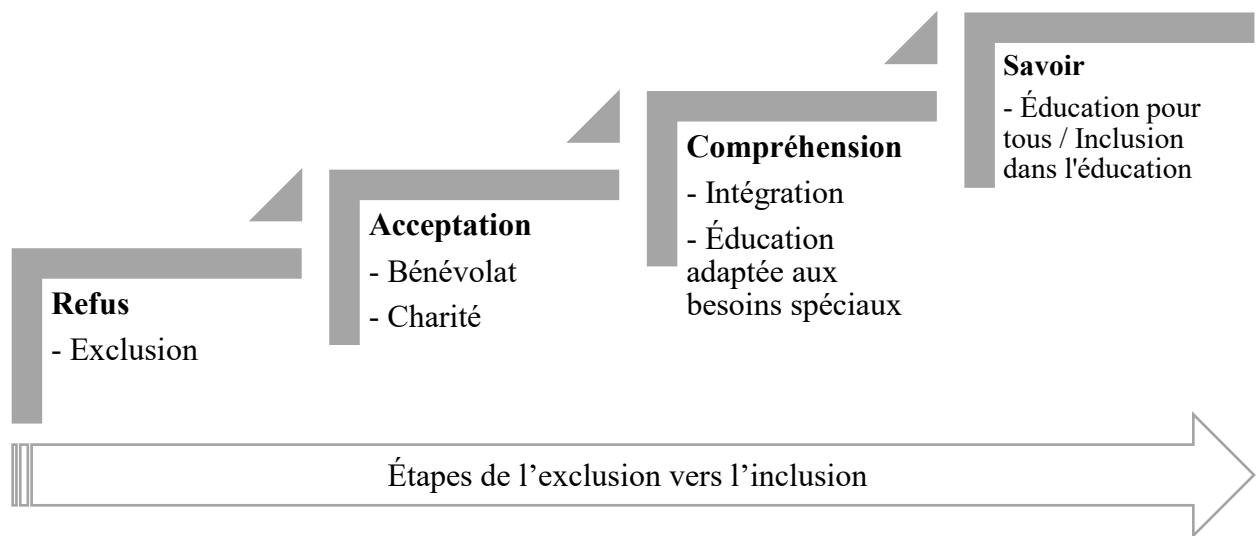
L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. (UNESCO, 2005, p. 15)

L'inclusion en tant que processus implique une approche dynamique des actions et des ajustements aux différents niveaux de l'environnement éducatif. Cette adaptation de l'environnement à l'élève distingue l'inclusion de l'intégration, principe selon lequel l'élève doit s'adapter aux conditions de l'environnement éducatif déjà en place.

Le processus d'inclusion selon le texte vise à « garantir le droit à l'Éducation pour tous » et il est conçu comme un cheminement qui va de l'exclusion à l'inclusion, où l'intégration occupe une position intermédiaire (voir figure 2, p. 63). Il est possible de remarquer l'évolution du spectre du cheminement, en paliers successifs illustrés de manière ascendante, allant de l'exclusion à gauche (le palier inférieur) jusqu'à l'inclusion à droite (palier supérieur). La flèche illustre la temporalité

du processus. Chacun des quatre paliers présente le positionnement par rapport à la diversité des réalités humaines, allant du refus de l'Autre à l'inclusion. Les paliers intermédiaires présentent des positionnements mitoyens : on passe ainsi du refus complet de la présence de l'Autre, à une posture de bénévolat ou de charité à son égard, puis à la compréhension de la situation de l'Autre associée à un positionnement favorable à son intégration et à l'adaptation aux besoins spécifiques pour finalement accéder à un positionnement où la norme est comprise comme l'inclusion de tous.

Figure 2. – Schéma du processus de l'intégration vers l'inclusion pour l'EPT



Note. Figure inspirée de UNESCO (2005)

Aux deux premières étapes du processus vers l'inclusion, on identifie des attitudes (refus et acceptation), puis à la troisième étape se trouve une capacité (compréhension) et, en quatrième étape, une ressource (savoir). La figure 2 (p. 63) illustre l'idée du texte selon laquelle, préalablement à la transformation, « l'attitude de la société détermine les actions, le niveau d'engagement et les services fournis aux groupes traditionnellement exclus » (UNESCO, 2005, p. 23). Ainsi, la prise de conscience de la diversité est considérée comme essentielle pour ensuite mobiliser la compréhension et, à la dernière étape, développer le savoir nécessaire à la mise en œuvre et au développement de l'EPT.

Le discours maintient une représentation des groupes à risque selon une perspective de l'analyse épidémiologique (Frandji et Rochex, 2011) par l'usage de la notion de « groupes statistiquement les plus “à risque” » (p. 16) de faire face à la marginalisation :

L'inclusion nécessite qu'une attention particulière soit accordée aux groupes d'apprenants susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire. C'est ainsi une responsabilité morale de faire en sorte que les groupes statistiquement les plus « à risque » fassent l'objet d'un suivi attentif et que, si nécessaire, des mesures soient prises pour s'assurer de leur présence, de leur participation et de leurs acquis dans le système éducatif. (UNESCO, 2005, p. 16)

Le texte mentionne que l'école a une responsabilité morale envers les élèves de ces groupes ce qui constitue une posture différente de celle de 2000. Effectivement, on développe l'idée que le risque de marginalisation est un danger que doit prévenir l'école. Elle aurait donc un pouvoir d'action pour atténuer le risque plutôt que de le considérer comme une variable indépendante sur laquelle l'école n'aurait pas de prise. Ce discours amène à considérer le risque comme n'étant pas situé chez l'élève, mais bien à l'échelon institutionnel ou structurel (Brown, 2016). Aussi, bien que les statistiques puissent être utilisées de manière à catégoriser les groupes sociaux et à justifier les normes institutionnelles, dans le cas du discours de 2005, elles sont l'indicateur d'un risque de marginalisation envers lequel l'école a une responsabilité. Ainsi, on peut croire que le sens de la notion « à risque » est ici plus fluide puisque l'école détient un pouvoir d'action transformatif envers celui-ci. Cette conception se distingue ainsi de celle qui relie le risque à un signal d'alarme pour l'institution. Selon cette dernière, le risque s'explique par des causes externes et il représente une entrave à la mission institutionnelle. Conséquemment, ce point de vue justifie les pratiques institutionnelles déjà en œuvre plutôt que de remettre leur validité en doute (Brown, 2016; Nichols, 2017).

L'attitude considérée en tant que préalable à l'inclusion est abordée en 2005 par l'UNESCO de manière à la considérer au niveau local, soit celui de l'établissement. Cette idée est reprise dans une publication subséquente intitulée *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (UNESCO, 2009) . Les principes s'appuient sur l'idée que « le problème tient non pas à l'enfant, mais au système éducatif » (p. 14). Ainsi, le discours situe le risque en matière de réussite scolaire sur le plan institutionnel et structurel (Brown, 2016) et interpelle les acteurs de l'éducation à passer d'une vision axée sur les déficits identifiés chez l'élève à une conception plus critique envers les

mécanismes et les dispositifs institutionnels. Il s'agit là du changement d'attitude préalable à l'inclusion.

L'UNESCO (2009) détermine que pour qu'un système éducatif soit apte à développer l'inclusion, il doit rencontrer les principes suivants :

- Méthodes didactiques et pédagogiques souples adaptées aux divers besoins et styles d'apprentissage
- Réorientation de la formation des enseignants
- Programme d'études souple, adapté à la diversité des besoins sans surcharge du contenu théorique
- Attitude positive vis-à-vis de la diversité
- Implication des parents et de la communauté
- Détection et intervention précoces auprès des enfants en risque d'échec. (p. 15)

Selon cette perspective, le « changement d'attitudes et de valeurs » (UNESCO, 2009, p. 18) est possible lors d'une prise de conscience permettant de « mieux comprendre ce qu'est l'éducation inclusive et de rendre les sociétés plus tolérantes et plus ouvertes » (UNESCO, 2009, p. 18). Le changement d'attitude comporte le délaissement de l'approche catégorielle au profit d'un système plus holistique, puisque les pratiques inspirées de la médecine sont en phase avec l'approche catégorielle qui favorise l'étiquetage, la catégorisation et qui renforce la division des parcours scolaires (UNESCO, 2009). Pourtant, le texte utilise les termes « détection » et « intervention » comme il est possible de le constater dans la citation précédente. Ces notions sont associées à l'approche catégorielle de Brown (2016).

Le texte souligne que le développement de l'attitude des acteurs passe par la formation à l'égard de la diversité des réalités sociales et humaines :

Faire de l'inclusion un principe directeur a une incidence sur les pratiques et les attitudes des enseignants — que ce soit vis-à-vis des filles, des apprenants qui sont lents à apprendre, des enfants ayant des besoins spéciaux ou de ceux qui sont issus de différents contextes (cognitif, ethnique et socioéconomique). L'attitude positive des enseignants à l'égard de l'inclusion dépend fortement de l'expérience qu'ils ont acquise auprès d'apprenants perçus comme « difficiles ». La formation des enseignants, l'offre d'un soutien en classe, la taille de la classe et la charge globale de travail sont autant de facteurs qui influencent l'attitude des enseignants. L'attitude négative des directeurs d'établissement, des inspecteurs de l'éducation, des enseignants et des adultes (parents et autres membres de la famille) est le principal obstacle à l'inclusion. Ainsi, autonomiser tous ces individus, leur redonner confiance et leur inculquer de nouvelles

compétences en faisant de l'inclusion un principe directeur aura une influence sur l'attitude des enseignants et leurs performances. (UNESCO, 2009, p. 20)

Le discours de l'UNESCO n'aborde pas le contexte historique dans lequel le changement d'attitude doit se produire : celui des réformes inspirées de la NGP. Ce contexte place les acteurs du milieu scolaire face à des objectifs difficile à concilier avec les valeurs et les perspectives de l'éducation inclusive (Bergeron et al., 2011; Florian, 2019).

Comme l'expliquent Bergeron et al. (2011), deux perspectives, celle de l'évaluation à des fins de normalisation (discours de la NGP) et celle de l'éducation inclusive (discours de l'EPT) suscitent une tension vécue en classe par les élèves et le personnel enseignant :

En soutien à la réussite pour tous, il est indéniable que les principes sous-jacents à l'inclusion scolaire et à la pédagogie universelle sont d'une richesse inestimable renvoyant à la dénormalisation. Or, il demeure que la sanction ou la reconnaissance des apprentissages marquée par le processus d'évaluation nous ramène constamment à statuer, voire à trancher sur les capacités ou incapacités des élèves à faire comme les autres, allant considérablement plus de pair avec la normalisation qu'avec la dénormalisation. Ce rôle de sélection demande d'être à l'écoute de ce que l'élève sait faire ou ne sait pas faire, comprend ou ne comprend pas. Plutôt que de se servir de ces informations au service de l'apprentissage, le processus d'évaluation, à des fins de sanction, et ce, dès les premières années du primaire, oblige l'enseignant à s'en servir pour hiérarchiser ses élèves. (p. 100)

Dans ces circonstances, Florian (2019) soulève pour sa part l'existence d'un risque pour les élèves qui rencontrent des défis en matière d'apprentissage, soit celui d'être considérés comme des problèmes ou une surcharge pour l'institution.

Bien que le discours de l'EPT adopte à cette période un discours sur l'inclusion, les notions d'intégration et d'inclusion coexistent dans le discours éducatif. Même si pour certains, les notions d'intégration et d'inclusion sont utilisées indistinctement, il semble nécessaire de comprendre l'ancrage idéologique de leur usage (Curchod-Ruedi et al., 2013; Thomazet, 2006).

Le discours de l'EPT, élaboré au départ autour du principe d'intégration, semble à ce stade ancré dans une conception d'intégration qui est porteuse de visées inclusives. Cette ambivalence du discours porté par les deux principes crée des enjeux pour son appropriation en milieu scolaire. À ce sujet, Ramel (2015) mentionne que le discours de l'intégration qui caractérise les déclarations de l'UNESCO n'est pas favorable à la mise en œuvre de l'éducation inclusive puisque « cette juxtaposition dans un même discours officiel de deux paradigmes pourtant différents laisse à penser que l'on pourrait progresser vers l'inclusion en se contentant de promouvoir l'intégration » (p. 24).

Le discours de l'UNESCO évolue dans le sens des considérations critiques de Brown (2016). En effet, alors que le discours de l'organisation de 2000 adoptait une posture qui légitimait la catégorisation en construisant un sens commun du risque d'un point de vue dominant, il est possible d'observer un changement de ton dans le texte de 2009. En 2000, les élèves des groupes dits à risque étaient associés à des cas problématiques, mais en 2009, le discours aborde les enjeux des préconceptions (ou préjugés) et des attitudes face à la diversité des réalités humaines comme des facteurs déterminants pour la mise en œuvre de l'inclusion. Plutôt que de juger les différences comme étant problématiques ou comme des risques, on interroge le risque que peut représenter une attitude négative des acteurs de l'éducation à l'égard de celles-ci. Cependant, Florian (2019) signale que la catégorisation menant à l'éducation spéciale constitue toujours un obstacle connu et documenté au développement de l'inclusion et à l'équité, mais que peu de recherches s'intéressent au processus qui survient au sein de l'éducation ordinaire, lorsqu'un élève est considéré hors de la norme :

This structural positioning is a key barrier to inclusion and equity in education. What is missing from the critique of special needs education is a consideration of what occurs in education's normative centre. This is important because it is only when what is generally available to most learners does not meet the needs of some, that special needs arise, and additional support is thought to be needed. The extent to which a special needs education is seen to be required is when a learner's difficulty cannot be accommodated within what is ordinarily available to others of similar age. (p. 695)

Par ailleurs, il est possible de constater que les principes de « détection » et « d'intervention précoce » issus du cadre d'analyse interdisciplinaire de la gestion des risques (Thomas, 2010) sont toujours présents dans le discours de 2009 au sujet des élèves dits à risque. Cette observation rejoint, selon les préoccupations critiques de Brown (2016), une conception selon laquelle l'identification et l'intervention peuvent mener à l'exacerbation du risque selon la posture adoptée. Aussi, le texte situe à certaines occasions le risque non pas chez l'élève, mais sur les plans institutionnel et structurel, ce qui correspond à une posture plus critique à l'égard du risque. Ainsi, en plus d'utiliser les notions de « détection » et de « prévention », l'UNESCO (2009) utilise les termes : « enfant en risque d'échec » (p. 14), « élèves exposés au risque d'échec » (p. 21) et « enfants exposés au risque d'abandon » (p. 26). Le texte invite à une analyse qui porte non pas sur l'élève, mais sur les facteurs et les conditions qui peuvent expliquer les difficultés. Il semble sous-entendu que pour assurer la mise en œuvre de l'inclusion dans l'éducation, il soit nécessaire d'agir sur les facteurs en cause et non directement auprès de l'élève. Ce constat est nuancé par le fait que

les notions de « détection » et « d'intervention » soient aussi présentes dans le discours ce qui laisse croire à une posture ambivalente.

1.1.3 Évolution du sens de la notion d'élève dit à risque et discours politique : perspective québécoise

À l'instar de plusieurs autres pays occidentaux, le système éducatif québécois est l'objet d'une réforme inspirée de la NGP (Dembélé et al., 2013; Tardif et LeVasseur, 2010). « L'école québécoise n'a donc pas échappé à la pression performative et à l'exigence d'utilisation efficiente des ressources disponibles, deux tendances que l'on peut qualifier de lourdes au cours des deux dernières décennies » (Dembélé et al., 2013, p. 96) .

La décennie des années 1990 s'amorce avec un constat alarmant : seulement 65 % des jeunes obtiennent leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1992). Les phénomènes du décrochage et de la pauvreté sont associés à l'exclusion sociale et donc, des remises en question des résultats de l'école en matière d'intégration sociale sont observées (Moreau, 1996; Tardif, 1992; Tondreau et Robert, 2011). Dans ce contexte, en 1992, le gouvernement « réagit en publiant un plan de lutte au décrochage » (Tondreau, 2016, p. 87) . Ce plan d'action du MEQ intitulé *Chacun ses devoirs : plan d'action pour la réussite éducative* (MEQ, 1992) est davantage connu sous le nom de « Plan Pagé » (Tondreau, 2016, p. 87).

Ce texte introduit la notion de réussite pour tous au discours politique en établissant une cible pour l'ensemble de la province : « Il faut que d'ici cinq ans 80 % de ces jeunes obtiennent leur diplôme d'études secondaires » (MEQ, 1992, p. 3). Doray et al. (2011) associent cette évolution du discours politique à un « glissement notionnel » de la question d'inégalité d'accès à l'école à celle de l'inégalité des chances d'en ressortir avec une qualification. Ainsi, la lutte au décrochage est aussi une lutte à l'exclusion sociale, ce qui rejoint le discours international de la NGP abordé précédemment (voir section 1.1.2.1). Pour Lessard (2016b), le discours dominant de la NGP affaiblit les perspectives humanistes de la justice sociale et d'accès à la culture par la valorisation d'« un couplage fort entre l'éducation, l'emploi et l'économie » (p. 44).

Le plan d'action ministériel contre le décrochage (MEQ, 1992) constitue un texte décisif dans l'évolution du discours au sujet des principes directeurs en éducation du point de vue de Doray et al. (2011), puisque les textes gouvernementaux qui lui succèdent intègrent « une logique de

résultats » (p. 210) pour guider l'action des acteurs du milieu scolaire. Les auteurs identifient des indicateurs de cette appropriation dans le discours suivant la logique des résultats : obligation pour les établissements scolaires d'établir leur plan de réussite; détermination de cibles de réussite et de diplomation; appropriation de la statistique comme outil de suivi de l'action publique, ainsi qu'à des fins de comparaisons nationales et internationales; intégration d'indicateurs de performance et publication de textes diffusant les analyses statistiques au sujet de ces derniers⁹.

Aussi, le texte de 1992 introduit dans le discours politique, la notion de « milieux à risque » pour décrire les milieux dits défavorisés. D'après Roy et Deniger (2003), cette manière de désigner les familles de ces milieux semble leur attribuer des carences plutôt que de constater des différences et des inégalités socioéconomiques.

Cette période est somme toute marquée par une préoccupation à l'égard de l'égalité des chances qui se caractérise, selon LeVasseur (2015), par « le pluralisme des rôles sociaux de l'école et l'absence de consensus à leur sujet » (p. 70). La réforme d'accès a permis de démocratiser l'éducation puisque tous les jeunes y ont maintenant accès (LeVasseur, 2015). Alors qu'autrefois les inégalités d'accès sont attribuées à la société, comme l'explique cet auteur, il est dès lors considéré que les inégalités entre les élèves se dessinent à l'intérieur même de l'école.

Depuis la démocratisation de l'enseignement, la sélection scolaire ne se fait plus en amont de l'école, dans la société, mais dans l'école même. Les systèmes éducatifs sont de plus en plus organisés en filières qui constituent autant de modalités de sélection et d'orientation des élèves au cours de leur parcours scolaire. C'est l'école qui le sélectionne, qui le juge, qui lui accorde ou non ses diplômes, qui lui accorde sa valeur. (LeVasseur, 2015, p.70-71)

Dans les années 1990, dans un contexte où le discours politique s'inspire du néolibéralisme, « qui questionne l'efficacité et la rentabilité des interventions correctrices menées par un état centralisateur » (Roy et Deniger, 2003, p. 51), le Québec est préoccupé par le décrochage scolaire et cette problématique justifie la mise sur pied de la Commission des États généraux sur l'éducation (CEGE) en 1995. Le rapport de la CEGE de 1996 établit des constats et des recommandations qui jettent les bases d'une réforme de l'éducation.

⁹ Depuis 1997, le ministère de l'Éducation publie les *Indicateurs et les statistiques de l'éducation* et en complément les *Bulletins statistiques de l'éducation* (MÉES, 2021a, 2021b).

1.1.3.1 Réforme de la réussite pour tous : réponse à un appel à se ressaisir

La CEGE se positionne envers la « nécessité de remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances » (CEGE, 1996a, p. 2). Ce qui implique « la priorité qu'il faut accorder à la lutte au décrochage » (p. 2) et « une meilleure réponse aux besoins de certaines catégories d'élèves comme ceux des communautés culturelles, ceux des milieux défavorisés et ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage » (p. 2). Du point de vue de Roy et Deniger (2003),

cette « remise sur les rails en matière d'égalité des chances », qui devait chambarder les manières de faire en éducation, était également comprise comme d'autant plus urgente et nécessaire que certaines populations (en particulier : les jeunes défavorisés de la métropole) paraissent condamnées à l'exclusion. (p. 70)

En somme, les élèves considérés à risque, ceux des catégories formulées par le texte de la CEGE, sont comme ailleurs ciblés par les efforts à mettre en œuvre.

Nous abordons le discours politique dans un premier temps en observant les convergences entre le discours québécois et celui de la NGP. Puis dans un deuxième temps, le discours politique québécois est examiné pour cerner de possibles relations avec le discours de l'EPT.

Valeurs et perspectives de la NGP : risque, dépistage, prévention intervention

En premier lieu, à l'égard du discours de la NGP, le discours politique québécois met en doute l'efficacité de l'école publique en matière de réussite scolaire. En effet, la préoccupation de la CEGE se transpose rapidement dans le discours politique. Après la publication des deux rapports de la Commission, la ministre de l'Éducation Pauline Marois reprend le ton qui y est adopté pour présenter son plan d'action intitulé *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997b) :

[La ministre Marois] souligne qu'il est urgent de rénover notre système d'éducation, mais sans qu'il faille pour autant repartir à zéro. La société québécoise dans son ensemble, et non seulement le monde scolaire, est dès lors invitée à relever un défi de taille : faire prendre à l'éducation le virage du succès. (paragr. 3)

Justifié par une situation qui ne peut plus perdurer, le « virage du succès » constitue dès lors l'objectif à poursuivre : celui de la réussite de tous les élèves.

Le plan d'action marque l'adoption d'une prise de distance formelle avec l'objectif de la réforme des années 1960 par l'énonciation d'une nouvelle formule qui sera par la suite largement adoptée par de multiples utilisateurs : « Le coup de barre à donner consiste à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (paragr. 4). L'énoncé suggère que la réforme à venir

rompt avec le principe d'égalité d'accès, fondement de la réforme des années 1960 pour passer à celui de l'égalité des chances face à la réussite scolaire.

En ce qui concerne le discours international de la NGP, la réforme québécoise de l'éducation mise en œuvre par la suite s'inscrit dans la logique des publications de la CEGE (1996a, 1996b) et du plan d'action ministériel (MEQ, 1997b). Une cohérence s'observe, notamment, entre son objectif et ses fondements idéologiques qui s'apparentent à la rhétorique de la NGP. Cette adéquation s'actualise, entre autres, par la GAR qui a été mise en œuvre à la grandeur de l'administration de l'État et que le gouvernement définit comme étant :

une approche de gestion fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction des services à fournir. Elle s'exerce dans un contexte de transparence, de responsabilisation et de flexibilité quant aux moyens utilisés pour atteindre les buts. (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002, p. 9)

Au Québec, la notion d'élève dit à risque est introduite dans le discours politique (CEGE, 1996a) en attribuant le risque aux familles.

L'insuffisance, la dispersion et la discontinuité des services à la petite enfance ressortent clairement des mémoires présentés à la Commission des États généraux. Ce phénomène est perçu comme étant d'autant plus grave que les transformations sociales des dernières décennies — accroissement de la participation des femmes au marché du travail, augmentation de la monoparentalité, diminution du nombre d'enfants par famille, pauvreté des familles ayant de jeunes enfants — obligent les parents à déléguer une partie de la garde et de l'éducation des jeunes enfants à des services spécialisés. Le besoin se fait donc sentir, et ce non seulement pour les jeunes enfants considérés à risque, de milieux qui pourraient stimuler le développement de l'enfant, sur les plans affectif, social, cognitif, langagier et psychomoteur, et lui permettre d'acquérir ainsi les préalables essentiels à la scolarisation. (p. 25) (c'est l'auteur qui souligne)

Cet extrait du rapport de la CEGE (1996a) est étroitement lié à la considération critique de Brown (2016) à l'égard du processus de co-construction sociale de la notion d'élève dit à risque : il s'élabore à partir d'un certain sens commun et les perspectives sociales dominantes à son égard constitueraient un reflet d'un système de valeurs.

Armstrong (2005) qui étudie les politiques néolibérales d'éducation spéciale en Angleterre fait une remarque pouvant s'appliquer au discours de la CEGE (1996a, 1996b). D'après l'auteur, les politiques se développent sur la base d'un *a priori* selon lequel l'intervention précoce ciblant des groupes « à risque » aurait des effets positifs. Pour Armstrong (2005), des arguments idéologiques sont sous-jacents à cet *a priori* : (1) la pauvreté est considérée comme une cause de difficultés scolaires; (2) les interventions ciblant les personnes « à risque » peuvent atténuer les effets causés

par la pauvreté; (3) l'impact des interventions peut être accentué par des savoir-faire techniques de dépistage et d'intervention précoces et les structures organisationnelles. Deux lacunes sont identifiées aux politiques qui conçoivent ainsi la notion d'élève dit à risque par Armstrong (2005). La première est de faire abstraction des facteurs historiques et sociaux qui créent des inégalités qui pourraient être considérées comme des facteurs de risque et des cibles d'intervention. Le discours est plutôt focalisé sur l'élève et sa famille. La deuxième lacune pour l'auteur est le caractère de scientificité accordé à ce discours qui légitime les procédés qu'il valorise comme la collecte de données, le calcul des probabilités et les dispositifs de contrôle qui sont considérés comme des pratiques neutres et objective (Armstrong, 2005).

Il est possible d'observer que le rapport de la CEGE (1996a) associe la notion d'enfant dit à risque à certaines autres notions telles que : activités de « stimulation ou de remédiation » (p. 27) ou encore « la prévention, le dépistage et l'intervention précoces » (p. 31) (c'est l'auteur qui souligne). Ces dernières font partie de la constellation des notions du discours du risque en général (Adam et al., 2000; Beck, 2014; Hardy et Maguire, 2016; Hardy et Maguire, 2018; Marchand, 2007) et en éducation (Armstrong, 2005; Best, 2013; Bialostok et Kamberelis, 2010; Briscoe et De Oliver, 2012; Brown, 2016; Buchanan, 2012; Deschenes et al., 2001; Ecclestone et Lewis, 2013; France et al., 2010; Frost, 1994; Gadsden et al., 2009; Gershon, 2012; Gleason et Dynarski, 2002; Hursh, 2007; Lubeck et Garrett, 1990; Roets et al., 2015; Swadener, 2010; Te Riele, 2006; Toldson, 2019, 23 janvier; Turnbull et Spence, 2011). Ces notions s'observent aussi dans les politiques néolibérales en matière d'inclusion et d'égalisation des chances qui se fondent sur l'*a priori* en faveur de l'intervention précoce (Armstrong, 2005).

Valeurs et perspectives de l'EPT : besoins éducatifs spéciaux et intégration

En deuxième lieu, pour établir un lien avec la perspective internationale de l'EPT¹⁰, il est possible d'observer que la réforme de l'éducation en faveur de la réussite pour tous implique celle des élèves présentant des besoins particuliers, notion qui est fondamentale dans le discours international de

¹⁰ Pour rappel, le discours de l'EPT se développe à partir de 1994 à partir de deux grandes orientations : l'accès à l'éducation dans une école de quartier et l'intégration scolaire des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994). Ces orientations contribuent à développer un discours orienté vers le principe d'intégration dans les années 1990. Les années 2000 sont celles où l'EPT critique ce principe et le remplace dans son discours par celui de l'inclusion (UNESCO, 2005). Le lecteur, la lectrice peut se référer à la section 1.1.2 pour les détails au sujet de l'évolution du discours de l'EPT.

l'UNESCO. Lors de la période correspondante, le discours de l'EPT se développe autour du principe d'intégration (voir section 1.1.2.2). Aussi, le discours politique québécois se positionne clairement en faveur de l'intégration, mais selon une conceptualisation qui diffère de celle du discours de l'EPT. Selon ce dernier, l'intégration vise la scolarisation dans le système éducatif normal des élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994) .

En 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) brosse un portrait de la situation scolaire des élèves présentant des besoins particuliers au regard du principe d'égalité des chances. Le CSE établit que les politiques québécoises en matière d'intégration s'inspirent principalement du modèle écologique en misant « sur une intégration et sur une amélioration des services dispensés à l'élève » (CSE, 1996, p. 11). Ce modèle semble guider le discours politique, mais le rapport souligne que, comme ailleurs, les encadrements et la pratique en cette matière ne peuvent écarter complètement l'influence des modèles de la médecine, de la pathologie sociale et de l'anthropologie qui sont aussi présents (CSE, 1996).

De manière explicite, le CSE (1996) adopte une position qui se distancie des objectifs internationaux de l'EPT en matière d'inclusion. Bien que, comme le fait l'UNESCO tout au long de la décennie 1990-2000, le CSE (1996) fasse allusion à un continuum allant de l'exclusion totale à l'intégration totale¹¹, il qualifie les deux pôles extrêmes « d'intégrisme » en indiquant que l'exclusion et l'intégration systématiques sont « des intégrismes à éviter » (CSE, 1996, p. 65). Il clarifie ainsi sa vision de l'intégration :

L'intégration scolaire dans le milieu le plus normal possible est une visée, mais non une panacée, que chaque situation doit par conséquent être évaluée, que l'éventail des modalités de scolarisation doit être maintenu le plus large possible et, enfin, que le maintien automatique d'élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire sans tenir compte de leurs besoins particuliers peut leur être aussi défavorable, au bout du compte, que la scolarisation dans une structure parallèle. (p. 68)

Cette posture du CSE s'accompagne d'une autre prise de position à l'encontre du principe d'inclusion, auquel il attribue un « sens beaucoup plus radical [que celui d'intégration] parce qu'il renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles ordinaires » (CSE, 1996, p. 12).

¹¹ Le CSE (1996) traduit le terme *full inclusion* par intégration totale.

Malgré cette critique du principe d'inclusion, le rapport du CSE (1996) semble tout de même se distancier des pratiques liées à l'approche catégorielle (telle que définie en section 1.1.2.2) en indiquant que la typologie utilisée pour l'identification des élèves présentant des besoins particuliers « est complexe, elle présente une part d'arbitraire, — surtout dans le cas des élèves en difficulté — elle est difficile à interpréter de façon univoque et prend trop de temps/professionnels pour l'appliquer » (p. 82-83).

[L]e système d'identification des élèves ayant des besoins particuliers n'a peut-être pas besoin d'être aussi précis et aussi détaillé, du moins pour les fins du financement des services. De plus en plus de pays tendent d'ailleurs à s'éloigner de la tendance à l'étiquetage qui a prévalu, à des degrés divers, au cours des dernières décennies et à financer plutôt les milieux en fonction de taux préétablis, pour la partie de l'effectif dont le diagnostic comportera toujours une part d'arbitraire du moins. (p. 83)

Malgré ce rapprochement avec le discours international de l'EPT qui se distancie de l'approche catégorielle, le CSE (1996) complète son propos en indiquant que le diagnostic des difficultés doit cependant être « le plus précis et le plus exact possible » (p. 83). Et cela, comme il le précise dans le but de soutenir la rédaction du plan d'intervention ainsi que l'intervention en elle-même. Dans cet ordre d'idées, il suggère que « le modèle médical qui prévaut dans cette typologie ne soit non pas remplacé, mais plutôt complété par une typologie des besoins des élèves » (p. 83). L'avis du CSE de 1996 amorce la transition vers une nouvelle période de l'histoire de l'adaptation scolaire (Maertens, 2004). Une réforme de l'éducation se prépare et le MEQ revoit sa politique de l'adaptation scolaire.

1.1.3.2 Politique de l'adaptation scolaire : articulation de la notion d'élève dit à risque

En 1999, le Québec adopte une nouvelle politique d'intégration. Le système scolaire met alors en œuvre une réforme de l'éducation où la définition de la réussite est élargie pour intégrer de nouvelles dimensions, soit celle de la socialisation et celle de la qualification. On parle alors de réussite éducative (Schmidt et al., 2003).

En plus d'un nouveau curriculum¹², le gouvernement adopte une nouvelle Politique de l'adaptation scolaire (PAS) intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999b) qui fait officiellement entrer la notion d'« élève à risque » dans le discours éducatif (Schmidt et al., 2003). Les élèves dits à risque et en difficulté doivent bénéficier d'une attention particulière afin de leur assurer « les bases de la formation continue » (MEQ, 1999b, p. 11). La réforme du système implique aussi l'organisation des services à leur égard.

La politique mentionne, par ailleurs, que l'intégration de l'élève se fait sous réserve qu'elle « ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves » (p. 13). Bien que la politique abonde dans le sens de l'adaptation de l'école ordinaire aux besoins de l'élève, elle souligne que celle-ci doit se faire jusqu'à un certain point, sans « contrainte excessive »¹³.

La réussite éducative y est inscrite dans l'orientation fondamentale d'« aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification » (MEQ, 1999b, p. 17). De l'avis de Schmidt et al. (2003), cette orientation situe « en elle-même, la nature du risque au centre des préoccupations éducatives » (p. 10). Le risque correspondrait en ce sens à une éventualité de non-réussite en termes d'apprentissage (instruction), de relation avec autrui (socialisation) ou de diplomation (qualification).

La PAS (MEQ, 1999b) comporte six voies d'action¹⁴ (annexe 1C), dont celle de « Reconnaître¹⁵ l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des

¹² La réforme est graduellement implantée uniquement au préscolaire et au primaire au début des années 2000, elle s'étend au secondaire à partir de 2005 (Lessard, 2016a). La version initiale du programme visait donc l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Il est ensuite élaboré pour la mise en œuvre au secondaire.

¹³ La contrainte excessive n'est pas définie dans le texte (MEQ, 1999b), mais on y précise que la commission scolaire doit l'établir. L'avis du CSÉ (1996) qui précède la PAS (MEQ, 1999b) explique cette notion : « La Cour d'appel ajoute enfin qu'il revient aux commissions scolaires d'évaluer, d'une façon individuelle, les besoins éducatifs des élèves en question, de déterminer les moyens les plus aptes à répondre à ces besoins et d'adopter ces moyens, à moins que ces derniers ne constituent une contrainte excessive aux niveaux pédagogique, administratif ou financier » (p. 6). En 2011, une publication ministérielle (MELS, 2011) illustre la notion à l'aide d'exemples.

¹⁴ Les six voies d'action présentée dans la PAS (MEQ, 1999b) sont présentées en annexe 1C. Nous abordons uniquement les deux voies d'action qui concernent explicitement la situation des élèves dits à risque pour en dégager les éléments qui concernent notre objet de recherche.

¹⁵ Dans les citations directes, les graphies traditionnelles, comme l'accent circonflexe sur la voyelle *i*, sont conservées.

efforts supplémentaires » (p. 18). L'intervention rapide nécessite, selon le texte, de repérer les difficultés pour intervenir sans délai en évoquant, sans la définir explicitement, une représentation de la notion d'élève dit à risque :

Certains élèves arrivent à l'école avec des besoins particuliers dus à une déficience, à une incapacité ou à un milieu de vie déficient ou encore avec des attentes, ayant déjà reçu des services qu'ils voudraient continuer à recevoir. D'autres vivent à l'école leurs premières difficultés. Ils peuvent être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Les exigences de l'apprentissage ainsi que les contraintes liées à la vie en groupe font ressortir les différences entre les élèves ainsi que les besoins de soutien pour assurer la réussite. (p. 19)

En ce qui concerne les élèves dits à risque, cette première voie d'action situe le risque chez l'élève et sa famille. Effectivement, le risque est associé à des caractéristiques attribuées aux élèves et à leur famille, ainsi qu'à une certaine représentation de la manière dont ils conçoivent le rôle de l'école. Relativement aux caractéristiques, le texte met en relation la notion d'élève dit à risque avec l'idée selon laquelle les besoins particuliers peuvent dans certains cas s'expliquer par « une déficience » de l'élève ou de son « milieu de vie », à une « incapacité » de l'élève. En ce qui concerne la manière dont les élèves et leur famille conçoivent le rôle de l'école, le texte amène l'idée que certains ont des « attentes » trop élevées à l'égard des services que peut offrir le milieu scolaire.

Du point de vue de Brown (2016), l'attribution de telles étiquettes s'inspire de catégories stéréotypées qui existent de longue date au sujet de groupes historiquement minorisés. Selon elle, ces étiquettes ne seraient pas figées; chacune constitue un « marqueur de frontières identitaire » (p. 161) (notre traduction) qui modifie les rapports entre l'élève et l'institution. Ainsi, selon le texte politique de la PAS (MEQ, 1999b), par exemple, le fait d'amener les acteurs à concevoir que le risque puisse être dû à un milieu de vie jugé déficient implique que cette étiquette prenne sens dans chacun des contextes et amène à considérer différemment l'élève et les attentes à son égard. Il serait possible, par exemple, que des parents ne soient pas considérés comme étant suffisamment aptes à aider leur enfant en regard des apprentissages selon une norme subjective et implicite. Cet exemple laisse croire que le positionnement des acteurs et de la famille étiquetée serait transformé et qu'un rapport inégal puisse s'établir sur ces bases.

En plus des caractéristiques individuelles et familiales et de la manière de concevoir le rôle de l'école, un autre type de risque est amené, celui de la différence qui survient lorsque l'élève fait

face à la norme scolaire. Selon le texte, les besoins particuliers ne sont pas toujours observés avant l'entrée à l'école, mais bien en début de parcours scolaire, soit lorsque l'élève fait face aux exigences liées à l'apprentissage et à la socialisation en milieu scolaire. Chez certains élèves, des besoins particuliers se manifestent alors par leur manière différente de réagir à ces exigences qui sont les mêmes pour chacun des élèves.

Le discours au sujet de l'élève dit à risque intègre ici l'idée selon laquelle les difficultés proviennent de l'élève, de son milieu ou de sa rencontre avec la norme scolaire qui, étant la même pour chacun, fait ressortir les différences et les besoins. Le risque, selon le discours politique de la PAS (1999b), est ici représenté selon ce que Brown (2016) identifie comme un signal d'alarme : soit à partir d'observations qui indiquent que quelque chose ne va pas et peut dégénérer. Selon cette perspective, le problème identifié a une valeur normative qui peut se percevoir en fonction du type de données utilisées et de l'évaluation qui est réalisée d'après Brown (2016). De ce point de vue, le pouvoir détenu par l'école afin d'assurer la réussite éducative, est celui d'intervenir rapidement face à ces disparités associées à des risques de difficultés scolaires ultérieures.

Le vocabulaire utilisé dans la première voie d'action (MEQ, 1999b, p. 19) est associé à certains enjeux. Il comprend plusieurs notions pour établir ce qu'est un besoin particulier. Parmi celles-ci, certaines notions impliquent inévitablement un jugement subjectif et normatif sur les élèves et les familles. En effet, les expressions et les termes suivants n'étant pas définis, ils prennent un sens attribué en fonction de divers critères normatifs : déficience, incapacité, milieu de vie déficient, attentes, exigences de l'apprentissage, contraintes liées à la vie de groupe, faire ressortir les différences entre les élèves, besoin de soutien pour assurer la réussite. Pour chaque terme ou expression, la signification peut se développer selon des représentations idéologiques variées et valorisées en fonction des contextes (Brown, 2016; Buchanan, 2012; Florian, 2019; Gleason et Dynarski, 2002; Turnbull et Spence, 2011). Par exemple, qu'entend-on par « milieu de vie déficient »? Pour qui? Selon quelles considérations?

La deuxième voie d'action de la PAS (MEQ, 1999b) qui aborde la notion d'élève dit à risque convie le personnel scolaire à : « porter attention [*sic*] à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités » (p. 28). Le texte aborde, dans le cadre de cette voie d'action, des considérations qui évoquent une certaine

représentation du rôle de l'école à l'égard des élèves dits à risque : d'une part, certains élèves « ne sont pas déclarés officiellement comme ayant une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement [mais] éprouvent quand même des difficultés qui les mettent dans une situation de vulnérabilité si une intervention n'est pas effectuée » (p. 29); et d'autre part, « cette préoccupation à l'égard des élèves en difficulté ou à risque se retrouve un peu partout en Europe et aux États-Unis » (p. 29). Donc, le texte aborde un écart entre les cas officiellement déclarés d'élèves présentant des besoins particuliers et souligne que ce constat n'est pas unique au Québec, mais bien généralisé dans les pays occidentaux. Dans ces derniers, comme l'explique le texte, un consensus émerge au sujet de « l'importance d'une intervention préventive auprès des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité ou qui risquent d'éprouver des difficultés si une intervention précoce n'est pas effectuée » (MEQ, 1999b, p. 29).

La présentation de cette voie d'action par le MEQ (1999b) fait aussi référence à des caractéristiques sociologiques des élèves ayant des besoins particuliers : « les garçons sont fortement représentés » (p. 28); « cette génération » (p. 29) d'élèves vit des problèmes sociaux : « toxicomanie, violence, suicide, décrochage scolaire, etc. » (p. 29). De cette manière, le texte est cohérent avec une certaine vision du risque qui stigmatise à partir de la catégorisation de groupes sociaux et qui a un caractère plus permanent que contextualisé (Brown, 2016).

Cette deuxième voie d'action de la PAS (MEQ, 1999b) recommande de prêter attention à la situation des élèves dits à risque en introduisant des concepts dans le discours politique éducatif : déclaration officielle, situation de vulnérabilité, intervention rapide, intervention préventive, facteurs de vulnérabilité, risque d'éprouver des difficultés, intervention précoce.

La PAS délaisse aussi l'approche dite en cascade qui prévaut depuis la première politique de l'adaptation québécoise de 1978. Ce modèle en huit paliers, cohérent avec l'approche catégorielle, constitue une approche de l'éducation spéciale comme un processus dont l'intensité des mesures d'aide à l'élève augmente d'une étape à l'autre : de la classe ordinaire à l'éducation ségréguée (voir annexe 1D). Mis en œuvre pour contrer la ségrégation scolaire, ce modèle se concrétise davantage selon des paramètres déterminés par la convention collective provinciale de 1979-1982 du personnel enseignant qui le structure comme « un continuum, non pas d'interventions en classe, mais de groupes plus ou moins spéciaux » (Prud'homme, 2018, p. 74).

1.1.3.3 Définitions ministérielles : Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Après son intégration au discours politique (MEQ, 2000), notamment par les deux voies d'action de la PAS abordées précédemment, le concept d'élève dit à risque est ensuite défini et contextualisé par un document ministériel publié en 2000 et intitulé *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions* (MEQ, 2000). La notion qui y est définie constituerait un prolongement de la désignation antérieure d'« élèves exceptionnels » attribuée aux élèves rencontrant certains défis en milieu scolaire selon Cadieux (2010). La notion d'élève dit à risque est intégrée au discours ministériel dans le but de délaisser les pratiques fondées sur le diagnostic de l'approche catégorielle et d'adopter une approche préventive :

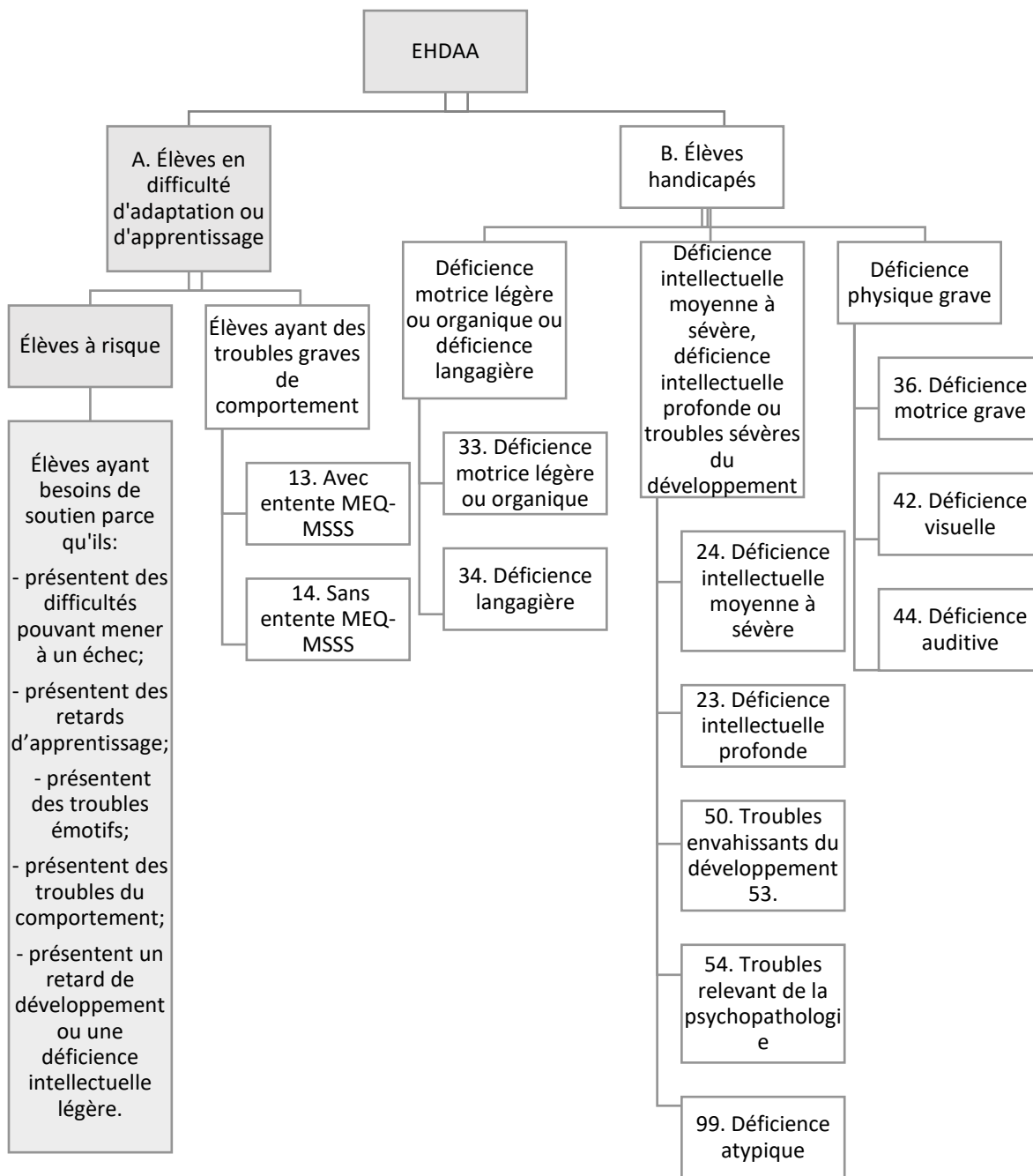
La notion d'élève à risque repose sur une conception non catégorielle des services éducatifs fournis aux élèves dits en « difficulté » dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives. Cette conception s'appuie sur la conviction qu'une identification administrative des élèves à risque n'est pas utile pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins. Elle repose également sur le constat que les catégories utilisées antérieurement présentaient une perméabilité et un manque de fiabilité ne justifiant pas le temps consacré à recueillir l'information exigée. De plus, les définitions antérieures, lorsqu'elles étaient appliquées d'une manière stricte, ne laissaient pas de place à l'intervention préventive. (MEQ, 2000, p. 5)

Les nouvelles définitions de l'adaptation scolaire de 2000 sont réparties en deux catégories : celle des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et celle des élèves handicapés (MEQ, 2000). La figure 3 (p. 81) illustre l'organisation des définitions. La première catégorie comprend « sous l'appellation d'élèves à risque, les élèves en difficulté » (MEQ, 2000, p. 2). L'autre catégorie d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage comprend « les élèves qui ont des troubles graves du comportement » (MEQ, 1999b, p. 2). Alors que, dans la PAS (MEQ, 1999b), la catégorie des élèves dits à risque comprend des sous-catégories (difficulté légère d'apprentissage, difficulté grave d'apprentissage, difficulté d'ordre comportementale, déficience intellectuelle légère), la catégorie des élèves dits à risque réunit donc dans une grande catégorie l'ensemble des élèves présentant des difficultés, sauf ceux qui sont désignés comme ayant des difficultés graves de comportement ou les élèves handicapés.

Les nouvelles définitions de l'adaptation scolaire sont établies non pas à partir d'une structure et d'un processus, comme le système en cascade en place depuis 1978 (MEQ, 1978) , mais à partir des besoins éducatifs spéciaux. Ceux-ci sont considérés comme des indicateurs d'un risque

scolaire. Les élèves dits à risque sont ceux « à qui il faut accorder un soutien particulier » (p. 5) parce qu'ils présentent, comme l'expose la figure 3 (p. 81), des difficultés pouvant mener à un échec; des retards d'apprentissage; des troubles émotifs; des troubles du comportement; un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère (MEQ, 2000). Selon les considérations critiques de Brown (2016), le texte adopte ainsi une perspective du risque en tant que signal d'alarme individuel qui s'observe en milieu scolaire.

Figure 3. – Catégorie d'« élèves à risque » parmi les catégories des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) selon les définitions ministérielles (MEQ, 2000)



Note. La première définition officielle d'élève dit à risque est intégrée à la catégorie A des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à gauche de la figure (rectangles gris).

La catégorie des élèves désignés à risque est donc conçue comme un ensemble d'élèves aux besoins diversifiés. Bien que le MEQ souhaite prendre des distances de l'approche catégorielle, son discours contrecarre son intention en présentant un ensemble de définitions de l'adaptation scolaire réparties selon des catégories désignant des élèves. Comme plusieurs états cherchant à se défaire d'une approche catégorielle, le Québec semble structurer autrement un processus de classification qui maintient les structures et les pratiques du champ de l'adaptation scolaire (Florian, 2019).

En ce sens, le texte précise « à titre indicatif » (MEQ, 2000, p. 6) des caractéristiques possibles des élèves désignés à risque en les distinguant selon les ordres d'enseignement de la formation générale des jeunes (préscolaire, primaire et secondaire), ainsi que des caractéristiques s'appliquant aux élèves qui, sans être dits à risque explicitement, sont associés à un parcours migratoire et/ou d'acquisition de la langue d'enseignement (MEQ, 2000). Ces caractéristiques sont reprises dans le tableau 1 (p. 83).

En réunissant les élèves présentant des difficultés et des besoins particuliers dans la catégorie des élèves désignés à risque, le ministère est d'avis qu'il « sous-tend une approche globale visant à favoriser la prévention. Pour ces élèves, l'identification nominale n'est plus exigée. Ainsi, les énergies et les ressources pourront être orientées vers la recherche des meilleurs services à rendre à ces élèves » (MEQ, 2000, p. 2). À cet égard, Schmidt et al. (2003) remarquent que cette conception crée « un regroupement d'élèves tout à fait hétérogène » et que cela s'accroît parce que le seul critère établi pour évaluer la situation d'un élève est celui du « progrès ou sur l'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification » (MEQ, 2000, p. 5).

Cette conceptualisation considérée comme imprécise et difficile à opérationnaliser amène toutefois Schmidt et al. (2003) à affirmer qu'il s'agit d'une « prise de position contre la pratique d'étiquetage maintes fois décriée dans les écrits en éducation » (p. 10). Or, les désignations amenées par le MEQ (2000) divisent la catégorie d'élève dit à risque en sous-catégories qui semblent se distinguer de celles de l'approche catégorielle principalement par le retrait des codes administratifs plus que par une nouvelle conception de la situation des élèves et des critères utilisés afin de situer le risque selon une perspective plus élargie, laquelle est pourtant évoquée dans la PAS (MEQ, 1999b). Les définitions de 2000 opérationnalisent davantage la notion d'élève dit à risque, mais le discours indique une focalisation sur les observations en milieu scolaire plutôt qu'une orientation qui

évaluerait le risque de manière critique et contextualisée. Aussi, il est possible de croire qu'une conception faisant de l'élève dit à risque un élève de catégorie à part, à la lumière d'une norme scolaire, véhicule un certain sens commun. Cela, comme l'indiquent les propos suivants qui sont tirés d'un document de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) (2019) : « Bien que l'élève à risque ne soit pas compris dans la définition des EHDAA à la convention collective, il n'en demeure pas moins qu'il n'est pas un élève régulier, car il présente des facteurs de vulnérabilité » (p. 6).

Tableau 1. – Élève « à risque » : caractéristiques selon l'ordre d'enseignement (MEQ, 2000)

Préscolaire	Primaire	Secondaire	Tous
Problèmes de discipline fréquents	Difficultés à atteindre les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise	Retards d'apprentissage	Malgré les mesures d'accueil ou le temps passé dans une classe ordinaire :
Isolement social	Être considéré comme surréactif (problèmes de discipline, d'attention et de concentration) ou sous-réactifs (très faible interaction avec les camarades de leur classe)	Difficultés ou troubles d'apprentissage	Difficultés à cause de leur non-maitrise de la langue d'enseignement
Retard de langage expressif (autre que la déficience langagière)		Déficience intellectuelle légère	Mésadaptation à la culture d'accueil
Difficulté à suivre les consignes formulées par un adulte		Difficultés non scolaires (grossesse, anorexie, dépression, toxicomanie, etc.)	Incompréhension des nuances de la langue
Difficultés à sélectionner, à traiter, à retenir et à utiliser l'information	Difficultés ou troubles d'apprentissage	Problèmes émotifs	
Retard en ce qui a trait à la conscience de l'écrit et du nombre	Retards d'apprentissage	Absentéisme, sans motif valable, de plusieurs cours	
Déficits de l'attention ^a	Déficience intellectuelle légère	Implication dans plusieurs incidents touchant la discipline (suspension, retenues, etc.)	
Retard de développement	Problèmes émotifs	Troubles du comportement	
Troubles du comportement	Troubles du comportement		

Note. Les caractéristiques représentent des manifestations qui permettent de présumer que quelque chose ne va pas bien pour l'élève à l'heure actuelle et que des problèmes scolaires futurs sont envisageables (Brown, 2016).

^a La version originale de cette caractéristique est ainsi formulée : « à l'éducation préscolaire, des enfants qui ont des déficits de l'attention ». Cette formulation indique qu'il existerait plusieurs déficits de l'attention. Elle est présente parmi les caractéristiques des enfants du préscolaire et non parmi les caractéristiques des élèves du primaire et du secondaire dits à risque où cette caractéristique est intégrée à celle d'« être considéré comme surréactif » (MEQ, 2000, p. 6).

Les nouvelles définitions de l'adaptation scolaire délaissent plusieurs codes d'identification administrative qui prévalaient jusque-là. Ces propos rejoignent ceux de Cadieux (2010) mentionnant que cette nouvelle conception centrée sur le besoin d'un soutien particulier qui découle de difficultés de nature variée plutôt que de l'étiquetage met de côté « les procédures d'identification basées sur le diagnostic, et ce, pour près de 90 % des élèves dits “exceptionnels” » (p. 8) afin de prioriser « les transformations, les adaptations ou les modifications scolaires ou sociales » dans le but de soutenir la réussite éducative des élèves ayant des besoins particuliers.

En plus de délaisser l'approche diagnostique¹⁶, l'intégration de la notion d'élève « à risque » dans la catégorie « élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » par le MEQ (2000) permet aussi, d'après Schmidt et al. (2003), d'orienter les actions vers des mesures de prévention ainsi qu'une conception globale des difficultés des élèves. Ainsi, il existe une cohérence entre le discours de la PAS de 1999 et ses voies d'action en ce qui concerne les élèves désignés à risque, avec celui du cadre de référence sur les définitions de l'adaptation scolaire de 2000. En effet, comme exploré précédemment, les deux voies qui concernent les élèves dits à risque mettent aussi de l'avant la nécessité de prioriser le dépistage et une vision plus globale de la situation des élèves ayant des besoins particuliers.

Puentes-Neuman et Cartier (2007) mentionnent que le concept d'élève dit à risque, défini par le cadre de référence ministériel de 2000, implique que « les conditions de vie des élèves devenaient un facteur avoué de risque pouvant mener à des interventions particulières en vue de favoriser la réussite pour tous » (p. 552). Les auteures sont d'avis qu'en s'appuyant sur cette conceptualisation de la situation des élèves, les acteurs scolaires sont appelés à planifier des interventions ciblées et à en mesurer les impacts et qu'ainsi, le concept d'élève dit à risque a été intégré aux pratiques. Ainsi, le risque est, selon les considérations critiques de Brown (2016), conçu comme un signal d'alarme individuel puisque situé chez l'élève et sa famille. Aussi, cette représentation est établie selon une norme qui s'applique aux conditions de vie des élèves ainsi, le risque est co-construit

¹⁶ Les élèves dits à risque n'ont pas, selon la définition ministérielle de 2000, à subir d'évaluation diagnostique pour que l'école puisse leur offrir des services. Toutefois, ils sont compris dans la même catégorie d'élèves (élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) que les élèves désignés comme ayant des « troubles graves de comportement » qui, eux, comme pour les élèves de la catégorie « élèves handicapés » doivent faire l'objet d'une évaluation diagnostique, d'une évaluation des capacités et des besoins et d'une offre de services adaptés (MEQ, 2000).

socialement puisque le jugement relatif aux conditions de vie s'établit selon des critères relatifs au contexte.

En 2004, on constate que dans la majorité des cas, les élèves « à risque » sont sujets à la mise en place d'un plan d'intervention pour soutenir leur intégration en milieu scolaire. En effet, en 2004, l'intégration de 60 % des élèves considérés à risque faisait l'objet d'un plan d'intervention (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2004).

1.1.3.4 Organisation des services éducatifs aux élèves « à risque » et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : redéfinition et nouvelle catégorie distincte d'élève à risque

Une mise à jour des définitions de l'adaptation scolaire est réalisée en 2007 par le MELS. Le ministère présente alors un nouveau cadre pour *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)* (MELS, 2007) . Il y est clairement indiqué que le document présentant les définitions de 2000 n'est plus valide : « Le présent document met à jour et remplace celui intitulé *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions (2000)* » (MELS, 2007, p. 2). Le document redéfinit ainsi le « concept d'élève à risque » :

On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée.

Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir. Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». (MELS, 2007, p. 24)

Alors que dans les définitions de l'adaptation scolaire de 2000, la catégorie « élèves à risque » constitue une définition qui englobe les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, en 2007, elle devient une nouvelle catégorie indépendante « sans toutefois définir ce qui correspond à la classification d'élève à risque » (Puentes-Neuman et Cartier, 2007, p. 552). Il est donc possible que le concept de risque puisse prendre des sens variés dans les milieux scolaires, ce qui amène Puentes-Neuman et Cartier (2007) à soulever « l'importance de sensibiliser les intervenants scolaires non seulement à la façon dont s'observe le risque chez les élèves dans leur milieu familial ou scolaire, mais également à l'expérience subjective que ces derniers vivent » (p. 554-555). Ce

point de vue rejoint la considération de Brown (2016) selon laquelle le discours du risque devrait être l'objet d'une critique immanente qui juge continuellement et consciemment de l'évaluation du risque scolaire.

Une note explicative précise l'annexe où est présentée la définition :

La convention collective 2005-2010 du personnel enseignant, ratifiée en 2006, comporte de nouvelles dispositions relativement aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

La présente annexe reprend le concept d'élève à risque ainsi que les définitions de l'élève en difficulté d'apprentissage et de l'élève présentant des troubles du comportement contenus dans l'annexe XIX de cette convention.

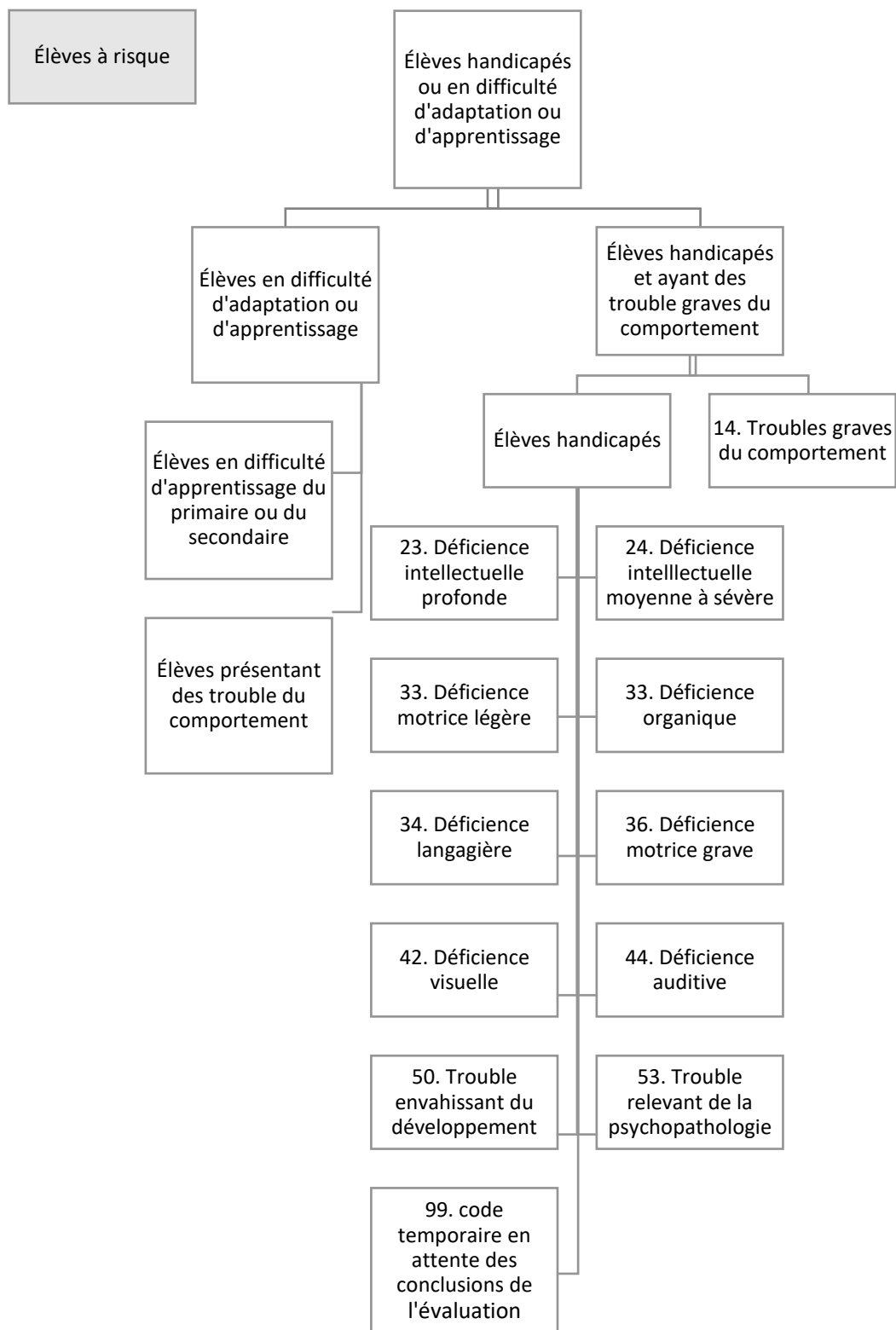
L'ajout de la présente annexe vise à rendre disponibles dans un même document l'ensemble des définitions portant sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), de même que le concept d'élève à risque. (p. 24)

Malgré ces précisions, le sens des notions varie d'une école à l'autre et d'une commission scolaire¹⁷ à l'autre comme le remarque Prud'homme (2018), selon qui « ces flottements montrent que les usages diagnostiques varient selon les écoles et les commissions scolaires, pour des raisons en partie stratégiques » (p. 86).

La nouvelle place occupée par la notion d'élève dit à risque parmi l'ensemble des catégories d'élèves présentant des besoins particuliers, reconfigurée en 2007, est isolée (voir à ce sujet, la figure 4, p. 87). Ceci correspond à l'idée que présente le texte ministériel : la catégorie élève « à risque » n'est pas incluse dans l'ensemble EHDAA. Toutefois, cette désignation est déterminée par l'identification de facteurs.

¹⁷ Depuis le 15 juin 2020, les centres de services scolaires remplacent les commissions scolaires francophones du Québec en tant qu'instances de gouvernance (MEES, 2021, 29 mars). Comme l'objet de cette recherche porte sur un événement survenu en 2016 et 2017, nous utilisons la désignation alors en vigueur de commission scolaire.

Figure 4. – Catégorie des élèves « à risque » selon les définitions ministérielles du MELS (2007)



En synthèse, la période de la réforme visant la réussite de tous les élèves s’amorce sur un constat alarmant : la société et son économie sont à risque vu le taux élevé de décrochage. Le signal d’alarme est situé au niveau structurel, et la cause du risque encouru est l’échec scolaire, notamment en milieu dit défavorisé. La période de l’égalité des chances se traduit, au Québec, par une réforme de GAR et une réforme de la réussite pour tous. Ces deux réformes mettent en tension les milieux scolaires puisque les objectifs poursuivis sont difficilement compatibles (Bergeron et al., 2011). D’une part, les résultats sont sujets à des mécanismes de régulation et de reddition de compte qui amènent une forme de concurrence fondée sur l’élitisme difficile à concilier avec l’égalité des chances. D’autre part, alors que la qualité de l’éducation est envisagée selon une perspective d’éducation inclusive à l’international, la période de l’égalité des chances se caractérise par un ancrage solidifié dans la perspective antérieure, celle de l’intégration scolaire. Cela se traduit dans le discours au sujet des élèves désignés à risque : le discours politique à cet égard situe le risque chez les élèves et leur famille et réaffirme sa vision intégrative (CEGE, 1996; CSE, 1996; MEQ, 1999b), soit celle qui propose un éventail de dispositifs allant de l’intervention universelle en classe ordinaire à la « rééducation » en contexte ségrégué. L’élève présentant des besoins particuliers s’adapte à la structure plutôt que, comme le prône le principe d’inclusion, de modifier le contexte institutionnel et social dans lequel il évolue. Bref, le système en cascade proposé en 1976 dans le rapport COPEX est toujours structurant.

1.1.3.5 Bilan critique : réussite pour tous en mode catégoriel

En 2016, le CSE publie le rapport *Remettre le cap sur l’équité : rapport sur l’état et les besoins de l’éducation 2014-2016*. On y précise que l’amélioration du taux de diplomation au Québec depuis les années 1960 s’observe de manière générale, mais que ce constat ne s’applique pas aux jeunes des milieux dits défavorisés. Selon le Conseil, à l’heure actuelle, l’école ne peut donc pas être qualifiée d’équitable pour tous : « La recherche de l’équité veut en effet faire en sorte que le parcours scolaire d’une personne ne soit pas affecté par son origine sociale (première visée de l’égalité de résultat) » (CSE, 2016, p. 49). Puisque tous les élèves ne semblent pas avoir les mêmes chances de réussir à l’école, en fonction de leur milieu d’origine, il y a lieu de réfléchir à la problématique afin de contribuer à l’avancement de la réflexion sociale à ce sujet.

Le CSE (2016) fait aussi un bilan critique des effets de la NGP en éducation. Il indique que depuis les années 80, une réorientation du système éducatif s’appuie sur de nouvelles valeurs et qu’ainsi

« les priorités se sont déplacées vers des objectifs d'intégration du système éducatif dans l'économie dite du savoir et dans le développement de ressources humaines adaptées à la mondialisation des marchés » (p. 6). Le CSE (2016) considère que cette orientation liée aux enjeux socioéconomiques suscite dans les faits plus l'intérêt que celle liée aux enjeux des inégalités sociales et au rôle de l'école face à ces dernières.

Le même rapport du CSE (2016) expose que, selon les données de 2012, 39 % des élèves du secondaire de Montréal fréquentent les écoles privées et que parmi les élèves des écoles publiques, 17,2 % sont inscrits à des programmes à projets particuliers. Aussi, cette proportion d'élèves scolarisés dans les filières sélectives serait en progression. Face à cette accentuation de la division des parcours scolaires, le CSE expose un constat mettant en évidence sa préoccupation liée aux effets de ce tri social sur la situation des élèves des écoles publiques. « Le fonctionnement de l'école n'est pas neutre : non seulement l'école peine à atténuer les effets du milieu social sur la scolarité, mais les filières sélectives paraissent les accentuer » (CSE, 2016, p. 59). Le CSE (2016) prend position : « aux yeux du Conseil, le moment est donc venu de mettre la question de la justice scolaire au calendrier politique » (p. 2). Le CSE souhaite entreprendre une réflexion collective sur la justice scolaire qu'il présente comme la « justice sociale à l'école » (CSE, 2016, p. 3).

Puis en 2017, le CSE expose des préoccupations à l'égard de la mise en relation des services privés et du système public d'éducation dans son rapport intitulé *Pour une école riche de tous ses élèves*. Pour le CSE, le problème est causé par la nécessité des diagnostics en milieu scolaire inhérente à l'approche catégorielle. Le CSE indique que les conclusions diagnostiques dont doit s'enquérir l'école ont pour conséquence de mobiliser les services publics. Cela créerait un double problème du point de vue du CSE : d'une part, les élèves ayant des besoins particuliers n'ayant pas accès à des services privés auraient encore moins de chance que les autres d'obtenir un soutien à l'école, puisqu'en contexte public les services sont mobilisés sur recommandation de professionnels du secteur privé; d'autre part, ce phénomène entrainerait une pénurie de personnel professionnel qui opérerait pour les conditions de travail plus intéressantes du secteur privé (elles-mêmes favorisées par l'embourbement créé dans le milieu scolaire public).

De plus, en matière de réussite éducative, le CSE (2017) soulève un paradoxe. L'identification de la situation de l'élève au moyen d'un code de difficulté (voir la figure 4) s'inscrit dans l'optique d'offrir un service spécialisé correspondant à sa situation particulière, qui devrait contribuer à

soutenir sa réussite. Cependant, selon les données présentées dans son rapport, les statistiques démontrent un faible taux de diplomation des élèves HDAA au secondaire (48,3 % en 2015), sept ans après leur inscription en 1^{re} année du secondaire par rapport aux autres élèves (82,4 % en 2015). Ce constat amène le CSE à remettre en question l'approche catégorielle puisque « la gestion de la diversité des besoins éducatifs au sein des établissements scolaires québécois apparaît encore marquée par l'approche centrée sur l'individu et sur la notion de déficit » (2017, p. 18).

Le CSE (2017) décrit spécifiquement la notion d'élève dit à risque selon la logique catégorielle.

Alors qu'en 2004, le Vérificateur général déplorait la persistance d'éléments catégoriels liés à l'application des conventions collectives, on constate que non seulement ceux-ci ont été maintenus, mais que de nouveaux paramètres financiers et organisationnels se sont ajoutés. La logique catégorielle se manifeste aussi dans le regard qui est posé sur les différents groupes d'élèves. La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) a produit un guide répertoriant les différentes catégories d'élèves à risque ou d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [...]

Sans nier l'utilité de ces distinctions pour mieux comprendre la réalité de tel ou tel type d'élèves, il importe de rappeler que, dans un contexte scolaire, c'est avant tout l'analyse des besoins et des capacités de chaque élève au regard de ses apprentissages qui doit demeurer la première grille de lecture. Il peut y avoir autant de différences entre les individus d'une même catégorie qu'entre les individus de diverses catégories. (p. 23)

En 2018, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CDPDJ) se positionne dans le même sens que le CSE (2017) à l'égard de l'approche catégorielle. À ce titre, elle recommande que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) situe « l'approche individualisée des besoins au cœur de l'exercice de financement de services plutôt que l'approche catégorielle actuellement en vigueur » (p. 36) afin de rendre le processus conforme aux principes de la *Charte des droits et libertés de la personne*, de la *Loi sur l'instruction publique* et de la *Politique de l'adaptation scolaire*. La CDPDJ (2018) considère l'approche catégorielle comme étant : (1) « contraire à l'approche individualisée des besoins et capacités inscrite dans la Loi sur l'instruction publique et dans la Politique de l'adaptation scolaire » (p. 36); (2) incompatible avec « le respect du droit à l'égalité des élèves HDAA [qui] implique la mise en place d'adaptations suite à une évaluation individualisée de leurs besoins et capacités » (p. 36); (3) un frein aux « chances de certains élèves HDAA d'intégrer la classe ordinaire » (p. 36); et (4) un facteur de renforcement des stéréotypes et préjugés « qu'ont à subir certains élèves quant à leur éducatibilité et à leur participation sociale » (p. 36).

La CDPDJ (2018) est aussi d'avis que, selon l'approche catégorielle, les règles instaurées à l'égard des EHDA sur les plans du financement et des conventions collectives peuvent « sérieusement compromettre le droit à l'instruction publique gratuite de ces élèves, en établissant des règles qui tendent à favoriser l'exclusion du système régulier d'enseignement pour ces derniers » (p. 34). Ce constat ne semble pas nouveau. Comme l'indique Prud'homme (2018), depuis l'approche dite en cascade instaurée à la fin des années 1970 qui est structurée par la convention collective, l'on assiste à la consolidation d'un :

mode de financement [qui] repose encore beaucoup sur l'identification et le diagnostic des élèves : même si l'enfant reste en classe régulière, il n'attire un financement spécial du ministère que si la commission scolaire peut lui accoler une catégorie de déficience — intellectuelle, socioaffective, d'apprentissage, etc. (p. 74)

Les regards critiques du CSE et de la CDPDJ sur l'objectif de la réussite pour tous et de la situation des élèves présentant des besoins particuliers laissent croire qu'en ce qui concerne les élèves dits à risque, leur situation se définit selon des prérogatives plus organisationnelles qu'éducatives (Prud'homme, 2018). La médicalisation de la difficulté scolaire crée un contexte où les paradoxes entre les objectifs de réussite pour tous et d'intégration scolaire sont davantage mis en évidence. Cette difficulté à atteindre l'objectif de la réussite pour tous considérant le mode d'organisation actuel du système scolaire québécois pourrait s'expliquer par la mise en œuvre parallèle et simultanée de deux encadrements ministériels du système d'éducation : le Programme de formation de l'école québécoise et la Politique de l'adaptation scolaire (Deniger, 2012). D'un côté, le nouveau programme poursuit l'objectif de la réussite de tous les élèves, de l'autre, la PAS vise à intégrer les élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire.

1.1.4 Évolution du sens de la notion d'élève dit à risque et discours politique : perspective montréalaise

L'exploration de l'évolution historique d'une notion implique d'aborder les enjeux et conflits qui surviennent à son sujet (Moser, 2014). Cette section amorce l'étude du cas analysé par cette recherche. Elle vise à présenter le contexte dans lequel, progressivement, un conflit survient entre le syndicat du personnel enseignant et les dirigeants de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) au sujet des visées inclusives des dirigeants et de certains membres du syndicat enseignant. Ce conflit émerge dans un contexte où surviennent deux événements discursifs qui constituent des préalables à l'émergence des postures conflictuelles.

Pour explorer le contexte dans lequel le conflit étudié survient, nous examinons l'évolution de la notion d'élève dit à risque à partir des constats de la CEGE (1996a, 1996b) sur l'enjeu de la réussite et de la persévérance scolaire à Montréal au début des années 1990. En 1997, ces constats se transposent dans les mesures adoptées dans le cadre de la réforme de l'éducation mise en œuvre par la création *Programme de soutien à l'école montréalaise* au ministère de l'Éducation (MEQ, 1997b) . Ce programme cible plus particulièrement les écoles montréalaises de milieu dit défavorisé et ses objectifs s'élaborent à partir de la notion d'élève dit à risque sur laquelle nous nous attardons. Puis, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM)¹⁸, visée par le programme ministériel, se dote aussi en 2001 de son propre plan en soutien à la réussite des élèves des écoles de milieu dit défavorisé, l'*Opération solidarité*, qui présente une conception de la notion d'élève dit à risque. La CECM se dote aussi en 2003 d'une Politique des services aux élèves dits à risque et HDAA qui actualise les voies d'action de la PAS (MEQ, 1999b) et le cadre de référence pour l'organisation des services à ces élèves (MEQ, 2000). Cette politique locale est aussi examinée pour cerner l'évolution de la notion d'élève dit à risque dans le discours du milieu montréalais de l'éducation. Chacun de ces trois aspects du contexte est analysé successivement dans cette section pour comprendre le contexte dans lequel le débat étudié par cette recherche prend forme en 2016.

1.1.4.1 Programme de soutien à l'école montréalaise

Alors que le taux de décrochage est une préoccupation pour l'ensemble de la province, la CEGE se prononce sur la situation montréalaise : « à Montréal, le phénomène prend des allures de drame social » (CEGE, 1996a, p. 189). Le phénomène des difficultés scolaires en milieu montréalais selon les données de 1995 est ainsi décrit en 1997 par le MEQ :

Toutes les écoles de l'île de Montréal ne sont pas en difficulté. La faiblesse relative de la réussite scolaire dans de nombreuses écoles publiques montréalaises découle, pour une bonne part, de la présence importante d'enfants de milieux défavorisés et d'un nombre également important d'élèves de familles immigrantes qui arrivent au Québec en cours de scolarisation et qui sont peu scolarisés.

Dans les écoles des milieux défavorisés de Montréal, le retard scolaire est beaucoup plus marqué que dans les autres écoles de l'île : il touche, en 1995, 34 p. 100 des élèves de la dernière année du primaire (comparativement à 18 p. 100 dans les autres écoles)

¹⁸ En 1998, la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (Loi 109) divise le territoire québécois en commissions scolaires linguistiques plutôt que confessionnelles (Éditeur officiel du Québec, 2020, 5 novembre). La Commission scolaire de Montréal (CSDM) remplace alors la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM).

et 65,1 p. 100 des élèves de la première année du secondaire (comparativement à 36,5 p.100 dans les autres écoles). Il existe des mesures compensatoires, mais elles ne sont pas suffisantes pour procurer à ces élèves des chances égales de réussite. (MEQ, 1997a, p. 22)

La CEGE (1996a) se montre préoccupée par « la situation difficile que traverse l'école montréalaise (fort pourcentage d'élèves de milieux défavorisés, faible taux de réussite scolaire, concentration d'élèves de communautés culturelles) » (p. 44). Cette affirmation est soutenue par les quatre arguments suivants :

- Sur ce plan, la situation des écoles montréalaises qui, comme nous le verrons, cumulent tous les facteurs qui alourdissent le fardeau pédagogique, ne saurait perdurer. On attend donc de l'école non seulement qu'elle ne contribue pas à aggraver la fracture sociale, mais qu'elle fasse sa part pour faire reculer l'exclusion. (p. 2)
- Les données sont accablantes : dans trois commissions scolaires de l'île de Montréal, plus de 70 p. 100 des EHDAA accuseraient un retard scolaire. (p. 361)
- En 1993, l'école publique montréalaise se classait en avant-dernière place aux épreuves uniques du Ministère, juste devant le Nord du Québec [*sic*], où la situation particulière des autochtones explique le faible taux de réussite. (p. 40)
- On a cependant tendance à passer sous silence les problèmes dramatiques de l'école publique montréalaise, problèmes qui s'apparentent à ceux des écoles urbaines des métropoles nord-américaines. Étant donné l'effet d'entraînement qu'aurait sur l'école québécoise une aggravation de la situation de l'école montréalaise, nous croyons qu'il est **urgent d'intervenir**. (p. 40) (c'est l'auteur qui souligne)

Ces arguments semblent justifier la mise en œuvre de mesures particulières pour la région montréalaise dans l'optique d'améliorer la situation en matière de réussite et de persévérance scolaires dans le cadre de la réforme du système d'éducation québécois.

Avec la réforme, le MEQ met sur pied le *Programme de soutien à l'école montréalaise* (PSEM) en 1997. Ce dernier cible les écoles primaires et secondaires qui accueillent le plus grand nombre d'élèves présentant les caractéristiques suivantes identifiées par le MEQ (1997) (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1997b) : « enfants de milieux défavorisés » (p. 22) et « élèves de familles immigrantes » (p. 22).

La brochure annuelle¹⁹ du PSEM de 1999-2000 introduit la notion d'élève « à risque » en précisant qu'une politique de l'adaptation scolaire est en préparation et qu'elle précisera sa définition. Le texte définit la notion d'élève dit à risque en présentant la clientèle ciblée par le programme en précisant qu'une « partie importante des projets doit viser les élèves à risque, ceux qui éprouvent des difficultés dans leur cheminement scolaire ou qui risquent d'en éprouver si aucune intervention n'est faite » (MEQ, 1999a, p. 8) ». Cette conception correspond en quelque sorte à celle de la PAS (MEQ, 1999b) qui indique que les élèves « peuvent être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (p. 19).

Malgré qu'elle ne soit pas encore officiellement définie dans une politique, la notion est tout de même abordée à plusieurs reprises dans le texte. En introduction, il est indiqué que « les élèves à risque et en difficulté sont au centre des interventions qui y sont menées » (paragr. 2). Aussi, dans le cadre de sa première orientation intitulée « favoriser chez les élèves un cheminement scolaire qui tienne compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins » (p. 11) une nouvelle mesure nommée « actions pédagogiques » (p. 11) est ainsi présentée :

Par cette mesure, les écoles sont encouragées à rechercher, à choisir et à mettre à l'essai des formes d'organisation de l'enseignement et des services, des activités et des interventions qui favorisent l'apprentissage et la motivation. Ces actions devraient être adaptées pour mieux convenir aux besoins des élèves. Cette adaptation est bien sûr souhaitable pour l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés, mais elle est incontournable pour les élèves qui éprouvent des difficultés et pour ceux qui arrivent au Québec en cours de scolarisation au préscolaire, au primaire ou au secondaire. (p. 11)

Le texte précise que les actions pédagogiques concernent « les trois populations d'élèves cibles » (p. 11). Ces trois populations d'élèves cibles, présentées dans le tableau 2 (p. 96) sont les suivantes : élèves à risque (prévention), élèves à risque (soutien, suivi), ensemble des élèves. Afin d'obtenir un financement pour la réalisation de projets visant les élèves à risque, les milieux scolaires doivent fournir la liste des codes permanents des élèves ciblés (MEQ, 1999a).

D'après les considérations critiques de Brown (2016), les deux types d'élèves dits à risque peuvent être compris en fonction d'une évaluation normative d'un risque socialement construit ou d'observations réalisées en milieu scolaire considérées comme des signaux d'alarme. Les moments

¹⁹ Le MEQ publie annuellement entre 1997 et 2000 une brochure qui fournit les informations actualisées sur le *Programme de soutien à l'école montréalaise*.

de transition (début de la scolarisation au préscolaire, au primaire et au secondaire) correspondent aux interventions réalisées de manière préventive. Les autres niveaux scolaires sont considérés comme des niveaux où l'intervention est réactive, ce qui veut dire qu'elle est menée à partir de l'observation de difficultés.

Tableau 2. – Notion d’élève dit à risque dans le plan d’action ministériel de soutien à l’école montréalaise (MEQ, 1999a)

Dimension du discours	Élève à risque ^a	
	Niveau prévention	Niveau intervention
Niveaux scolaires ^b	Préscolaire et deux premières années du primaire et du secondaire	Élèves passés à la classe suivante malgré leurs échecs ou qui éprouvent des difficultés
Pratiques	Prévention des difficultés	Intervention rapide
Désignation		
Définition	En raison de divers facteurs de risque connus, qu’ils soient d’ordre psychosocial ou autre, risquent d’éprouver des difficultés à l’école dans un ou plusieurs domaines d’apprentissage. Pour ces élèves, les interventions de prévention sont très importantes.	
Critères	Rendement scolaire faible dans un ou plusieurs domaines d’apprentissages. Identifié comme étant en difficulté par la commission scolaire. Caractéristiques qui pourraient nuire à l’apprentissage. Difficultés ou échecs scolaires. Au terme d’une année scolaire : échecs dans le cheminement scolaire, que ce soit dans un ou plusieurs domaines d’apprentissage; redoublement antérieur ou risque de redoublement selon les normes habituelles concernant cette pratique.	

Note. Ce tableau est réalisé à partir de la brochure annuelle de 1999-2000 où la notion d’élève dit à risque est intégrée au discours.

^a Le programme cible trois populations d’élèves : les élèves « à risque » pour lesquels des mesures de prévention doivent être mises en place; les élèves « à risque » pour lesquels des mesures d’intervention doivent être mises en place et l’ensemble des élèves (MEQ, 1999a).

^b Le texte (MEQ, 1999) établit une différence entre les types d’interventions à mener selon les niveaux scolaires.

Comme l'indique Tondreau (2016), le discours du PSEM désigne à risque « tous les élèves du primaire et du secondaire qui éprouvent des difficultés pouvant nuire à leur cheminement scolaire » (p. 90). En portant un regard sur ce discours selon les considérations critiques de Brown (2016) au sujet des discours sur les élèves désignés à risque, il est possible de constater que le discours initial du PSEM situe le risque chez l'élève et sa famille et utilise la notion pour catégoriser les personnes selon un sens commun normatif établi par l'institution. Les conceptions présentées dans le tableau 2 (p. 96) n'interrogent pas les cadres structurels et institutionnels ni les pratiques du milieu scolaire.

De plus, le texte encourage les directions et les équipes-écoles à participer à des projets de recherche en mentionnant qu'« il pourrait être intéressant et utile de participer à une recherche qui vise à détecter dès le préscolaire les élèves qui éventuellement seraient “à risque” ou des décrocheurs potentiels » (MEQ, 1999a, p. 29). Le texte adopte donc la posture présente dans le discours politique au regard du dépistage et de l'intervention précoce qui caractérise plus largement les politiques d'éducation spéciale des réformes de la NGP (Armstrong, 2005).

1.1.4.2 Organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers à la CSDM

Comme toutes les commissions scolaires, la CECM doit, selon l'article 235 de la Loi de l'instruction publique (LIP), adopter une politique pour l'organisation des services aux élèves dits HDAA :

[Cette politique] assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. (Éditeur officiel du Québec, 2020, 5 novembre)

Cet article précise que l'intégration est privilégiée, en cohérence avec la PAS (MEQ, 1999b).

Conséquemment en 2003, après l'adoption de la PAS (MEQ, 1999b), la CECM adopte la Politique relative à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (CSDM, 2003). En lien avec le discours sur la notion d'élève à risque, le texte reprend essentiellement les discours des textes ministériels (MEQ, 1997b).

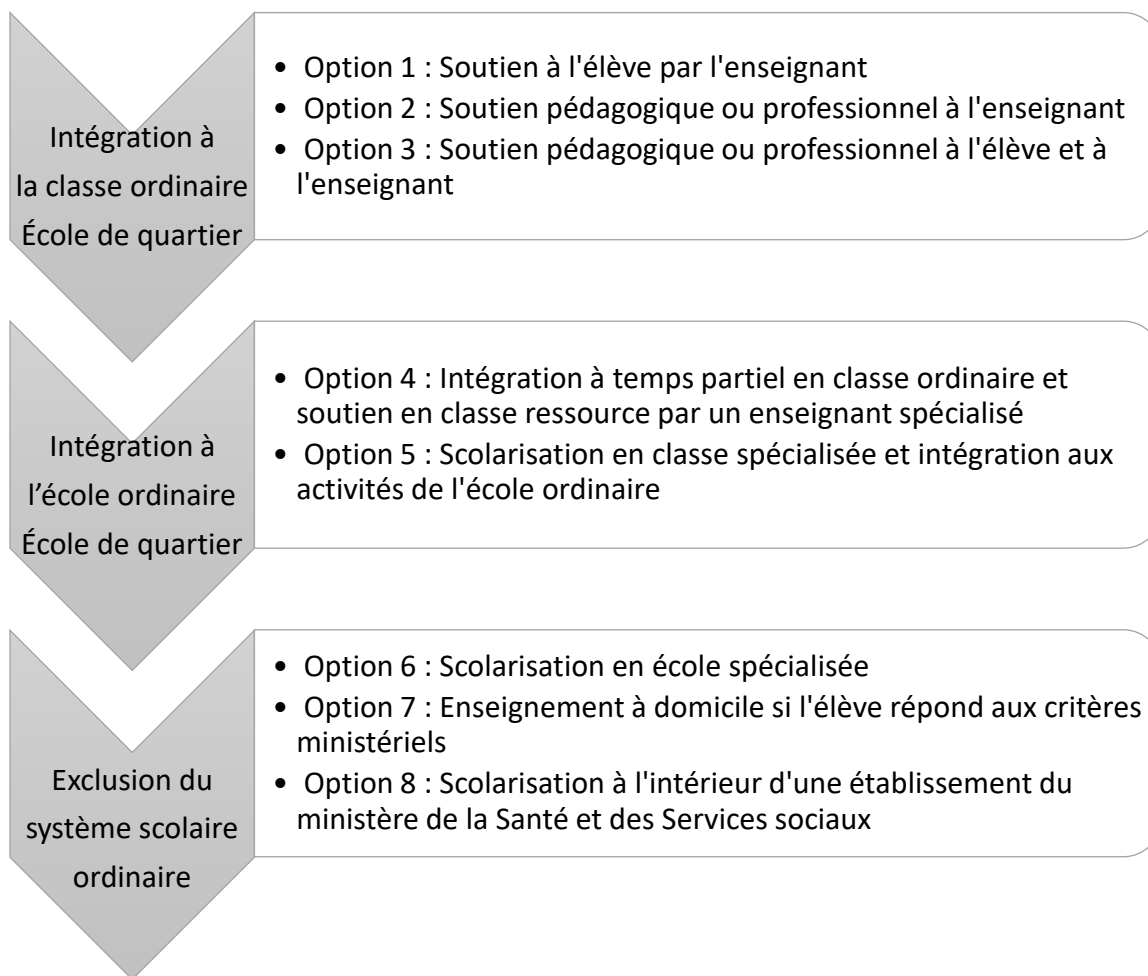
Ainsi, parmi ses principes, la CSDM « reconnaît l'importance de la prévention et accorde une attention particulière aux élèves qui présentent des signes de difficultés ou des facteurs de

vulnérabilité, de façon à adapter rapidement l'intervention pour mieux les aider » (art. 3.1). Aussi, le texte établit un lien entre l'évaluation diagnostique et la prévention des difficultés en soulignant la nécessité d'établir un « portrait le plus exhaustif possible des capacités et des besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [afin], entre autres, d'agir de manière préventive auprès des élèves à risque ou des élèves présentant des facteurs de vulnérabilité » (art. 6.2.4).

Au sujet de la vulnérabilité, la Politique de la CSDM (2003) indique que la constatation de facteurs de vulnérabilité suffit pour l'établissement d'un plan d'intervention (art. 6.3.5). Selon cette conception, la décision d'établir un plan d'intervention relève du sens attribué à un facteur de vulnérabilité.

Bien qu'avec la PAS (1999b) et les définitions de l'adaptation scolaire (MEQ, 2000) le ministère tente de délaissier l'approche en cascade implantée depuis 1978 au Québec (voir l'annexe 1D), les services de l'adaptation scolaire à la CSDM (s.d.) sont toujours organisés en fonction de l'approche en cascade (MEQ, 1978). Plutôt que d'utiliser le terme palier, le modèle de la CSDM utilise celui d'option pour signifier les huit différents niveaux d'intervention. Les descriptions de ces options témoignent de la correspondance entre le modèle du MEQ de 1978 et celui de l'organisation des services à la CSDM. La figure 5 (p. 99) illustre cette transposition du modèle de l'approche en cascade (annexe 1D) à celui de l'organisation des services à la CSDM.

Figure 5. – Organisation des services de l’adaptation scolaire à la CSDM



Note. Cette illustration est une adaptation de celle présentée dans le *Guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers à la CSDM* (CSDM, s.d.).

Le nombre de codes de difficultés attribués aux élèves de la CSDM est plus grand que dans les autres commissions scolaires. Alors que les codes de difficultés ministériels sont réservés aux élèves HDAA, à la CSDM des codes de difficultés sont utilisés pour des catégories non reconnues par le ministère (voir tableau 3, p. 100). Aussi, la manière de désigner certaines catégories à la CSDM varie en fonction des acteurs comme il est possible de le constater dans ce même tableau. Des variations s’observent même entre les textes publiés par des acteurs institutionnels : la CSDM et l’Alliance de professeures et des professeurs de Montréal (APPM).

Tableau 3. – Comparaison des codes de difficultés : MELS (2007), CSDM (s.d.) , APPM (2016, septembre)

Code de difficulté	Désignation		
	MELS (2007)	CSDM (s.d.)	APPM (2016, septembre)
	<i>Les définitions des élèves handicapés et des élèves ayant des troubles graves du comportement</i>	<i>Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou à risque</i>	<i>Les difficultés et handicaps</i>
10		Difficulté d'apprentissage	Difficulté grave d'apprentissage
11		Déficience intellectuelle légère	Déficience intellectuelle légère
12		Trouble du comportement	Trouble du comportement
14	Troubles graves de comportement	Troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale	Troubles graves de comportement
23	Déficience intellectuelle profonde	Déficience intellectuelle profonde	Déficience intellectuelle profonde
24	Déficience intellectuelle moyenne à sévère	Déficience intellectuelle moyenne à sévère	Déficience intellectuelle moyenne à sévère
33	Déficience motrice légère	Déficience motrice légère ou organique	Déficience motrice légère
33	Déficience organique		Déficience organique
34	Déficience langagière	Déficience langagière	Déficience langagière sévère
34			Déficience langagière
36	Déficience motrice grave	Déficience motrice grave	Déficience motrice grave
42	Déficience visuelle	Déficience visuelle	Déficience visuelle
44	Déficience auditive	Déficience auditive	Déficience auditive
50	Troubles envahissants du développement	Troubles du spectre de l'autisme	Troubles envahissants (autisme)
53	Troubles relevant de la psychopathologie	Troubles relevant de la psychopathologie	Psychopathologie
99^a		Déficience atypique	Déficience atypique

Note. Les codes de difficultés mis en évidence comportent des désignations différentes selon les textes. Les cases vides signifient que ces codes sont absents de la nomenclature.

^a Le code de difficulté 99 ne comporte pas de désignation pour le MELS (2007) qui le décrit sans lui attribuer de nom.

La CSDM utilise des codes administratifs pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : difficulté d'apprentissage (code 10); déficience intellectuelle légère (code 11); troubles de comportement (code 12). Ces codes sont utilisés pour catégoriser des élèves qui ne répondent pas aux critères ministériels d'identification en tant qu'élève handicapé ou ayant des troubles graves de comportement²⁰ :

en vertu de la convention collective des enseignants, les codes de difficulté 10, 11 et 12 doivent être utilisés pour la reconnaissance administrative des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, selon les procédures et les balises de la signalisation continue [...], mais ils ne donnent pas lieu à un financement ministériel spécifique. (CSDM, s.d., p. 10)

Le texte de la CSDM mentionne que les codes 10, 11 et 12 sont utilisés en vertu de la convention collective du personnel enseignant et à des fins administratives et non à étiqueter les élèves comme elle l'explique ici :

Il faut donc comprendre que le code de difficulté est une information administrative qui n'apparaît pas (ou qui ne devrait pas apparaître) sur le bulletin ni sur le plan d'intervention de l'élève. Il ne s'agit donc pas d'un diagnostic ni d'une étiquette et un code de difficulté donné ne correspond pas à un niveau de service particulier. (CSDM, s.d., p. 9)

Malgré cette intention, le discours de la CSDM introduit et légitime davantage de catégories d'élèves qui servent d'étiquettes puisqu'elles sont attribuées à des élèves présentant des caractéristiques jugées hors de la norme scolaire (Brown, 2016). Cette pratique est décriée par certains, notamment parce qu'elle ferait gonfler le nombre d'élèves dits en difficulté :

On le sait : le nombre d'élèves étiquetés comme « handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation » (HDAA) a explosé ces dernières années. De 2001 à 2016, il est passé de 120 500 à 207 000 élèves, soit de 10,8 % à 20,4 % de l'effectif scolaire total au primaire-secondaire. Cette explosion est attribuable à l'évolution des pratiques d'étiquetage : à tort ou à raison, on étiquette aujourd'hui plusieurs enfants qui ne l'auraient pas été avant. Le problème, c'est que cette évolution des habitudes

²⁰ Le texte cité est intitulé *Guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers à la CSDM* (CSDM, s.d.) et il n'est pas daté. Toutefois, sa date de publication est ultérieure à l'année 2015 puisque la liste de références comprend des titres publiés en 2016. À titre d'exemple, il réfère à l'Instruction annuelle 2016-2017 publiée par le ministère de l'Éducation en 2016.

d'étiquetage a été si brusque, si peu réfléchi, qu'on ne sait plus ce que les chiffres signifient. (Prud'homme, 2019, paragr. 2)

Les définitions ministérielles des catégories d'élèves HDAA (MEQ, 2000) qui sont en vigueur au moment d'élaborer la politique d'organisation des services aux EHDAA (CSDM, 2003) visent à « diminuer les exigences administratives et à simplifier la déclaration et la validation des effectifs scolaires » (p. 1). Elles sont définies comme étant deux « grandes catégories d'élèves en fonction desquelles un niveau de ressources est attribué aux organismes scolaires pour l'organisation des services éducatifs qu'ils donnent à ces élèves » (p. 1). La catégorie des élèves « à risque » regroupe alors tous les élèves désignés en difficulté d'adaptation, d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle dite légère (voir figure 3, p. 81).

Avec les codes administratifs 10 (difficulté d'apprentissage); 11 (déficience intellectuelle légère) et 12 (trouble de comportement), la CECM n'intègre pas à son discours la conception non catégorielle des services éducatifs aux élèves en difficulté (MEQ, 2000). Cette conception s'appuie, d'après le MEQ (2000), notamment sur le constat suivant : « les catégories utilisées antérieurement présentaient une perméabilité et un manque de fiabilité ne justifiant pas le temps consacré à recueillir l'information exigée » (p. 5). Parmi ces catégories antérieures se retrouvent les trois catégories pour lesquelles la CSDM maintient toujours les codes administratifs 10, 11 et 12²¹.

En ce qui concerne la notion d'élève dit à risque, comme l'indique la CSDM (s.d.) dans son texte, la situation des élèves dits à risque est intégrée à celle des élèves dits EHDAA :

Pour le MEES, un élève doit être considéré comme un élève à risque lorsque sa scolarisation nécessite un soutien particulier en raison de difficultés qui compromettent sa réussite éducative, de retards d'apprentissage, de troubles émotifs, de troubles du comportement ou encore d'un retard de développement ou d'une déficience intellectuelle légère. Les difficultés de ces élèves ne correspondent toutefois pas aux critères ministériels permettant une identification en tant qu'élève handicapé. (p. 10)

²¹ La catégorisation antérieure comporte la catégorie des difficultés relatives à l'apprentissage divisées en deux sous-catégories : difficultés légères d'apprentissage (code 01) et difficultés graves d'apprentissage (code 02). Parmi la catégorie des difficultés relatives au comportement se trouve la sous-catégorie du trouble de conduite ou de comportement (code 12) (CSE, 1996).

Bien que le texte ministériel de 2007 vienne redéfinir la notion d'élève dit à risque, la CSDM (s.d.), dans son guide destiné aux parents d'élèves dits à risque et HDAA publié vers 2016, maintient pour sa conceptualisation de la notion d'élève dit à risque, celle de 2000.

L'organisation développe sa manière propre de catégoriser les élèves en difficulté. La catégorisation qu'elle utilise est expliquée en « vertu de la convention collective des enseignants, les codes de difficulté 10, 11 et 12 doivent être utilisés pour la reconnaissance administrative des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (CSDM, s.d., p. 10). Or les conventions collectives nationale (FAE) et locale (APPM) ne font pas usage des codes de difficulté présentés par la CSDM (s.d.).

Le texte publié vers 2016 présente les types de classes spécialisées de la CSDM. Il est ainsi possible de constater que des classes spécialisées de la commission scolaire sont prévues pour des catégories d'élèves qui ne sont pas associées aux identifications ministérielles officielles (présentées en section 1.1.3.4). Comme l'indique le texte, la CSDM « compte de nombreux types de classes spécialisées » (p. 7). La liste de ces classes qui concernent les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est présentée dans le tableau 4 (p. 104). À cette liste, s'ajoutent les classes mises en place au moyen d'une mesure budgétaire de soutien à l'intégration prévue à l'annexe XV de l'entente nationale, la convention collective de la FAE de 2015-2020. Avec ces sommes, la CSDM doit, selon les recommandations formulées par le comité paritaire, déterminer des modèles de services suggérés, parmi lesquels figure le suivant :

La mise en place de regroupements d'élèves répondant aux besoins particuliers des élèves. Ces regroupements peuvent notamment comprendre le cheminement particulier de formation de type temporaire, la classe ressource, la classe répit, la classe d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française, etc. (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones [CPNCF], 2016, p. 278)

Tableau 4. – Types de classes spécialisées à la CSDM selon les catégories EHDAA

Type de classe selon le code de difficulté	Classe spécialisée	
	Primaire	Secondaire
Difficulté d'apprentissage (code 10)		
Difficultés graves d'apprentissage (DGA)	DGA	CPF ^a
Difficultés graves d'apprentissage (DGA) avec troubles associés (TA)	DGA-TA	DGA-TA
Difficultés graves d'apprentissage (DGA) avec trouble de la communication (Comm)	DGA-comm	CPF-comm
Déficience intellectuelle (code 11)		
Déficience intellectuelle légère (DIL)	DIL	DIL
		FPT ^b
		FPT-DIL
Déficience intellectuelle légère (DIL) avec troubles associés (TA)		DIL-TA
Difficultés de comportement (code 12)		
Difficulté d'adaptation (EDA)	EDA	

Note. Une case vide signifie qu'il n'y a pas de classe de ce type au niveau d'enseignement concerné (primaire ou secondaire)

^a Cheminement particulier de formation. ^b Formation préparatoire au travail.

L'organisation des services aux élèves présentant des besoins particuliers à la CSDM établie en fonction des codes de difficulté, peut être comprise comme étant catégorielle. Elle correspond toujours au modèle en cascade (MEQ, 1978). Bien que l'approche ministérielle tente d'éviter la catégorisation par l'introduction de la notion d'élève dit à risque, cette intention est contrecarrée

par la division de la sous-catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation en sous-catégories. Cette sous-catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation est finalement retirée de la nomenclature ministérielle en 2007.

Le texte de la CSDM (s.d.) présentant les types de difficulté est aussi formulé de manière à comprendre que les élèves dits à risque sont inclus dans les EHDAA. Par ailleurs, l'organisation scolaire qui découle des catégories de difficultés à la CSDM comprend des types de classes qui combinent les catégories et de nouvelles désignations. Par exemple, comme l'illustre le tableau 3 (p. 100), pour le primaire, à la catégorie trouble d'apprentissage s'ajoutent les désignations de « troubles associés » et de la communication. Les difficultés d'apprentissage sont aussi qualifiées de « graves » en ce qui concerne les classes recevant ces élèves. De cette manière, il est possible d'imaginer que les difficultés d'apprentissage sont situées sur un continuum : depuis les difficultés d'apprentissage des élèves de classe ordinaire, jusqu'aux difficultés graves d'apprentissage nécessitant une scolarisation en classe spécialisée. À l'égard de ce type de difficulté, le texte de l'APPM (2016, septembre) n'établit pas de distinction, le code administratif 10 signifie une difficulté grave d'apprentissage. L'usage de la catégorie « trouble associé » constitue aussi une particularité du discours institutionnel semblant diviser la catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage en y combinant d'autres types de difficultés non spécifiées dans le texte.

Comme l'observe Pelgrims (2019), l'approche catégorielle implique de considérer les difficultés scolaires selon une perspective médicale. Pour cette raison les pratiques valorisées sont celles des domaines liés à la santé qui cadrent le rôle des professionnels en transférant des pratiques et des perspectives dans le domaine de l'éducation. Comme le mentionne Prud'homme (2018), il y a lieu de réfléchir à ce que signifie l'intégration des élèves « à risque » et HDAA dans un contexte où les définitions manquent de consensus et où la liste des types de classes spécialisées associées à de nouvelles catégories de difficulté définies localement s'allonge comme l'expose le tableau 4 (p. 104). Ce même auteur se demande si le nombre d'élèves identifiés en difficulté est davantage un reflet des pratiques de catégorisation que celui du nombre d'élèves réellement intégrés en classe ordinaire. Conséquemment, y a-t-il réellement une intégration des élèves en difficulté par une réorientation de la classe spécialisée vers la classe ordinaire? L'auteur considère que les notions de l'adaptation scolaire étant non consensuelles, évolutives et liées à des enjeux de pouvoir, les statistiques pourraient davantage indiquer que la hausse du nombre d'élèves intégrés pourrait ne

pas refléter une hausse du nombre absolu d'élèves HDAA intégrés, mais un phénomène d'étiquetage des élèves de la classe ordinaire. Ainsi, les élèves scolarisés en classes spécialisées seraient toujours les mêmes, mais les élèves considérés intégrés sont ceux qui ont été étiquetés dans la foulée de l'accroissement du recours à l'évaluation de difficultés scolaires par des professionnels pratiquant en milieu scolaire ou dans les cabinets privés (Prud'homme, 2018, 2019, 11 février) .

La perspective montréalaise, plus précisément celle de la CSDM, en matière du rôle de l'école à l'égard de la réussite des élèves comporte des particularités qui se reflètent dans le discours de l'institution et de celui de l'organisation syndicale du personnel enseignant. Le discours organisationnel semble ancré à certains égards dans les orientations de la politique en adaptation scolaire qui précède celle mise en œuvre en 1999. En effet en reconduisant le modèle en cascade et en intégrant davantage de catégories d'élèves en difficulté que celles prévues par le ministère, un écart s'observe entre les orientations ministérielles et locales.

De manière plus générale, le paradoxe vécu dans le milieu scolaire découlant de la difficile conciliation entre les perspectives néolibérales des réformes à grande échelle et celles de l'éducation inclusive ou intégrative s'observe au Québec comme ailleurs en Occident (Deniger, 2012; Lessard, 2016b; Tardif et LeVasseur, 2010). Ce paradoxe, qualifié de « champ de forces et de tensions vives » par Lessard (2016b, p. 43), alimenterait selon ce dernier le continuel débat au sujet de la politique d'intégration des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. L'auteur fait l'hypothèse que « la véritable politique se négocie et se précise au moment de la mise en œuvre par les commissions scolaires » (Lessard, 2016b, p. 43) . Il précise que la mise en œuvre de politiques éducatives, et plus précisément en ce qui a trait à l'adaptation scolaire, évoluerait selon les aléas budgétaires, la judiciarisation de certaines contestations et les négociations entre les syndicats et l'État. Cette idée semble s'appliquer à la situation des élèves dits à risque. En effet, la FAE (2019) souligne, dans un texte sur l'application des dispositions de la convention collective relatives à l'adaptation scolaire, qu'un jugement survenu à l'égard des élèves dits à risque stipule que « la commission scolaire doit tenir compte des difficultés et des besoins des élèves à risque en sus des élèves HDAA intégrés lorsqu'elle forme les groupes » (p. 6). Les élèves dits à risque sont ainsi catégorisés comme n'étant pas des élèves ordinaires.

Le détour historique réalisé pour cerner l'évolution de la notion d'élève dit à risque dans le discours politique international, québécois et montréalais laisse croire que son intégration au discours

montréalais puisse être une fenêtre sur un système de valeurs promues par l'institution, comme l'explique Brown (2016). En effet, il semble qu'en milieu scolaire montréalais la notion d'élève dit à risque consolide l'approche catégorielle et que cette désignation puisse servir à catégoriser les élèves sur les bases d'un certain sens commun qui demeure à explorer. L'histoire de la notion, de son appropriation montréalaise par le discours du PSEM, puis celui de la Politique locale sur l'organisation des services aux EHDAA (CSDM, 2003) et des pratiques institutionnelles qui en découlent sont orientés vers la catégorisation. Certains (Ainscow et al., 2006; Brown, 2016; Florian, 2019; Frandji et Rochex, 2011) sont d'avis que cette forme d'appropriation locale n'est pas unique, elle découlerait de l'absence de définition claire du concept international de besoins éducatifs spéciaux qui ferait en sorte que plusieurs systèmes éducatifs développeraient une perspective catégorielle de l'intégration en focalisant sur les élèves dits à risque.

1.1.4.3 Évolution du discours au sujet des élèves considérés « à risque » à la CSDM en 2016-2017

Les propos de Lessard (2016b) selon lesquels la construction de sens de la politique d'intégration par les acteurs scolaires donne lieu à un débat perpétuel qui témoigne de contradictions retiennent ici notre attention. L'auteur mentionne que ces tensions pourraient s'expliquer par la rencontre des orientations « justes et équitables en matière de reconnaissance symbolique et pratique de la diversité des élèves [et] la dure épreuve des contraintes et des difficultés du réel » (p. 43). Toujours d'après Lessard (2016b), la PAS impliquerait un apprentissage organisationnel qui est marqué par des tensions et des conflits. Ainsi, pour clore l'état de la question, nous considérons qu'il est pertinent d'examiner, à partir de deux événements historiques survenus à l'automne 2016, cette hypothèse de Lessard, en focalisant notre attention sur le sens de la notion d'élève dit à risque. Le premier événement est celui du front commun à la CSDM et le deuxième est celui des consultations ministérielles publiques sur la réussite éducative. Ces deux événements permettent d'observer une prise de position critique à l'égard des enjeux liés à l'intégration, à l'inclusion ainsi qu'à la situation des élèves dits à risque, selon des discours politiques et militants.

Pour préciser l'orientation que prend la présentation des deux événements, dans le cadre de la présente recherche, un événement est compris selon la posture des chercheurs en analyse critique du discours (ACD). Les événements discursifs représentent des cas circonscrits d'interaction sociale par un texte ou au sujet d'un texte qu'il soit oral ou écrit (Fairclough, 1992b; Luke, 1995).

À titre d'exemple, il peut s'agir d'un texte publié au sujet d'un événement social, d'une interaction entre des personnes au sujet d'un texte, d'une série de textes d'opinion sur un sujet déterminé qui se répondent les uns et les autres. Pour l'ACD, le discours est une pratique sociale (Fairclough, 1992b; Fairclough et al., 2011). En ce sens, lors d'un événement discursif, le discours est en relation dialectique dans le sens où il se développe dans le cadre de l'événement et en fonction du contexte et où il contribue à modifier cet événement et les caractéristiques du contexte en retour :

CDA sees discourse (or semiosis) as a form of social practice. This implies a dialectical relationship between a particular discursive event and all the diverse elements of the situation(s), institutions(s), and social structure(s) which frame it. A dialectical relationship is a two-way relationship: the discursive event is shaped by situations, institutions and social structures, but it also shapes them. (Fairclough et al., 2011, p. 373-374)

Rogers et al. (2005) résumant le concept de discours en mentionnant qu'un événement discursif est un texte écrit ou oral impliquant la production et l'interprétation de textes et il contribue à la pratique sociale.

En nous appuyant sur cette conception, les deux événements discursifs sont présentés successivement. Nous nous attardons à relever les particularités du discours au sujet de la notion d'élève dit à risque selon les considérations critiques de Brown (2016). L'exploration de l'évolution historique d'une notion implique d'abord les enjeux et conflits qui surviennent à son sujet (Moser, 2014). Cette section amorce l'étude du cas analysé par cette recherche. Elle vise à présenter le contexte dans lequel, progressivement un conflit survient entre le syndicat du personnel enseignant et les dirigeants de la CSDM au sujet des visées inclusives des dirigeants et de certains membres du syndicat enseignant. Ce conflit émerge dans un contexte où surviennent deux événements discursifs qui sont abordés en prochaine section. Ceux-ci constituent des préalables à l'émergence des postures conflictuelles.

Front commun à la CSDM : émergence du discours du profil unique des élèves (octobre et novembre 2016)

À l'automne 2016, un front commun se crée à la CSDM. Ce dernier réunit les organisations syndicales, patronales et les représentants politiques²². Le groupe est mobilisé par un objectif : obtenir davantage de ressources financières de la part du gouvernement provincial. L'intention que le front commun présente par le titre de son premier communiqué est celle de « [s'unir] pour trouver des solutions spécifiques aux caractéristiques uniques des élèves de la CSDM » (Front commun CSDM, 2016, 20 octobre) . Selon le front commun à la CSDM, des problèmes seraient causés par certaines catégories d'élèves qui seraient plus nombreux qu'ailleurs dans la province, créant ainsi un contexte où les particularités de certains auraient des effets sur la réussite de l'ensemble des élèves de la commission scolaire (voir annexe 1E).

Il se dégage de l'exploration des textes que le groupe établit de manière consensuelle un « profil unique » des élèves de Montréal et que celui-ci constitue une cause à défendre en s'adressant aux différents paliers de gouvernement. Le front commun reprend en quelque sorte l'idée présentée dans le discours de la CEGE en 1996 (voir 1.1.4.1). Le consensus établi amène le front commun à la CSDM à faire des demandes en s'appuyant sur l'hypothèse que la situation de la CSDM est unique et, donc, que les solutions à envisager doivent également être particulières pour cette commission scolaire. Les textes évoquent que les élèves de la CSDM ont « un profil unique » et des « caractéristiques uniques ». Les caractéristiques uniques dont il est question dans le discours du front commun (2016) sont présentées selon une catégorisation : (1) les élèves ayant un handicap, des difficultés d'apprentissage, d'adaptation (EHDAA); (2) les élèves ayant des difficultés de maîtrise de la langue française et (3) les élèves vivant en milieu dit défavorisé.

Le discours du front commun adopte une position particulière à l'égard des élèves qui ne sont pas associés aux trois caractéristiques, soit les élèves dits « ordinaires ». En effet, selon le texte, ils sont considérés comme étant à risque puisqu'ils « subissent les effets combinés d'une présence aussi

²² Le front commun se compose des neuf organisations suivantes : l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, l'Association professionnelle du personnel administratif (APPA), le Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal (SPPMEM), le Syndicat national des employées et employés de la CSDM (SNEE), l'Association des concierges des écoles du district de Montréal (ACEDM), le Comité de parents de la CSDM (CPCSDM), le Conseil des commissaires de la CSDM, l'Association montréalaise des directions d'établissement (AMDES) et l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ).

élevée en classe d'élèves ayant un handicap, des difficultés d'apprentissage, d'adaptation (EHDAA), de maîtrise de la langue française et vivant en milieu défavorisé » (Front commun CSDM, 2016, 20 octobre, paragr. 2). Dès à présent, puisque ces trois caractéristiques seront à de nombreuses reprises évoquées dans notre propos et dans le but d'alléger le texte, nous les identifierons comme étant le trio de caractéristiques.

Les « effets combinés » du trio de caractéristiques rendraient les conditions d'enseignement et d'apprentissage plus difficiles. Ainsi, le risque n'est pas uniquement situé chez l'élève et sa famille (p. ex. le risque de rencontrer des difficultés en milieu scolaire); les élèves constituent aussi des risques pour les élèves qui ne sont pas catégorisés selon la typologie établie de manière consensuelle au sein du front commun à la CSDM. Ces risques affecteraient le contexte dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage.

Aussi, selon la vision consensuelle du front commun, le trio de caractéristiques unique aux élèves de la CSDM et la proportion plus importante d'élèves concernés augmenteraient le risque de ne pas pouvoir atteindre l'objectif de la réussite pour tous pour l'ensemble des élèves de la CS ainsi que pour l'institution.

Le trio de caractéristiques semble associé à une conception figée des risques. De plus, en établissant que les élèves non ciblés par ces catégorisations sont eux-mêmes « à risque » de rencontrer des difficultés dues aux effets du trio de caractéristiques sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage, on établit que l'ensemble de la population scolaire de la CSDM a un profil unique dans la province. Cette observation contribue à catégoriser les élèves de la CSDM par rapport à ceux des autres commissions scolaires d'une manière qui semble aussi plus définitive que fluide.

En positionnant ainsi son discours, le front commun affirme que son constat ne pourrait s'établir « nulle part ailleurs dans les autres commissions scolaires » et donc, qu'il existe une « expertise unique développée par les intervenants de la CSDM ». Cette situation particulière nécessite aussi, selon le discours du front des « solutions spécifiques aux caractéristiques uniques des élèves de la CSDM ».

Une autre particularité du discours du front commun à la CSDM relève de la mobilisation découlant du consensus. Cette vision commune des parents et des acteurs syndicaux, administratifs, politiques

est qualifiée d'événement sans précédent par le groupe syndical ayant initié le projet de réflexion commune, l'APPM. En ce sens, dans son bilan annuel de 2016-2017, l'organisation fait un retour sur l'événement :

Des représentants des cinq syndicats, de concert avec les représentants du Comité de parents, d'associations de directions et de cadres ainsi que des commissaires, en sont arrivés à un consensus, que l'on peut qualifier d'historique, sur la situation à la CSDM en traçant un portrait précis du profil de ses élèves et de l'état de ses établissements. (APPM, 2017, p. 4)

Les consensus et les constats sont qualifiés par différents adjectifs : historique, solide, unique, unanime. Parmi les différents points de convergences entre les discours des différents groupes du front commun, le texte précise que « le profil unique des élèves de la CSDM est sans contredit le constat principal » (Front commun CSDM, 2016, 24 novembre, paragr. 3) . En plus d'arriver à un point de vue consensuel, le discours fait état d'une forte coalition au sein du front commun en précisant que « [l]es organisations ont formulé et adopté solidairement et unanimement 11 propositions » (Front commun CSDM, 2016, 24 novembre, annexe) .

Le positionnement consensuel du front commun pourrait, selon les perspectives critiques de Brown (2016), illustrer le processus de co-construction d'un sens commun de la notion de risque, et ce, à partir de normes déterminées institutionnellement. Le discours situe le risque chez l'élève et sa famille, mais aussi au niveau institutionnel, en ayant des effets sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi, puisque le manque de ressources évoqué par le texte est associé à une limite de l'intervention, sur le risque par les acteurs de la CSDM.

Le front commun constitue un groupe militant pour l'obtention de ressources financières additionnelles en faisant valoir une cause, ce qui, selon Krieg-Planque (2012), « passe par le fait de dénommer cette cause, et de la défendre de façon cohérente sous ce nom » (p. 20). Dans ce cas, la cause que fait valoir le front commun à la CS est celle du « profil unique » des élèves de la CS, ce dernier étant fondé sur l'identification du trio de caractéristiques chez les élèves. Le fait de nommer la cause octroie aux militants la légitimité de la défendre et de la faire valoir auprès des différentes institutions et dans l'espace médiatique, tout en favorisant la catégorisation de réalités sociales (Krieg-Planque, 2012). Ainsi, l'étiquetage des élèves de la CS comme étant à risque à la lumière de leur « profil unique » permet aux acteurs d'évoquer des facteurs qui rendraient les

conditions d'enseignement et d'apprentissage plus difficiles, puis de s'appuyer sur ces conditions pour développer leur discours au sujet de la situation des élèves considérés à risque.

Lorsqu'une cause est défendue, les actions posées pour celle-ci peuvent être considérées comme valables et bienveillantes. En revanche, l'analyse critique de cette attribution du risque aux élèves, à leur famille et à leur communauté nécessite, comme le mentionne Clark (2006), de situer son positionnement idéologique pour en déterminer la compatibilité avec la justice sociale. Pour cette raison, nous relevons ci-après les aspects du discours développés pour décrire la cause défendue, discours qui rallie l'ensemble des acteurs en situation de pouvoir par rapport aux élèves. La cause à défendre s'élabore à partir de quatre points de vue idéologiques présentés dans les textes du front commun. Ces points de vue peuvent être considérés comme les arguments à partir desquels le front commun élabore les propositions qui sont présentées après l'exposé des points de vue.

Le premier point de vue auquel nous nous attardons est celui de la représentante de l'APPM, la présidente du syndicat : « La situation est intolérable tant pour les élèves, pour les parents, pour les membres du personnel que pour les gestionnaires » (Front commun CSDM, 2016, 20 octobre). Les propos cités démontrent que la représentante syndicale des enseignants parle au nom de tous les groupes d'acteurs de la commission scolaire, dont les élèves.

Alors que la représentante des enseignants mentionne que la « situation est intolérable pour les élèves », l'AESCDM, qui représente les élèves à la commission scolaire, ayant adopté des positions liées à la question soulevée par le front commun, n'a pas de porte-parole au sein du front. Le front commun revendique donc, au nom des élèves, l'octroi de sommes additionnelles qui permettraient de soutenir davantage ceux dont les caractéristiques sont comprises dans la catégorie du profil unique, mais aussi de manière collatérale, les autres qui, du point de vue du front commun, subissent les « effets combinés » des caractéristiques identifiées comme étant des « risques » ou des « vulnérabilités » associées à la présence de ces élèves.

Le deuxième point de vue examiné est aussi celui de la représentante des enseignants qui dénonce des conditions dites intolérables qui découleraient des mesures d'austérité du gouvernement provincial dans le milieu de l'éducation. Elle signale que ces mesures entraîneraient des conséquences plus importantes en milieu montréalais compte tenu des caractéristiques uniques des élèves. Ses propos mettent en lumière la solidarité des acteurs qui est fondée sur leur vision partagée

au sujet des effets que produisent ces caractéristiques et qui sont amplifiés par le manque de ressources financières. Habituellement divisés sur ces questions, les syndicats et les autres parties s'unissent face à l'ampleur des difficultés attribuées aux caractéristiques des élèves et étant donné la présence d'un facteur extérieur à leur champ d'action : celle de la diminution des ressources financières allouées par le gouvernement provincial.

Le troisième point de vue dont il est question est celui de la présidente du Conseil des commissaires. Ses propos concernent les défis que rencontre l'organisation sur le plan financier. Selon elle, le défi à relever est plus important pour la CSDM qui doit composer avec une clientèle présentant des besoins particuliers dont la proportion serait plus importante qu'ailleurs. La présidente invoque aussi le principe d'équité pour justifier les demandes du front commun :

Nous avons des défis immenses à relever. Nous venons d'atteindre l'équilibre budgétaire après plusieurs années de compressions. Tant nos élèves du secteur des jeunes que nos étudiantes et étudiants adultes à la CSDM ont des besoins qui doivent être comblés. Ils ont des besoins particuliers qui requièrent un statut et des modes de financement particuliers. Nous avons bon espoir qu'en présentant nos demandes aux ministres Proulx et Leitão, ils comprendront qu'il faut en faire plus pour celles et ceux qui sont les plus vulnérables, ce qui aurait des répercussions positives sur l'ensemble des élèves. (Front commun CSDM, 2016, 24 novembre)

Pour répondre aux besoins particuliers de ses élèves, la commission scolaire doit réaffecter des montants versés par le ministère à d'autres fins selon les propos de la présidente du Conseil des commissaires. Les propos suivants de la présidente mettent en lumière le défi à relever en termes budgétaires compte tenu du profil unique des élèves :

Les règles budgétaires nationales ne permettent pas de répondre avec efficience aux besoins spécifiques des élèves de la CSDM. Nous devons même ajouter de nos budgets locaux, quelque 25 millions de dollars pour soutenir les élèves aux besoins particuliers (EHDAA) et plus de 9 millions de dollars pour les classes d'accueil et de francisation, car les allocations ministérielles ne tiennent pas compte de la réalité de la CSDM. (Front commun CSDM, 2016, 20 octobre)

Cet extrait précise l'impact financier des règles budgétaires associées aux fonds transférés à la commission scolaire par le gouvernement. On y établit le lien entre deux des trois facteurs de risque particuliers attribués aux élèves de la CSDM et leur incidence sur les dépenses qui en découlent.

Un quatrième point de vue qui permet de situer le discours idéologiquement concerne la nécessité d'assurer l'égalité des chances. Le front commun considère que l'objectif de l'école québécoise de

la réussite pour tous est mis en péril. Le propos de la présidente de l'APPM évoque que cet objectif se traduit autrement en contexte montréalais. Cependant, du point de vue du front commun, la particularité de ce contexte n'est pas prise en considération puisque le financement ministériel n'en tiendrait pas compte.

Les mesures d'austérité nous éloignent de l'objectif de donner une chance égale de réussir à nos élèves. La situation nécessite qu'on prenne des moyens supplémentaires alors que nous vivons les coupes de services à répétition depuis des années. Uniquement pour répondre aux besoins des élèves handicapés et en difficulté, l'Alliance, les directions d'établissement et la CSDM conviennent qu'il manque 265 postes équivalents temps plein. (Front commun CSDM, 2016, 20 octobre)

Ce point de vue concerne lui aussi les mesures budgétaires. Ces propos établissent un lien entre le profil unique qui expliquerait que les besoins soient plus importants qu'ailleurs, et la nécessité d'augmenter les ressources financières jugées nécessaires à l'égalité des chances face à la réussite scolaire :

La capacité de payer des parents ou de se priver de services pour nos enfants à cause des compressions budgétaires en éducation est plus que dépassée. Le gouvernement devra aller au-delà du beau discours que l'éducation est sa priorité et que les coupes sont terminées. Il faut réinvestir massivement, et encore plus à la CSDM parce que les besoins sont plus grands qu'ailleurs et que les coupes du ministère se sont produites simultanément au plan de retour à l'équilibre budgétaire à la CSDM. Nous allons réfléchir à des solutions durables pour soutenir les besoins de nos élèves dans les écoles et les centres pour les prochaines années. Nous espérons que le premier ministre Philippe Couillard et son ministre de l'Éducation, Sébastien Proulx, seront disponibles pour nous recevoir et étudier sérieusement les mesures particulières, voire même le statut particulier nécessaire pour assurer une chance égale de réussite à nos enfants qui fréquentent les écoles de la CSDM. (Front commun CSDM, 2016, 20 octobre)

Par ces propos, le discours se tourne vers l'avenir et présente un scénario qui permettrait d'amorcer un processus de résolution du problème de sous-financement dénoncé par le front commun. Le gouvernement est aussi interpellé en référence à l'une de ses prises de position antérieures — dont le contexte n'est pas précisé — que le front commun lui rappelle : l'éducation est sa priorité et le réseau ne subira plus de compressions financières.

Sur les bases des quatre points de vue idéologiques, le front commun élabore des propositions. Ces propositions peuvent être regroupées en trois catégories : la collaboration interministérielle pour améliorer la cohésion des interventions, les modalités de financement qui doivent tenir compte du

profil unique des élèves de la CSDM et du besoin d'améliorer son parc immobilier, ainsi que le transfert graduel des fonds destinés au financement du réseau privé vers le réseau public.

Deux motifs justifient principalement les demandes : le « profil unique » des élèves de la commission scolaire et la vétusté des immeubles de son parc immobilier. Les recommandations identifient aussi des groupes sociaux comme étant « vulnérables », soient les personnes présentant l'une ou l'autre des caractéristiques du trio. Le discours du front commun à la CSDM de 2016, centré au départ sur le profil unique des élèves de la commission scolaire, intègre progressivement à ses revendications des enjeux liés au parc immobilier et au financement. Compte tenu de cette observation, il est possible de se demander quels étaient les objectifs en sous-texte du discours développé autour de la cause à défendre, celle du profil unique. Les revendications semblent tournées vers des préoccupations budgétaires (ressources matérielles et humaines) et les arguments en faveur de l'ajout de ressources explicitement vouées à la réussite sont absents, ainsi, on suppose que l'amélioration des bâtiments et l'ajout de ressources humaines sont des facteurs de réussite, sans expliquer davantage ce postulat. Le discours présente des propositions dont les liens avec les constats ne sont pas présentés. Il est possible de se demander comment l'ajout de sommes additionnelles pour le soutien aux élèves pourrait améliorer une situation « intolérable » pour tous les acteurs.

Par ailleurs, au sujet du profil unique, le discours établit les liens suivants : le profil des élèves à la CSDM est unique en raison du trio de caractéristiques concernant un nombre plus important d'élèves à Montréal qu'ailleurs, qui a un effet sur l'ensemble des élèves et des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Dans ces circonstances, la CSDM a développé une expertise et des solutions uniques qui doivent être reconnues (ajout de ressources). Il y a lieu de se demander pour quelles raisons cette expertise unique ne donnerait pas de résultats tout aussi uniques. Mais aussi, de se demander quels sont les arguments qui justifient que cette organisation des services soit jugée comme relevant d'une expertise à développer davantage, puisque la situation est jugée intolérable pour tous les acteurs d'après le front commun.

Nous allons maintenant explorer l'évolution du discours du front commun lors de l'événement discursif suivant, soit les audiences ministérielles publiques sur la réussite éducative à Montréal.

Audiences ministérielles sur la réussite éducative à Montréal de novembre 2016

Des audiences sur la réussite éducative sont organisées à l'automne 2016 par le MEES pour mener une consultation populaire. L'intention poursuivie et l'orientation donnée à cette consultation sont ainsi présentées sur le site Internet ministériel :

De vastes consultations sont lancées dans le but de poser les bases de la première politique en matière de réussite éducative, qui vise à appuyer les élèves et le milieu scolaire autour de trois axes principaux :

- l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves,
- un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite,
- des acteurs et des partenaires mobilisés autour de la réussite. (MEES, 2016, paragr. 1)

Lors de cette consultation, la CSDM et l'APPM présentent chacune un mémoire. Il est possible d'y observer la poursuite de l'évolution du discours et du positionnement au sujet du profil unique des élèves à la CS. Après la consultation publique de 2016, le Québec adopte en mars 2017 la *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES, 2017).

Mémoire de la CSDM : profil unique, nécessité d'investissement et éducation inclusive

Le mémoire de la CSDM reprend le discours du profil unique des élèves dans son introduction, mais cette fois, les élèves EHDA ne sont plus inclus dans sa description et la caractéristique de « difficulté de maîtrise de la langue française » prend un nouveau sens. Le discours établit que « la présence d'enfants immigrants, très souvent allophones » est la source de défis à relever.

[...] il est important de considérer Montréal, métropole du Québec, comme une société à la fois complexe, plurielle et unique, diversifiée et en mouvance. À la CSDM, la réalité de la défavorisation en milieu urbain et la grande présence d'enfants immigrants, très souvent allophones, amènent des défis de taille. (CSDM, 2016, p. 11)

Au sujet des élèves HDAA, le texte de la CSDM (2016, p. 12) s'appuie sur celui du CSE (2016) en citant directement l'extrait suivant : « Les enfants des milieux défavorisés et ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont surreprésentés dans les classes ordinaires des écoles publiques, ce qui peut créer dans ces classes des contextes moins propices à l'apprentissage (et à l'enseignement) » (p. 61).

Après avoir évoqué deux des caractéristiques du trio de caractéristiques attribuées au profil unique et présenté un constat en ce sens, le rapport expose des données sur l'intégration des élèves dits HDAA en classe ordinaire à la CSDM. Tant au primaire qu'au secondaire, les données présentées démontrent que les élèves intégrés en classe ordinaire, toutes proportions gardées, sont moins nombreux à la CSDM que dans l'ensemble du réseau scolaire public de la province. Au primaire, 78,4 % des élèves dits HDAA sont intégrés en classe ordinaire à la CSDM, alors que cette proportion s'élève à 84,5 % pour l'ensemble du réseau public. L'écart se creuse au secondaire selon les données présentées par la CSDM puisque 45,9 % des élèves identifiés HDAA de la CSDM sont intégrés en classe ordinaire comparativement à 62,7 % pour l'ensemble du réseau scolaire public de la province. Face à ce constat, le texte de la CSDM présente une hypothèse pour expliquer l'écart. Le mémoire fait référence au consensus du front commun à la CSDM en abordant, cette fois, les trois caractéristiques :

Il n'existe pas de statistiques croisées qui permettraient de fournir des données combinant les trois facteurs, soit : un élève allophone, défavorisé et HDAA. Conséquemment, le défi est plus grand que la somme des trois facteurs lorsqu'ils sont tous présents chez un même enfant. (CSDM, 2016, p. 12)

Le mémoire présenté par la CSDM évoque donc, comme le fait le front commun, une interaction entre les facteurs de risque associés au profil unique qui en accentuerait l'intensité, rendant ainsi la situation plus complexe. Encore ici, il est possible d'observer l'évolution de la désignation initiale du front commun à la CSDM, en ce qui concerne l'élève en difficulté de maîtrise de la langue française. Cette fois, le discours ajoute à la liste les désignations « enfants immigrants, très souvent allophones » aux caractéristiques.

Puis, les désignations « nouveaux arrivants » et « élèves plurilingues » sont intégrées au discours alors que la CSDM reprend l'idée que le profil unique entraîne un manque de ressources financières et réitère la revendication du front commun à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers :

Annuellement, la CSDM accueille et intègre bon nombre de nouveaux arrivants. De plus, elle compte parmi sa population scolaire une forte proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés, d'élèves plurilingues de même que d'élèves HDAA. Cet état de situation permet d'illustrer l'ampleur de la diversité des besoins des élèves scolarisés dans les écoles de la CSDM. Pour rendre l'école plus efficace et performante, il faut offrir une réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers en privilégiant, lorsque cela est possible, leur maintien dans leur école de quartier. Pour ce faire, la CSDM demande au ministère d'octroyer le financement en fonction des besoins de l'élève et non de façon catégorielle. (p. 14)

Ce dernier extrait présente une prise de position institutionnelle émergente à l'égard des élèves présentant des besoins particuliers : elle remet officiellement en doute l'approche catégorielle qui jusqu'alors est celle qui fonde son organisation des services aux élèves. Le discours établit un lien entre l'efficacité ainsi que la performance de l'école et le financement établi en fonction des besoins des élèves — plutôt que selon une approche catégorielle.

La CSDM semble aussi prendre position en intégrant à son discours une vision plus inclusive associée au souhait de délaisser l'approche catégorielle, mais en se limitant au discours balisé par les encadrements de la PAS (MEQ, 1999b) et de la politique locale d'organisation des services aux EHDAA (CSDM, 2003). En effet, son texte nuance cette visée par l'idée de privilégier le maintien dans l'école de quartier lorsque cela est possible, plutôt que de l'assurer. La contrainte excessive de cette scolarisation à l'école de quartier demeure indéfinie. Comme mentionné précédemment dans cette section, la CSDM opte toujours pour un modèle d'organisation des services aux EHDAA comportant des options (voir figure 5, p. 99) correspondant aux paliers de l'approche en cascade (voir annexe 1D) ce qui entre en contradiction avec sa prise de position en faveur de l'inclusion.

La définition de l'éducation inclusive qu'elle présente permet de situer son discours à ce sujet. Pour la CSDM : « [l'éducation inclusive] est axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu » (p. 8). Cette conception, selon la typologie des réformes aux visées inclusives d'Ainscow et al. (2006), situe le discours de la CSDM (2016) parmi les réformes de « l'inclusion comme préoccupation envers tous les groupes considérés comme vulnérables à l'exclusion » (p. 23) et non parmi les discours associés aux réformes de « l'inclusion en tant qu'« éducation pour tous (EPT) » » (p. 23). La CSDM dit placer « l'école inclusive au cœur de ses actions et demande au ministère d'en reconnaître aussi l'importance dans sa politique » (CSDM, 2016, p. 23). Parmi ses recommandations, elle suggère de « reconnaître l'importance de l'école publique comme une école inclusive qui valorise la différence » (CSDM, 2016, p. 29).

Le mémoire recommande, par ailleurs, de développer une approche interculturelle en développant les pratiques professionnelles du personnel enseignant à l'égard des besoins des élèves, dont ceux pour qui la langue d'usage n'est pas celle qui est enseignée à l'école :

Pourtant [ces élèves] représentent 65 % des élèves diagnostiqués avec un trouble de langage. Comme l'apprentissage d'une langue nécessite du temps, il faut éviter de conclure hâtivement à une difficulté alors que l'élève est en cours d'apprentissage d'une nouvelle langue. Encore une fois, la CSDM rappelle l'importance d'une formation continue pour les enseignants et d'une révision des programmes universitaires de formation initiale et propose d'y intégrer l'éducation interculturelle. (p. 24)

Le discours de la CSDM (2016) se positionne à l'égard de la diversité culturelle, des différents profils de la population scolaire et de l'éducation inclusive en concluant ainsi son mémoire :

Une telle politique doit servir de dénominateur commun à tous les ministères et intervenants pour faire de l'éducation une priorité au Québec. Elle doit baliser les investissements financiers nécessaires à sa prise en compte et orienter les encadrements légaux et les conventions collectives. Au regard de la diversité culturelle sur tout le territoire québécois, au regard des différents profils de la population scolaire, elle doit être le socle d'une école inclusive où les apprentissages des élèves sont une responsabilité partagée. (p. 29)

Il est possible d'établir un lien entre ce dernier segment et le discours du front commun à la CSDM. Faire de l'école une priorité signifie partager les responsabilités avec des institutions et des acteurs relevant d'autres champs que celui de l'éducation et implique des investissements financiers. Le discours amène cette fois de nouvelles propositions : revoir les encadrements et les conventions collectives de manière à mieux les orienter. Est-ce une manière de souligner que ces balises ne sont pas orientées de manière à « faire de l'éducation une priorité »? Finalement, en abordant la question de la diversité culturelle et des profils de la population « sur tout le territoire québécois » (p. 29), le discours semble se détacher de celui du front commun élaboré autour du profil unique des élèves de la CSDM. En contrepartie, le discours souhaite peut-être attirer l'attention sur les distinctions du profil montréalais par rapport à l'ensemble des profils de la province. Le discours fait aussi référence à un socle de l'éducation inclusive : la responsabilité partagée envers les apprentissages des élèves. Il est à se demander s'il s'agit d'une allusion aux demandes du front commun. Au partage des responsabilités entre les acteurs de l'éducation?

Il est possible de croire que le discours de la CSDM à l'égard du profil unique des élèves de Montréal ait évolué vers une posture inspirée d'une certaine manière par le principe d'inclusion, en remettant en question l'approche catégorielle et les encadrements en vigueur (UNESCO, 2005). Toutefois, une contradiction s'observe lorsque le discours institutionnel précise que l'éducation inclusive signifie de privilégier, si possible, la scolarisation en école de quartier, il rejoint alors

davantage les considérations de l'intégration scolaire (Plaisance et Schneider, 2013)²³. Aussi, le discours maintient sa cohérence avec celui du front commun. En effet, ce dernier est centré sur les ressources et la catégorisation des profils des élèves. Cette représentation rejoint la conception de l'inclusion comme prise en compte des groupes d'élèves considérés vulnérables ou à risque. Cette posture entre en contradiction avec la perspective internationale de l'UNESCO de l'EPT (Ainscow et al., 2006) selon laquelle l'inclusion est un processus visant l'éducation de tous les enfants qui nécessite la transformation des « approches, des structures et des stratégies » (UNESCO, 2005, p. 15).

Dès à présent, nous aborderons l'évolution du discours de l'APPM à l'égard du profil unique lors du même événement discursif.

Mémoire de l'APPM : profil unique, nécessité d'investissement et expertise à reconnaître

Du côté de l'APPM, lors des audiences publiques sur la réussite éducative, le discours au sujet du profil unique évolue différemment de celui de la CSDM. Le locuteur Syndicat reprend les caractéristiques du profil unique en les associant au développement d'une expertise particulière chez le personnel enseignant de la CSDM. Aussi, les élèves auparavant caractérisés par le front commun à la CSDM comme « élèves en difficulté de maîtrise de la langue française » sont désignés sous le vocable « élèves allophones », alors que « les élèves vivant en milieu défavorisé » sont dorénavant désignés sous le vocable « élèves issus de la pauvreté » :

Les enseignantes et les enseignants de la CSDM composent tous les jours avec un grand nombre d'élèves issus de la pauvreté, allophones, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ils enseignent bien souvent à des élèves qui cumulent certaines de ces conditions. Ils travaillent dans des écoles surpeuplées et vétustes. Ils voient les élèves souffrir du manque de services et du sous-financement. Face à toutes ces réalités, les profs de la CSDM ont su développer une expertise extraordinaire, qu'ils sont prêts à partager. Si on prenait davantage la peine de nous écouter, nous sommes persuadés que le système éducatif québécois ne s'en porterait que mieux. (APPM, 2016, p. 20)

²³ Rappelons que Plaisance et Schneider (2013) expliquent que « [l']intégration est considérée comme une réforme dans la continuité du spécial, un aménagement technique ou pédagogique, mais non comme une manière radicalement différente de considérer les enfants concernés par différents types de déficiences ou de difficultés » (p. 91).

Le discours reprend les propos du front commun à l'égard d'un effet cumulatif du trio de caractéristiques en indiquant que les élèves « cumulent certaines de ces conditions ». Il est possible de remarquer que la notion d'élève « allophone » est utilisée pour aborder la situation des élèves en regard de la maîtrise de la langue d'enseignement. Alors que le texte de la CSDM fait usage des termes suivants : nouveaux arrivants et élèves plurilingues. Comme l'expliquent Borri-Anadon et al. (2015), « le choix de l'expression “élèves de minorités culturelles”, distincte de celles d’“élèves issus de l’immigration” ou encore d’“élèves allophones” fréquemment utilisées pour faire référence à la diversité ethnoculturelle et linguistique à l'école » signale certaines postures idéologiques.

Le segment ci-dessus reprend aussi l'idée de l'expertise unique, qualifiée d'extraordinaire, mais précise qu'elle n'est pas reconnue : les enseignantes et les enseignants ne sont pas écoutés alors que leur expertise pourrait servir de modèle pour l'ensemble du réseau scolaire québécois. Comme le fait la CSDM dans son mémoire, il appelle à un financement accru pour soutenir les élèves.

Le principe d'inclusion est aussi envisagé de manière contradictoire dans les textes des deux locuteurs. Le locuteur CSDM invite le gouvernement à s'engager à développer l'école inclusive telle que définie par l'UNESCO, en adoptant une conception axée sur les groupes vulnérables (Ainscow, 2006); alors que l'APPM élabore sa propre conception de l'inclusion et recommande ainsi : « [q]ue le gouvernement reconnaisse que la notion d'inclusion soit associée à l'école publique, et non à la classe ordinaire » (APPM, 2016, p. 18) . L'APPM défend la cause du profil unique et une conception de l'inclusion comme étant la fréquentation de l'école publique dans la classe correspondant à la catégorie associée à chacun des élèves :

Il est temps de déconstruire le discours de l'exclusion et de définir ce que sont l'inclusion et l'intégration. Il est faux de croire que les élèves qui se trouvent dans les classes spécialisées, les classes d'accueil pour les jeunes et les classes de francisation pour les adultes sont exclus. Au contraire, ces classes ont justement été créées pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves, à un moment précis de leur apprentissage, afin d'assurer leur inclusion au sein de l'école publique. Précipiter leur entrée en classe régulière leur est néfaste, nuit à leur inclusion, à leur apprentissage et à celui des autres élèves. (APPM, 2016, p. 17)

Cette conception concorde avec celle de l'intégration plutôt que celle de l'inclusion étant donné que la proposition suggère que des élèves sont dirigés vers des classes spécialisées pour ensuite intégrer la classe ordinaire. Cependant, comme l'indique Thomazet (2006), l'école inclusive implique une réflexion préalable approfondie sur les pratiques pédagogiques et institutionnelles

afin de les transformer et de les adapter au plus grand nombre d'élèves. Pour cette raison, l'auteur précise que le processus d'inclusion implique nécessairement de revoir les structures, alors que l'intégration scolaire est une expérience vécue à l'intérieur d'une structure qui balise les possibilités de participation à la vie commune.

Le discours du front commun à la CSDM soulève que le trio de caractéristiques a des effets négatifs sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cas du mémoire déposé aux audiences, l'APPM développe son discours en ce sens.

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) peut être une mesure bénéfique dans certains cas. Cependant, l'alourdissement de la tâche des enseignantes et enseignants créé par l'intégration massive et désordonnée et la présence de plus en plus grande en classe ordinaire d'élèves à risque ne bénéficiant pas de services ou recevant des services insuffisants rendent l'intégration de ces derniers très difficile pour tous. Les ressources et les mesures de soutien disponibles sont grandement insuffisantes pour les élèves, ce qui a un impact direct sur les conditions d'enseignement. (Alliance des professeures et des professeurs de Montréal, 2016, p. 5)

Le dernier segment est issu de la section du mémoire intitulée « Une réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers ». Le texte y aborde la revendication du front commun à la CSDM d'accroître les ressources financières pour répondre aux besoins découlant du profil unique des élèves de la CSDM. L'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire y est qualifiée de « massive et désordonnée » alors qu'elle s'ajoute à une présence de plus en plus importante d'élèves dits « à risque ». Cela alourdirait les conditions de travail du personnel enseignant des classes ordinaires. Le discours syndical développe ainsi la thèse, dont la formulation est initiée par le front commun, selon laquelle les élèves identifiés HDAA et ceux inclus dans la catégorie des élèves « à risque » ou qui correspondent à l'une ou à plusieurs des caractéristiques attribuées au profil unique des élèves de Montréal, par leur présence en classe ordinaire, constituent un facteur de détérioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Somme toute, à la suite de l'événement discursif du front commun à la CSDM, les mémoires de la CSDM et de l'APPM soumis aux audiences sur la réussite éducative de novembre 2016 exposent une progression divergente du discours à l'égard du profil unique des élèves de Montréal. De manière générale, au sujet des deux premiers événements discursifs, il convient de retenir que le consensus, sur lequel table le front commun pour défendre une cause et faire des revendications,

évolue de manière distincte lors du deuxième événement discursif où les mémoires de la CSDM et de l'APPM présentent des positions divergentes à l'égard des principes d'intégration et d'inclusion.

Les deux discours sont toutefois convergents par rapport à l'attribution des risques à l'élève, à sa famille et à sa communauté. Les discours ont aussi en commun de militer en faveur de l'accroissement des ressources de manière à améliorer la réussite, ce qui implique de ne pas remettre en question les pratiques actuelles et de présumer de l'effet positif de l'addition de ressources sur la réussite. Le discours de la CSDM identifie cependant des enjeux structurels : les orientations de la PAS et des conventions collectives. Ces dernières semblent implicitement représenter des contraintes pour la prise en compte de la diversité.

Aussi, lors de l'événement discursif des audiences publiques, le discours de la CSDM aborde le risque de manière plus fluide en pointant le danger que peuvent représenter les évaluations diagnostiques. Il souligne que l'évaluation hâtive de la maîtrise insuffisante de la langue chez les élèves en apprentissage de la langue d'enseignement peut mener à une catégorisation erronée de difficulté d'apprentissage.

La notion d'élève dit à risque fait l'objet de transferts de sens entre le discours populaire et le discours scientifique. Il est donc pertinent d'observer les liens qui s'établissent entre le sens de la notion et celui du concept : « Notre usage du concept doit s'accompagner d'une réflexion sur les "voix" qui se sont inscrites dans ce vocable par le passé et dont il porte les traces, détectables pour qui veut les connaître » (Moser, p. 8, 2014). Ainsi, après l'exploration de la notion dans son contexte politico-historique en éducation, la prochaine section de la problématique traite du contexte théorique et des concepts centraux liés à l'objet de la recherche, soit le discours sur les élèves dits à risque.

1.2 Recherche sur les élèves dits à risque : contexte théorique et concepts centraux

Pour cette deuxième partie du chapitre, le contexte théorique et les concepts centraux sont explorés par l'analyse du discours scientifique. Nous abordons ce discours selon la définition proposée par Rinck (2010). De son point de vue, le discours scientifique correspond « [au] discours produit dans le cadre de l'activité de recherche à des fins de construction et de diffusion du savoir » (p. 428).

Relativement à notre objet de recherche, ce discours est analysé dans son contexte scientifique en réfléchissant à la fois au savoir produit et diffusé, mais aussi à la pratique scientifique (Rinck, 2010) puisque, comme toute désignation, celle d'élève « à risque » est le reflet de certaines perspectives disciplinaires et de fondements théoriques particuliers (Pelgrims, 2019).

De nature intégrative (Fortin et Gagnon, 2010), cette deuxième partie du chapitre porte sur des études quantitatives et qualitatives, ainsi que sur des recherches empiriques et théoriques. En fonction des axes d'analyse de Rinck (2010), nous souhaitons cerner l'état des connaissances à l'égard du concept d'élève dit à risque par une synthèse des idées importantes répertoriées dans les écrits scientifiques (Fortin et Gagnon, 2010; Rinck, 2010). Nous cherchons aussi à mieux comprendre la manière dont le concept prend forme par le discours scientifique et, en retour, celle avec laquelle il contribue à l'évolution du discours scientifique, ainsi qu'à la pratique sociale (Rinck, 2010).

Afin d'analyser le discours scientifique, nous utilisons les questions d'analyse du discours sur le risque proposées par Hardy et Maguire (2016). Ces chercheurs analysent ce discours en fonction des intentions suivantes : “characterize a dominant discourse of risk, investigate its effects on how risk is organized, and show how this discourse shapes and constrains the organizing of risk, leading organizations to normalize risk in specific ways” (Hardy et Maguire, 2016, p. 81). Selon eux, les textes scientifiques interagissent avec d'autres genres de textes dans un réseau élargi de textes et de pratiques qui concrétise le risque et lui octroie le statut d'objet de savoir.

Globalement, Hardy et Maguire (2016) sont d'avis que le discours sur le risque est développé et structuré selon une vision et des idées convergentes. Nous les traduisons librement ainsi :

- Le risque correspond à la probabilité d'un effet indésirable ou d'un événement négatif d'une certaine ampleur – un préjudice, un danger ou un risque quelconque qui peut être géré si la probabilité de son apparition et la nature de ses effets peuvent être évaluées avec précision.
- L'évaluation du risque est perçue comme une « science » fondée sur des preuves et des faits et perçue comme étant neutre sur le plan des valeurs.
- La gestion du risque est appréhendée comme une « politique » fondée sur des valeurs, et impliquant des arbitrages entre de multiples objectifs. (Hardy et Maguire, 2016, p. 85)

Pour cerner le discours et les pratiques liées au risque, Hardy et Maguire (2016) proposent un cadre d'analyse interdisciplinaire. Ce dernier rejoint les deux axes d'analyse de Rinck (2010), car il

permet de dégager le savoir produit et diffusé par le discours scientifique ainsi que de réfléchir sur l'activité scientifique.

Comme amorce de l'analyse des écrits scientifiques²⁴, nous présentons, dans un premier temps, différentes acceptions du concept dans la littérature scientifique. Il s'agit d'un par un panorama des définitions exposant les enjeux et différentes postures de recherche qui leur sont liés. Ensuite, en deuxième temps, nous présentons succinctement trois modes de conceptualisation de la notion d'élève dit à risque par le discours scientifique. Ceux-ci ont été identifiés par Hardy et Maguire (2016) : le mode prospectif, le mode en temps réel et le mode rétrospectif. Ces modes de conceptualisation ne sont pas propres au discours sur l'élève dit à risque, ils concernent le discours sur le risque en général. Pour cette raison, nous situons notre objet de recherche par rapport à chacun d'entre eux, tout en présentant les questions d'analyse adaptées de Hardy et Maguire (2016). Les travaux de ces auteurs sont un repère prédominant pour l'analyse présentée ici. Ce choix repose sur le fait qu'ils s'appuient sur la perspective critique de Foucault pour analyser l'organisation institutionnelle du risque en proposant un cadre conceptuel transférable aux divers contextes où le risque est analysé. Nous n'avons pas trouvé de ressources comparables dans le domaine de l'éducation. L'analyse des écrits scientifiques est ensuite exposée sur ces bases.

1.2.1 Panorama des définitions du concept d'élève dit à risque

Pour introduire le contexte théorique, nous exposons un panorama du concept d'élève dit à risque retraçant des définitions présentes dans les écrits scientifiques en éducation. Ce concept fait en effet l'objet d'acceptions.

1.2.1.1 Ambiguïté du concept dans le discours scientifique et enjeux pour la recherche

En éducation, certains chercheurs s'intéressent aux enjeux liés à la désignation d'élève à risque. Sur le plan théorique, quelques recensions des écrits sur ce sujet sont répertoriées (Muniglia et al., 2012; Schmidt et al., 2003; Tessier et Schmidt, 2007). Ces textes permettent de constater que le concept revêt diverses significations selon les travaux et que, bien souvent, il n'est pas défini. Ces imprécisions, ainsi que l'absence de consensus, font dire à Tessier et Schmidt (2007) que certains

²⁴ La méthode de recension des textes retenus pour cette analyse ainsi que la grille de lecture utilisée à cette fin sont présentées en annexe 1B.

malentendus ponctuant le discours scientifique à l'égard du concept d'élève dit à risque pourraient s'expliquer par « des perspectives diverses qui sous-tendent les différentes définitions relevées » (p. 571). Te Riele (2006) abonde en ce sens, en expliquant que l'étiquette « à risque », comme toute étiquette sociale, est interprétée de manière subjective en fonction de la vision particulière du monde et des explications relatives aux inégalités propres à chaque chercheur.

Les catégories de pensée et d'action, comme celle d'élève dit à risque, seraient « au centre du projet de la sociologie de l'éducation concernée d'emblée par les inégalités générées par un usage des catégories » (Bélanger et Maunier, 2017, p. 16) . Pour Bélanger et Maunier (2017), une catégorie, comme celle d'élève dit à risque, constitue « un réel habité de personnes interagissant dans des situations données » (p. 170). Ces auteures expliquent que, en pratique, une catégorie utilisée couramment s'institue en sens commun et en objet scientifique.

Dans le sens de ce qui précède, Bélanger et Maunier (2017) soulèvent qu'à l'heure actuelle une injonction politique oriente la recherche en lui ayant délégué l'expertise du mouvement des écoles efficaces où les catégories sont justifiées. D'après Bélanger et Maunier (2017), les savoirs générés par la recherche dans l'optique de développer cette conception de l'école efficace ont pour effet de justifier de nouvelles politiques où les catégories sont institutionnalisées.

Les auteures mentionnent que cette boucle liant l'injonction politique, la production de savoirs scientifiques et l'élaboration de politiques orientées par la quête de l'efficacité de l'école représente une forme de « courtage de connaissances et de savoirs » (Bélanger et Maunier, 2017, p. 180) . Cette conjoncture favoriserait une centration sur les buts politiques tout en laissant dans l'ombre le contexte politico-historique. Or, ces aspects du contexte seraient marqués par des réalités sociales et individuelles plus complexes qui nécessiteraient d'être prise en compte par le politique et le domaine de la recherche. Cette situation fait craindre aux auteures que la recherche ne réponde pas aux besoins des milieux scolaires et favorise une dérive institutionnelle²⁵ : « Tout cela risque d'être

²⁵ La dérive institutionnelle selon le modèle de Streeck et Thelen auquel se réfèrent les auteures constitue « la non-adaptation institutionnelle face à un environnement changé, ce qui affaiblit des institutions existantes » (Bélanger, 2017, p. 180). La publication de rapports scientifiques sur le mouvement des écoles efficaces en réponse à une demande politique, et la publication de textes de cadrage issus des rapports contribueraient d'après Bélanger et Maunier (2017) à entretenir des pratiques institutionnelles considérées hermétiques au contexte social et aux changements qui s'y produisent. Ce qu'elles associent à une forme de dérive institutionnelle potentielle.

laissé en suspens si les acteurs scolaires, dont les enseignants, ne sont pas accompagnés pour y faire face ou s'ils n'ont d'autre choix que d'essayer d'y répondre avec les catégories nosologiques et outils actuels » (Bélangier et Maunier, 2017, p. 181) .

Ces préoccupations rejoignent les constats de Hardy et Maguire (2016) à l'égard du discours du risque en général. Ces auteurs mentionnent que l'évaluation, l'intervention et la prévention du risque sont des pratiques envisagées hors du contexte concerné par le risque éventuel :

Typically, risk assessors – scientific, technical or organizational experts – produce knowledge concerning the likelihood that some actors [risk producers] may cause adverse events that lead to harm to other actors [risk bearers]. The prospective organizing of risk is typically mediated and decontextualized. Risk is assessed prior to when, and away from where, it might materialize. (p. 86)

En somme, tant du côté théorique que du côté empirique, la recherche sur la situation de l'élève dit à risque comporterait des imprécisions et une ambiguïté conceptuelle, ainsi que des enjeux politiques. Il est possible d'affirmer que la définition du concept d'élève dit à risque et la validité praxéologique de ce dernier représenteraient une limite de l'état des connaissances.

1.2.1.2 Concept d'élève dit à risque dans le discours scientifique : contours d'un champ sémantique

Cette section aborde la contribution du discours scientifique à la construction du concept d'élève dit à risque. Les champs scientifiques y contribuant sont présentés ainsi que le contexte qui justifie le développement du concept par la recherche. Il en ressort que, tout comme pour la notion d'élève dit à risque dans le discours éducatif, le concept d'élève dit à risque présente des limites à l'égard de sa définition. Toutefois, les textes analysés mettent en évidence des tendances définitionnelles et conceptuelles qu'il convient de présenter.

Trois principaux champs scientifiques contribuent au construit du concept d'enfant « à risque » : l'épidémiologie, les sciences sociales et la psychologie (Buchanan, 2012). Dans ces trois domaines, le concept est défini pour répondre à un besoin issu de la préoccupation à l'égard du décrochage scolaire. En effet, le phénomène du décrochage scolaire en milieu dit défavorisé devient une préoccupation importante dans les pays occidentaux au courant des années 1990, alors que s'accroît une tension entre les exigences de réussite du plus grand nombre et les difficultés d'intégration au marché du travail (Bruno et al., 2015). Du point de vue de Bruno et al. (2017),

« cet élément contextuel permet de comprendre la multiplication du financement des travaux de recherche et donc des publications dans ces zones géographiques » (p. 251).

Le contexte scientifique actuel se caractérise par la prédominance de l'intérêt pour les travaux orientés par certaines postures scientifiques et cette situation influence l'état de la recherche au sujet des élèves dits à risque, selon Gonçalves et Lessard (2013). Pour ces auteurs, les courants prédominants sont fondés sur des hypothèses épidémiologiques et psychomédicales, délaissant ainsi les questions qui portent sur la nature même du concept et des facteurs qui le font exister.

De nos jours, la valorisation des recherches de nature épidémiologique et des modèles d'intervention précoce auprès d'élèves identifiés comme à risque favorise l'élaboration de politiques axées sur les individus saisis comme problématiques ou à risques, davantage que sur les conditions socioéducatives qui produisent l'inadaptation. On s'intéresse peu aux processus sociaux de construction de l'inadaptation scolaire. (p. 365)

Bien que Gonçalves et Lessard (2013) ne le fassent pas de manière explicite, il est possible de distinguer les approches épidémiologiques des approches psychomédicales du risque pour explorer la littérature scientifique.

En vue de mieux entrevoir comment les approches épidémiologiques, d'un côté, et les approches psychomédicales, d'un autre côté, sont prédominantes, nous référons à divers auteurs. Frandji et Rochex (2011), par exemple, observent que les politiques éducatives visant les milieux dits défavorisés ont intégré un discours inspiré de l'épidémiologie pour cibler des groupes dits à risque, puis ont intégré un discours recourant à des critères plus spécifiques, dont des critères médicaux, afin de mener une analyse individuelle des différences. Cette approche individuelle, recourant à des critères médicaux, viserait à cerner des besoins éducatifs particuliers pour favoriser l'adaptation de l'école aux multiples réalités humaines.

Woollven (2018) associe pour sa part les approches épidémiologiques des difficultés scolaires aux approches qui appréhendent ces difficultés de manière quantitative dans le but de distinguer des populations. Dans ces études, des « facteurs sociaux » sont reliés aux difficultés, mais dans leur analyse, dit l'auteure, « la place accordée au social est clairement circonscrite: il est considéré comme une simple variable dont l'effet peut être mesuré, mais aussi annulé, le social est synonyme d'environnement » (p. 150). Ce traitement des facteurs sociaux ferait en sorte que l'environnement « est une donnée prise en compte, mais qui reste totalement extérieure aux individus et à la compréhension de leurs difficultés » (p. 153). Cette même auteure est d'avis qu'un autre courant

cohabite avec celui des approches épidémiologiques, celui qui s'inspire de la biologie, de la médecine et des neurosciences. Les recherches associées à ce courant tendraient à rendre les explications des difficultés de plus en plus spécifiques en les abordant à l'aune de phénomènes biologiques.

À partir de ces repères portant sur les discours du risque en éducation (Frاندji et Rochex, 2011; Gonçalves et Lessard, 2013; Woollven, 2018), nous nous permettons de regrouper les postures adoptées dans la littérature scientifique sous deux courants que nous identifions comme étant les « approches épidémiologiques » et les « approches psychomédicales ».

Parmi les textes recensés, certains présentent une synthèse de diverses postures épistémologiques adoptées par les chercheurs sur le concept d'élève dit à risque (Brown, 2016; Gadsden et al., 2009). Les différents modes de construction du risque par la recherche et la pratique sont aussi explorés (Gilbert, 2003 ; Kempeneers et Dandurand, 2001). Certaines recensions des écrits permettent de cerner les contours du discours sur l'élève dit à risque en recherche (Rousseau et al., 2015; Schmidt et al., 2003; Tessier et Schmidt, 2007). Nous nous intéressons plus particulièrement à ces dernières, et nous complétons nos observations par des éléments clés relevés dans les textes portant sur les postures épistémologiques et sur les modes de construction du risque par la recherche.

Un premier élément se dégage des recensions : le concept d'élève dit à risque est rarement étudié de manière spécifique. Par exemple, Rousseau et al. (2015) décrivent cette rareté des écrits, alors qu'ils présentent une synthèse des connaissances sur les enjeux de l'intégration et de l'inclusion de ces élèves au primaire et au secondaire. Pour sélectionner les textes, la définition du concept d'élève « à risque » retenue par ces auteurs est celle du MELS (2007). Cette définition ministérielle de la notion d'élève « à risque » est utilisée pour cette recherche sans la mettre en relation avec des conceptions scientifiques. Lorsqu'ils exposent le processus de sélection des textes, Rousseau et al. (2015) mettent en lumière « le nombre restreint de textes consacrés aux élèves à risque » (p. 12). Pour cette raison, les chercheurs élargissent le critère d'inclusion des textes pour intégrer tout texte qui aborde la situation d'élèves ayant des besoins particuliers afin de constituer un corpus suffisant pour réaliser une méta-analyse. Pour ce faire, les chercheurs doivent aussi réajuster le critère initial de l'étendue temporelle des publications (soit à partir de 2003) pour intégrer les études parues depuis 2000.

À partir des recensions, un deuxième constat est réalisé : le concept d'élève dit à risque étant étudié selon des approches et des postures épistémologiques variées, il n'est pas défini de manière consensuelle. Schmidt et al. (2003) observent que les « définitions qui prévalent dans ce domaine sont le reflet de positions variées chez les chercheurs » (p. 8). Ils distinguent cinq approches de recherche et deux postures générales dans la littérature scientifique qui favoriseraient la disparité des définitions.

Du côté des approches en recherche, Schmidt et al. (2003), ainsi que Tessier et Schmidt (2007), utilisent la typologie de Hickson et Tinzmann pour catégoriser les différentes définitions recensées dans les écrits scientifiques du concept d'élève « à risque » parmi les catégories suivantes : approche prédictive, approche descriptive, approche unilatérale, approche institutionnelle et approche écologique. Schmidt et al. (2003) et Tessier et Schmidt (2007) décrivent ainsi les différentes approches :

- Approche prédictive : désignation réalisée à partir des conditions particulières à un élève qui sont associées à des probabilités établies par corrélation de difficultés scolaires. Par exemple : déficit de l'attention, monoparentalité.
- Approche descriptive : désignation réalisée par observation lors de l'émergence de difficultés. Par exemple : faibles résultats scolaires, absentéisme, comportement perturbateur.
- Approche unilatérale : la désignation est réalisée sur les bases d'une conception égalitaire, soit pour l'ensemble des élèves en considérant que certaines circonstances affectent tous les jeunes et que tous doivent bénéficier d'une intervention, qu'ils aient ou non des difficultés.
- Approche institutionnelle : les caractéristiques des institutions scolaires sont considérées comme des facteurs de risque : horaires structurés, curriculum, pratiques évaluatives standardisées pour l'établissement d'un plan d'intervention, redoublement, division des parcours scolaires, classes spécialisées, attitudes et croyances des acteurs.
- Approche écologique : la société dans son ensemble est responsable des environnements scolaires qui sont constitués selon une idéologie dominante, « environnements dans lesquels certains enfants seront inévitablement à risque ». (Schmidt et al., 2003, p. 12)

Schmidt et al. (2003) indiquent que ces différentes approches amèneraient les chercheurs à développer leur étude en fonction de « celle qui cadre bien avec leurs conceptions de l'éducation au sens large du terme et du développement de l'enfant » (p. 283). En ce sens, explorer les contradictions à l'égard des élèves dits à risque pourrait permettre de situer les « perspectives

diverses qui sous-tendent les différentes définitions » (p. 283) en comparant les explications et les arguments relatifs aux différentes acceptions.

Du côté des grandes orientations à l'égard des postures adoptées par les chercheurs, Schmidt et al. (2003) identifient les deux orientations générales suivantes : la posture de « nature compatissante [et la posture] de nature prométhéenne » (p. 8). Dans le premier cas, les auteurs expliquent que le risque serait considéré comme statique en l'associant à un danger inévitable. Selon cette orientation l'enfant dit à risque est dit vulnérable. Il n'est pas perçu comme étant responsable de sa situation, mais comme une victime de cette dernière : « il s'agit de cet enfant à risque, à sauver à tout prix » (p. 8).

García et Guerra (2004) remarquent d'ailleurs cette posture dans leur recherche empirique sur le discours des acteurs des milieux scolaires au sujet des élèves dits à risque : lorsqu'ils décrivent les qualités du personnel enseignant des milieux dits défavorisés et multiculturels, des qualités humanistes sont évoquées, telles la patience, l'amour, la bienveillance et la compréhension. Les données recueillies par les chercheurs indiquent que les savoirs et les habiletés pédagogiques favoriseraient l'apprentissage en prenant en compte les aspects culturels, sociaux et historiques, mais qu'elles passent au second rang par rapport aux qualités humanistes. Du point de vue de Delbury (2018), « cette logique de sauvetage s'oppose au paradigme de la diversité et n'est pas sans conséquence sur le regard porté sur la diversité puisque celle-ci est naturalisée dans son état de vulnérabilité » (p. 68).

Dans le cas de la deuxième posture dite de « nature prométhéenne » (Schmidt et al. 2003), l'élève dit à risque serait considéré par les chercheurs comme une personne qui peut évoluer malgré l'adversité. Le risque est envisagé comme étant impliqué dans les processus individuels d'adaptation (Schmidt et al., 2003). L'élève pourrait en ce sens développer sa résilience (Schmidt et al., 2003; Trudel et al., 2002). Selon cette posture, le sens du concept d'élève vulnérable se distinguerait de celui d'élève dit à risque en situant le risque au niveau de l'environnement dans lequel l'élève évolue. Comme pour le concept d'élève dit à risque, l'absence de consensus à l'égard de la définition du concept d'élève dit vulnérable est observée, car la « vulnérabilité des jeunes » est difficile à définir tant la notion de vulnérabilité peut s'entendre de façons différentes » (Muniglia et al., 2012, p. 97) .

Bruno et al. (2017) utilisent aussi les deux postures – statique et dynamique – pour distinguer deux conceptions du décrochage scolaire, concept qu'ils présentent comme l'une des formes de concrétisation probable de risques en éducation. La perspective statique, selon ces auteurs, est associée à des approches inspirées par le paradigme épidémiologique où les données sociodémographiques sont utilisées pour prédire le risque. La posture statique comporterait toutefois, de l'avis de ces auteurs, les limites ainsi décrites :

L'appréhension du décrochage scolaire s'accommode mal d'une vision uniquement statique du phénomène, d'une perception à un instant « t ». Cet instantané du décrochage, s'il permet de répondre à la demande des décideurs d'établir des statistiques et de chiffrer les performances relatives d'un établissement ou d'une politique éducative, ne prend pas en compte la complexité du phénomène ni son caractère dynamique. (Bruno et al., 2017, p. 297-298)

La perspective dynamique correspondrait davantage à des recherches longitudinales portant sur l'évolution de la situation de l'élève dit à risque (Ackerman et al., 2004; Behr et al., 2014; Bruno et al., 2015; Bruno, 2015). La perspective dynamique du risque scolaire irait plus en profondeur dans la prise en compte et l'explication des facteurs de risque tout en les analysant dans une trajectoire de vie plutôt qu'à un moment déterminé. Ainsi, « dans la mesure où il apparaît difficile, voire impossible, d'isoler les facteurs de risques, les approches corrélatives et cumulatives, voire qualitatives et compréhensives, paraissent plus heuristiques pour analyser la complexité du processus de décrochage scolaire » (Bruno et al., 2017, p. 261).

Il est possible de relier les perspectives statique et dynamique aux grandes tendances valorisées par la recherche décrite par Gonçalves et Lessard (2013) : les recherches de nature épidémiologique et les recherches sur les modèles d'intervention précoce associées aux recherches de nature psychomédicales. Les recherches de nature épidémiologique peuvent être associées aux recherches considérant le risque comme plus statique ou comme un déterminant des difficultés scolaires. Alors que du côté des modèles d'intervention, les écrits pourraient être reliés aux approches psychomédicales. Celles-ci favorisent une conception dynamique du risque selon laquelle l'intervention individualisée peut favoriser le développement de la résilience ou le contrôle des effets du risque. Le risque est évalué différemment selon les approches, comme certains discours politiques et éducatifs (Brown, 2016), le discours scientifique situe la source du risque chez l'élève ou dans l'environnement dans lequel l'élève évolue.

Globalement, les deux tendances dominantes en recherche sur le concept d'élève dit à risque, d'après Gadsden et al. (2009), établissent des liens par la négative entre la désignation « à risque », l'éducation et les disparités sociales, économiques et sanitaires. Selon cette perspective sur le risque, les recherches tentent de relier des facteurs de risque au statut social et/ou au parcours scolaire par des causalités (Gadsden et al., 2009). Dans d'autres cas, ces recherches établissent des liens entre des facteurs biologiques et psychologiques qui déterminent les types d'intervention spécifiques à mener (Buchanan, 2012).

La prochaine section amène des distinctions entre les différentes acceptions du concept d'élève « à risque » dans le discours scientifique. Elle s'amorce par l'exploration de différentes définitions du concept. Ensuite, le discours des approches épidémiologiques et psychomédicales y est abordé. Et ce, dans le but de dégager des orientations critiques pour cette recherche. Enfin, elle s'achève par l'exploration des approches critiques du discours scientifique.

1.2.2 Modes de conceptualisation de la notion d'élève dit à risque et discours scientifique

Dans le but d'identifier l'apport possible de cette recherche aux connaissances théoriques, les deux courants prédominants à l'égard du concept d'élève dit à risque sont analysés : les approches épidémiologiques et psychomédicales (Frاندji et Rochex, 2011; Woollven, 2018). Les questions clés pour l'analyse des recherches sur le discours du risque, développées par Hardy et Maguire (2016), sont retenues (voir l'annexe 1B). Ce cadre pour l'analyse des écrits portant sur l'organisation du risque présente trois conceptions du risque qui relèvent d'une posture particulière : la posture prospective, soit d'un point de vue prédictif; la posture qui envisage le risque en temps réel abordant le risque comme un phénomène observable; et la posture rétrospective selon laquelle le risque est évalué à la suite d'événements aux conséquences négatives. Pour chacune des postures adoptées à l'égard du risque, le cadre de Hardy et Maguire (2016) présente des questions d'analyse du discours.

Ces questions permettent de structurer les approches que nous associons aux courants épidémiologique et psychomédical en présentant systématiquement les éléments suivants : (1) le corpus de la littérature scientifique; (2) les indicateurs temporels et la posture de recherche; (3) la normalisation du risque et les pratiques associées; (4) la valorisation de connaissances particulières;

(5) les identités associées au risque. Les deux premières postures – prospective et en temps réel – permettent d’aborder les approches épidémiologiques et les approches psychomédicales. Elles permettent aussi de dégager certaines des limites de ces approches. La posture rétrospective, quant à elle, est abordée plus loin, puisqu’elle nous amène à dégager les pistes pour cette recherche (en section 1.2.3) qui se dessinent à partir des limites identifiées.

1.2.2.1 Approches épidémiologiques : prédiction et prévention

Corpus de la littérature scientifique des approches épidémiologiques du risque

La conceptualisation prospective du risque selon Hardy et Maguire (2016) mène à une analyse du risque épidémiologique et à une gestion élargie du risque tout en entretenant une vision interinstitutionnelle (services sociaux, de santé, communautaires).

En matière de santé publique, le paradigme de l’épidémiologie sert à déterminer les problématiques à considérer, à les formuler, à déterminer les méthodes de recherche ainsi que les solutions escomptées en associant recherche et prévention (Peretti-Watel, 2004). La science occupe une place prédominante dans le discours du risque selon Lidskog et Sundqvist (2013) qui mentionnent que l’analyse établit une frontière entre les experts et les profanes. D’après ces auteurs, ce positionnement véhicule la présupposition selon laquelle le savoir détenu par les experts est érigé en tant que norme par rapport à laquelle le savoir profane serait lacunaire.

According to this model, the solution is to inform and educate laypeople in order to give them the capacity to gain correct knowledge and thereby arrive at the same conclusions as experts. Risk psychology and risk communication originally developed as academic fields with the aim to understand how laypeople reason about and assess risks in order to learn how to effectively communicate correct knowledge to this group. (Lidskog et Sundqvist, 2013, p 94)

Il est possible de croire que la relation entre le discours scientifique et les préoccupations sociales à l’égard du risque scolaire puisse s’observer dans le développement de la recherche sur le phénomène du décrochage scolaire (Blaya et Fortin, 2011).

Le concept d’élève dit à risque tire ses sources de l’épidémiologie où les statistiques et les corrélations sont utilisées pour cibler des populations « à risque » de développer certaines maladies (Frandsen et Rochex, 2011; Frost, 1994; Peretti-Watel, 2010). Ces prédictions permettent, si possible, de prévenir l’apparition de ces maladies, par divers moyens (vaccination, intervention, promotion de saines habitudes de vie, etc.) (Frost, 1994). Les extrapolations sont réalisées à partir de la somme

de connaissances sur le risque, les résultats des expériences, les études épidémiologiques, les données fédérées qui font du passé le contexte empirique de ces recherches (Hardy et Maguire, 2016).

La préoccupation sociale et politique concernant le décrochage scolaire expliquerait la prolifération des typologies liées à la situation des élèves dits à risque (Bruno et al., 2015; Gleason et Dynarski, 2002). Le nombre de variables mises en relation avec la réussite augmente avec le développement de nouveaux travaux et, d'après Peretti-Watel (2004), depuis le tournant du troisième millénaire, le nombre de facteurs de risque identifiés est en croissance.

Certaines recherches quantitatives visent à développer ou à valider des typologies d'élèves dits à risque ou de facteurs de risque scolaires (Ackerman et al., 2004; Behr et al., 2014; Blaya et Fortin, 2011; Bowers et Sprott, 2012; Cartledge et al., 2011; Efrati-Virtzer et Margalit, 2009; Erdos, 2014; Fortin et al., 2006; Fortin et Picard, 1999; Fortin et al., 2004; Gleason et Dynarski, 2002; Guez et al., 2018; Janosz et al., 2013; Lambert et al., 2011; Lane et al., 2013; Lane et al., 2015; Montague et al., 2005; Puentes-Neuman et al., 2007; Saarento et al., 2013; Thouin et al., 2018; Trentacosta et al., 2013; Véronneau et al., 2015; Zorman et al., 2015). Ces recherches sont associées aux approches d'inspiration épidémiologique puisqu'elles visent à établir des relations statistiquement significatives entre des profils et des facteurs de risque (Peretti-Watel, 2004).

D'autres travaux portent sur les apports et les limites de typologies utilisées pour catégoriser la situation des élèves dits à risque²⁶. Certaines de ces recherches sont qualitatives (Bruno et al., 2017; France et al., 2010; Frandji et Rochex, 2011; Frost, 1994; Kempeneers et Dandurand, 2001; McDermott et al., 2009; Peretti-Watel, 2004; Schmidt et al., 2003; Tessier et Schmidt, 2007), d'autres sont quantitatives (Bowers et Sprott, 2012; Gleason et Dynarski, 2002).

Les programmes et les approches de prévention qui s'inspirent d'une vision épidémiologique des risques scolaires font aussi l'objet de recherches qui en interprètent les effets selon une approche quantitative (Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004; Fortin et Picard, 1999; Poirier et Fortin,

²⁶ Sont ici considérés les travaux portant sur les concepts d'élève dit : à risque, vulnérable et à besoins particuliers ou éducatifs spéciaux.

2013; Ross et al., 1997; Zorman et al., 2015); et/ou qualitative (Behr et al., 2014; Cartledge et al., 2011; Dagenais et al., 2008; Frandji et Rochex, 2011; Janosz et al., 2011; Roy et Deniger, 2003).

Certains écrits concernent une approche qui aborde le risque de manière hybride, soit de manière prospective et en temps réel, notamment les textes relatifs aux interventions menées dans les classes d'écoles de quartiers dits à risque (Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004).

Indicateurs temporels et posture de recherche : intervention précoce, durée d'exposition et effets cumulatifs dans le temps, cycle de la pauvreté

Le paradigme épidémiologique se caractérise par la préséance accordée à la prévision plutôt qu'à la compréhension des phénomènes étudiés (Peretti-Watel, 2004). Le risque est déjà présent, mais ses effets envisagés et sa concrétisation sont considérés de manière prospective; il s'agit d'une éventualité. Ainsi, les textes adoptant une posture prospective sont repérés par l'indicateur temporel suivant : ce qui peut survenir (Hardy et Maguire, 2016). Le risque étant considéré de manière prospective, les travaux cherchent non pas à expliquer les facteurs de risque, mais à prédire et à prévenir l'émergence de difficultés scolaires (Behr et al., 2014; Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004; Desrochers et al., 2015; Erdos, 2014; Fletcher et Vaughn, 2009; Fortin et al., 2004; Fuchs et Fuchs, 2006; Janosz et al., 2013; Lane, Oakes, Carter, Lambert et Jenkins, 2013; Lane, Oakes, Carter et Messenger, 2015; Linan-Thompson et al., 2006; Montague et al., 2005; Shepley et Grisham-Brown, 2019; Trentacosta et al., 2013; Venet et al., 2006).

Le risque est aussi déterminé d'un point de vue externe et décontextualisé (Hardy et Maguire, 2016). Plus précisément, l'indicateur temporel peut être précisé à partir de deux thèmes liés au temps repérés dans les textes scientifiques portant sur l'objet de l'élève dit à risque : l'intervention précoce ainsi que la durée d'exposition et l'effet cumulatif. Pour Hardy et Maguire (2016), selon cette forme de contextualisation du risque, le chercheur envisage le passé comme étant la source de données empiriques obtenues par la méthode corrélationnelle propre aux approches épidémiologiques et l'agrégation de données issues de divers domaines. De manière diachronique, ces régularités revêtaient un statut de vérité. Du point de vue de Hardy et Maguire (2016), ce savoir évoluerait de la manière suivante lorsqu'il passe de la théorie à la pratique :

such as "facts", correlations, causal relationships, models, formulae and laws, which are then applied to a hypothetical future in which the risk is implicated. The aim is to avoid this future if possible, by ensuring the risk does not arise; or to be ready to manage it through the preparation of plans, scripts and protocols in the event that it does. (p. 86)

Les savoirs théoriques développés se transposeraient subséquemment dans la réalité par des pratiques de normalisation (Hardy et Maguire, 2016). Les pratiques de normalisation représentent pour Hardy et Maguire (2016) les actions qui visent à réduire les probabilités et l'ampleur des effets du risque. En éducation, le risque est lié aux phénomènes du décrochage et des difficultés scolaires. Lorsqu'envisagées de manière prospective, les actions de normalisation concernent : la prédiction et la prévention (Hardy et Maguire, 2016).

Ainsi, nous explorons la valorisation de l'intervention précoce et la préoccupation pour la durée d'exposition à des facteurs de risque par la recherche. Ces savoirs sont associés à des pratiques de normalisation du risque qui sont explorées pour chacune des deux formes de connaissances produites par les recherches sur le risque envisagé de manière prospective.

Normalisation du risque par les pratiques éducatives

Selon la perspective épidémiologique, la prédiction et la prévention des risques sont les objectifs des discours scientifiques (Peretti-Watel, 2004). Dans cette optique, les chercheurs tentent de mettre des risques en évidence par l'utilisation de mesures, de calculs et contribuent à documenter les interventions de mitigation des probabilités et de l'étendue des conséquences des risques par la prévention (Hardy et Maguire, 2016; Peretti-Watel, 2004).

Intervention précoce

Selon les recherches au sujet de l'élève dit à risque inspirées de l'épidémiologie, le temps est une variable prépondérante : un certain consensus s'établit entre chercheurs et praticiens autour de l'efficacité d'une intervention précoce (Trudel et al., 2002) ou de sa pertinence (Montague et al., 2005; Véronneau et al., 2015). L'importance d'intervenir tôt se traduit par une focalisation sur l'intervention précoce qui aurait plus d'effets positifs si elle est régulière, à long terme, et lorsqu'elle est qualifiée d'intensive (Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004; Desrochers et al., 2015; Fletcher et Vaughn, 2009; Fuchs et Fuchs, 2006; Montague et al., 2005; Venet et al., 2006).

Les recherches qui concernent des populations « à risque » sont cohérentes avec les politiques compensatoires ciblant des populations « à risque » et qui situent les facteurs de risque chez les familles et les communautés (Brown, 2016; Gershon, 2012; Nichols, 2017; Swadener, 2010; Zorman et al., 2015). Les groupes dits à risque correspondent généralement à ceux des quartiers dits défavorisés et racialisés (Gershon, 2012; Nichols, 2017). En éducation, à titre d'exemple, la

recherche empirique de Cartledge et al. (2011) présente la description suivante des élèves dans les milieux où un programme de prévention est mis en place : « low socioeconomic, racially diverse learners from three urban elementary schools » (p. 140). Les difficultés scolaires sont associées à ces facteurs, considérés comme des risques pour la réussite éducative.

Pour prévenir les conséquences de ces facteurs constituant des risques scolaires, les activités de prévention des difficultés sont orientées par les savoirs scientifiques selon les trois prémisses suivantes : (1) le manque de préparation à l'école des élèves dits à risque découle des pratiques parentales; (2) il est essentiel d'intervenir au plus tôt dans la vie de ces enfants pour éviter un écart trop important à la norme scolaire; et (3) l'intervention préventive doit être accentuée au moment des transitions scolaires. Ces trois prémisses sont ici explorées tour à tour afin d'exposer par la suite deux postures différentes à l'égard des actions de normalisation du risque visant à le gérer et à en atténuer les effets.

Tout d'abord, les conditions sociodémographiques expliqueraient que les enfants catégorisés à risque ne soient pas aussi préparés que les autres à amorcer leur scolarisation. Cette forme de présupposition menant à une catégorisation des populations « à risque » est justifiée par la nécessité d'intervenir auprès des groupes pour qui la prévention atténuerait les effets des risques déjà présents (Brown, 2016; Gershon, 2012; Nichols, 2017; Swadener, 2010; Zorman et al., 2015). Lorsqu'elles sont élaborées à partir de variables considérées comme des prédispositions au risque, les recherches soutiennent la mise en œuvre de programmes de prévention appliqués à de larges groupes (France et al., 2010; Zorman et al., 2015).

Ces programmes visent à combler ce qui est considéré *a priori* comme des lacunes d'habiletés ou de compétences chez les parents présumant ainsi que des difficultés seraient inévitables sans une intervention institutionnelle, comme si elles étaient latentes. L'extrait suivant exprime ce présupposé dans le discours de certains textes scientifiques :

La majorité des programmes de prévention visent à habiliter les parents dans leur rôle parental ou à stimuler l'enfant en vue de son entrée à l'école. Cependant, aucune structure formelle d'organisation des services ne tenait compte de l'élève chez qui le risque n'était pas encore manifesté par des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de comportement. Ainsi, à son entrée dans le milieu scolaire, l'enfant cumulant des facteurs de risque d'échec ou de mésadaptation entamait son parcours scolaire en attente d'une classification lui permettant d'obtenir des services spécialisés. (Puentes-Neuman et Cartier, 2007, p. 552)

Selon la conceptualisation prospective du risque, plus l'intervention est réalisée tôt dans la vie de l'enfant, plus elle est considérée comme ayant des chances de produire des effets positifs : « compte tenu de l'ampleur et de la diversité des difficultés de ces élèves, les chances de succès des interventions seront beaucoup plus élevées si celles-ci sont mises en place au tout début de la scolarisation » (Janosz et al., 2013, p. 16). Certains mentionnent que les effets positifs des programmes menés sur plusieurs années visant à prévenir « les difficultés liées au milieu socioéconomique » (Zorman et al., 2015, p. 60) seraient plus importants lorsqu'ils sont mis en œuvre tôt dans la vie des enfants des groupes dits à risque, dès le préscolaire; il s'agit alors d'intervention précoce (Zorman et al., 2015).

Zorman (2015) illustre l'importance de l'intervention dite précoce en exposant un constat établi à partir de l'évaluation des programmes compensatoires visant les enfants des milieux dits socioéconomiquement défavorisés. Il explique que ces programmes « ont apporté des données montrant que les difficultés liées à la pauvreté peuvent être prévenues et atténuées, moyennant une prise en charge massive, régulière, précoce et suffisamment longue des enfants "à risque" » (Zorman et al., 2015, p. 60). Selon cet extrait, le terme « précoce », s'ajoutent à ceux de « régularité » et de « longueur » des interventions. L'indicateur de « prise en charge massive » est à la fois lié au temps et au nombre : plusieurs interventions concentrées en une même période.

Bien que les programmes de prévention précoce puissent viser les différentes sphères de développement de l'enfant, en matière d'effets sur la réussite scolaire, il se dégage, selon Zorman (2015), que plusieurs d'entre eux accordent une importance prépondérante à l'acquisition du langage afin de favoriser l'apprentissage de la littératie. Certains propos (Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004) établissent une analogie entre la vaccination et l'intervention précoce en lecture menée auprès de populations dites à risque de difficultés scolaires. Coyne et al. (2004) formulent l'hypothèse suivante "early intervention in reading, if properly designed and delivered, should act as a vaccination, inoculating children against the later occurrence of reading failure or [reading difficulties]" (p. 91). Cette analogie épidémiologique sert à justifier la nécessité d'intervenir au bon moment, comme pour la vaccination, afin de prévenir de futures difficultés chez les populations d'élèves à risque. Elle est complétée par une deuxième analogie médicale, qui établit un lien entre l'intervention précoce et les limites de ces interventions en termes de durée. Il s'agit de l'hypothèse

de l'insuline (Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004). Elle est ainsi présentée par Coyne et al. (2004) :

According to this “insulin” view of beginning reading intervention, children at risk for experiencing reading difficulties not only require highly explicit and systematic instruction to gain initial access to the complex alphabetic writing system, but they also require ongoing and intensive intervention to acquire later, more advanced reading skills. Like insulin-dependent patients, if intervention is discontinued for students initially identified with phonological and alphabetic deficits, they will once again become vulnerable to developing reading difficulties and [reading disabilities]. (p. 91)

La littérature révèle un autre point focal de la prévention : celui du moment critique des transitions (Goupil, 2006; Ruel et al., 2018; Thouin et al., 2018), c'est-à-dire l'âge préscolaire (Coyne et al., 2004; Puentes-Neuman et al., 2007; Ruel et al., 2018; Zorman et al., 2015); les premières années du primaire (Cartledge et al., 2011); la transition du primaire vers le secondaire (Duval et al., 2019; Lane et al., 2013; Lane et al., 2015).

Thouin et al. (2018) identifient les moments critiques comme des moments charnières. Ils sont aussi appelés « fenêtres de temps » (Coyne et al., 2004). La transition vécue lors de l'entrée à l'école constitue un espace-temps où des pratiques institutionnelles favoriseraient l'adaptation des enfants dits à risque à l'école. L'indicateur temporel du moment critique est, dans le cas cité en exemple, associé à des pratiques qui prennent en compte les risques situés chez l'élève, sa famille et sa communauté, mais aussi sur le plan des pratiques institutionnelles mises en place pour prévenir les difficultés scolaires à un moment précis du parcours. L'analogie médicale de la vaccination correspond à une représentation de l'indicateur temporel du moment critique : « early intervention, if carefully designed and delivered, is sufficient to remediate, within a specified window of time » (Coyne et al., 2004, p. 91).

Comme l'expliquent Zorman et al. (2015), les pratiques familiales de populations « à risque » sont jugées comme présentant un écart négatif par rapport à la norme scolaire. Ainsi, on suppose un manque d'aptitudes parentales nécessaires à la préparation adéquate des enfants à la scolarisation.

La raison en est probablement que, de façon générale, les familles moins favorisées (faible scolarité des parents, revenu précaire, monoparentalité) offrent un cadre moins propice pour que s'installent les situations d'apprentissage connues comme étant bénéfiques pour le développement des capacités cognitives et langagières requises dans les apprentissages scolaires. (p. 58)

Dans cette optique, les résultats de Ruel et al. (2018) « suggèrent que les pratiques visant à reconnaître l'importance des familles et les pratiques partenariales demeurent une cible à atteindre par les milieux scolaires en milieu défavorisé » (p. 109). Selon cette conception, les enfants des milieux visés sont considérés comme étant à risque, car ils peuvent présenter un retard de développement (Puentes-Neuman et al., 2007) et, conséquemment, comme s'ils n'étaient pas préparés par leur famille au parcours scolaire.

Deux formes d'activité de gestion et d'atténuation des effets potentiels des facteurs de risques se dégagent des écrits scientifiques. D'une part, la normalisation concerne l'élève et sa famille par des interventions qui les ciblent. Cette forme de prévention a pour objectif d'atténuer l'écart entre la situation de l'élève et la culture scolaire. D'autre part, les interventions visent à modifier de manière préventive les pratiques institutionnelles en vue d'ajuster la norme à la situation de l'élève et de sa famille.

Ruel et al. (2018) établissent un constat en ce sens en indiquant que de nombreux travaux « insistent sur les retards des enfants provenant des milieux défavorisés et sur les caractéristiques de leur milieu familial pour expliquer les difficultés et les échecs scolaires précoces chez ces enfants » (p. 111). Nous constatons aussi parmi les textes recensés qu'un lien est établi par Lambert et al. (2011). Selon leurs travaux menés en milieu dit défavorisé, ils dégagent une relation entre l'observation en 1^{re} année d'un comportement agressif chez l'enfant, le manque de préparation à l'école et le risque d'être témoin de violence dans la communauté. Ces auteurs présentent ainsi leur recherche :

The current study used data from a community epidemiologically defined sample of 623 urban youth followed from 1st grade through adolescence to examine the process by which early-onset aggressive behavior and poor academic readiness influenced risk for community violence exposure. (p. 98)

Il est possible de se demander comment la préparation à l'école par la famille peut être qualifiée de « pauvre ». À ce sujet, selon une approche épidémiologique, Lambert et al. (2011) indiquent que le personnel enseignant a rempli un questionnaire portant sur le comportement agressif et la préparation à l'école. Les éléments portant sur la préparation à l'école du questionnaire utilisé par Lambert et al. (2011) visent à mesurer la perception de l'effort, l'attention, le désir d'apprendre, et l'engagement envers les activités d'apprentissage.

Ces objets d'évaluation étant de nature subjective et inférentielle puisqu'elle relève de représentations individuelles et collectives particulières, il est possible de nous demander si des biais subjectifs peuvent teinter les résultats de la recherche de Lambert et al. (2011).

Il convient de soulever, comme le fait Peretti-Watel (2004), que la primauté de la prédiction des difficultés scolaires sur leur compréhension favorise l'attribution des causes des difficultés à des causes externes plutôt que la remise en question des pratiques institutionnelles. Ainsi, en considérant que l'élève n'est pas prêt à entrer à l'école, la famille en devient responsable.

Les résultats obtenus par Lambert et al. (2011) indiquent que ces éléments présentent une valeur prédictive élevée : une plus grande préparation à l'école réduirait de 36 % les probabilités de recevoir des services de soutien à l'apprentissage au secondaire (Lambert et al., 2011). « Être prêt à fréquenter l'école » est ainsi associé à la norme scolaire en attribuant cette responsabilité aux parents et en indiquant qu'un manque de préparation est en corrélation avec le fait de devoir le compenser par des ressources institutionnelles supplémentaires.

Toujours au sujet de cette étude (Lambert et al., 2011), les aspects relatifs à la préparation scolaire attirent l'attention. Selon la perception du personnel enseignant, pour un même milieu, les filles présenteraient une préparation à l'école significativement plus élevée que les garçons. Aussi, la préparation à l'école réduirait significativement le risque de rejet par les pairs, l'affiliation future à des pairs déviants et l'exposition à la violence dans la communauté (Lambert et al., 2011).

Les chercheurs déterminent donc que la préparation à l'école constitue un facteur de protection. Ils suggèrent de mettre en œuvre un programme de préparation à l'école dans les milieux dits défavorisés pour prévenir les difficultés scolaires et atténuer le risque d'exposition à la violence communautaire. Une définition synthétique du concept de facteur de protection est proposée par Trudel et al. (2002) :

Dans la documentation scientifique, le concept de facteur de protection peut adopter au moins deux significations. La première est identifiée à une caractéristique individuelle ou environnementale qui traduit l'absence de facteurs de risque alors que la seconde, plus fréquemment retenue, correspond à une variable qui atténue les effets des facteurs de risque. (p. 157-158)

La question de la préparation à l'école pourrait être associée au paradigme de la privation culturelle ainsi décrit par Potvin et Pilote (2021) : « Le paradigme de la privation culturelle explique les taux de réussite plus faibles par “les cultures déficitaires”, cet écart serait attribuable à une “distance”

entre la culture familiale de ces enfants et celle de l'école, plus valorisée par la société » (p. 113). Selon ce paradigme, la préparation à l'école peut être envisagée comme la capacité de la famille à réduire l'écart entre la culture familiale et celle de l'école, qui s'érige en norme à laquelle l'enfant doit se conformer au moment critique de son entrée à l'école. En nous appuyant sur les propos de Frandji et Rochex (2011), il est possible de conclure que l'indicateur temporel de l'intervention précoce, et plus particulièrement en ce qui a trait à la préparation à l'école, constitue une vision « externaliste » : « tout se jouerait pour beaucoup à l'extérieur, en amont voire quasiment indépendamment des dispositifs et actions scolaires en matière de production d'inégalités » (p. 98).

Normalisation des pratiques institutionnelles pour l'accueil des élèves et la participation des parents

Selon une perspective écologique et développementale du moment critique de la transition que représente l'entrée au préscolaire en milieu dit défavorisé, la recherche de Ruel et al. (2018) propose des interventions préventives qui ne visent pas directement les élèves ou leur famille, ni la mise en place d'approches compensatoires universelles, mais les pratiques institutionnelles.

L'ampleur des changements appelle les différents acteurs de la transition à utiliser cette période de transformations pour maximiser le développement de l'enfant. Concrètement, les acteurs offrant des services aux enfants d'âge préscolaire sont appelés à se mobiliser, à interagir, à partager et à planifier ensemble la transition, tout en évoluant vers des relations réciproques. (Ruel et al., 2018, p. 113)

Cette approche amène donc des résultats différents de ceux que proposent des études basées sur des facteurs de risque sociodémographiques selon des orientations prospectives sur les risques individuels. Tout en s'appuyant sur des données sociodémographiques liées à la défavorisation, Ruel et al. (2018) proposent des interventions préventives par l'ajustement et le développement de pratiques institutionnelles.

Les pratiques étudiées dans le cas de cette recherche sont les pratiques de communication avec les parents (p. ex. lettre, rencontre, appel téléphonique, message transmis par la fratrie, médiatisation d'informations); les pratiques de transition (p. ex. envoi d'une lettre de bienvenue à l'école, organisation d'une rentrée progressive, planification d'un horaire d'admission adapté à celui des parents, organisation de discussions pour les parents); et les pratiques de partenariat (p. ex. invitation des éducateurs des milieux de garde préscolaires et des enfants de leur groupe à des activités en classe et à l'école, invitation du personnel enseignant à visiter les milieux de garde

préscolaire, élaboration d'une démarche de transition entre le milieu de garde préscolaire et l'école).

Bien que de nouvelles pratiques soient mises en place dans les milieux scolaires pour soutenir la transition vers l'école, l'étude évaluative menée sur deux ans par Ruel et al. (2018) ne permet cependant pas d'en mesurer des effets positifs à court terme. Pour cette raison, les chercheurs proposent de mesurer les effets de ces efforts après cinq ans. Aussi, leur analyse soulève des enjeux liés aux pratiques professionnelles. Il est constaté, au sujet des divers types de pratiques, que « ce sont les directions qui semblent davantage au cœur de leur mise en place. Ce sont elles qui, généralement, planifient, organisent et informent » (Ruel et al., 2018, p. 125). Une recommandation est faite par les chercheurs en matière de renforcement de la relation parent-enseignant pour mieux tenir compte de la diversité des réalités familiales et sociales : « Des efforts doivent encore être consentis afin d'augmenter les pratiques de communication école-famille, [les] pratiques transitionnelles avant la rentrée et [les] pratiques de collaboration avec les [services de garde préscolaires] » (p. 125).

Durée d'exposition et cumul de facteurs de risque et de protection

Selon une conception prospective du risque, le jugement est établi de manière probabiliste. Les approches épidémiologiques sont d'ailleurs parfois critiquées parce qu'elles peinent à prédire les difficultés de manière précise, ou à démontrer les liens entre les facteurs de risque et les observations (Bowers et Sprott, 2012; Gleason et Dynarski, 2002; Peretti-Watel, 2004). La nécessité d'étudier la situation des élèves dits à risque de manière longitudinale apparaît comme une solution pour contrer cette limite de la recherche inspirée des approches épidémiologiques (Ackerman et al., 2004; Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004; Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2013; Puentes-Neuman et al., 2007; Trentacosta et al., 2013). Elle permettrait d'observer la transformation de ce qui était au départ des indices de difficultés scolaires en de réelles difficultés ainsi que des effets de l'exposition à des risques sur une plus longue période, pour ainsi établir des profils d'élèves servant au dépistage précoce (Janosz et al., 2013). Les études longitudinales sont aussi favorisées pour analyser les processus associés aux risques selon une perspective développementale.

La recherche longitudinale favoriserait une compréhension de l'agentivité – les choix et les stratégies d'adaptation déployées par la personne – plutôt que de considérer les facteurs de risque

comme des prédicteurs déterministes de difficultés scolaires (Thouin et al., 2018). De plus, l'on considère que cette approche est appropriée pour valider l'efficacité des facteurs de risque et la pertinence d'allouer des ressources à la prévention (Bowers et Spratt, 2012; Gleason et Dynarski, 2002; Véronneau et al., 2015), ainsi que pour évaluer la persistance des effets d'une intervention obtenus à court terme (Ackerman et al., 2004).

Les effets cumulatifs des facteurs de risque sont mis en relation avec les effets de la durée d'exposition à ceux-ci (Ackerman et al., 2004; Fortin et al., 2004; Thouin et al., 2018; Trentacosta et al., 2013). On considère alors que les expériences rencontrées lors de la trajectoire scolaire viennent amplifier le risque scolaire. Selon cette perspective, l'étude de la situation de l'élève dit à risque adopte une vision plus longitudinale de manière à observer des trajectoires (Blaya et Fortin, 2011; Cartledge et al., 2011; Trentacosta et al., 2013).

Tenir compte de plusieurs facteurs de risque et des relations qui se tissent entre eux est jugé nécessaire pour prédire le risque scolaire :

Il est reconnu que les facteurs de risque n'ont de valeur prédictive que dans leur accumulation et que ce sont certaines combinaisons de plusieurs facteurs de risque, l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux, qui favoriseront tel ou tel comportement. (Blaya et Fortin, 2011, p. 3)

Plusieurs auteurs soulèvent le problème de l'interaction entre les différents facteurs de risque. On introduit l'idée que certaines variables peuvent accroître la probabilité d'un effet désirable ou diminuer la probabilité d'apparition d'un effet négatif (Efrati-Virtzer et Margalit, 2009; Puentes-Neuman et al., 2007). Cette vision cumulative met en relation divers facteurs. Il peut s'agir de facteurs de risque, mais aussi de facteurs de protection qui viendrait mitiger les risques. Trudel et al. (2002) résumant ainsi la conception cumulative des effets des facteurs de risque et de l'effet potentiel des facteurs de protection : « Ces variables sont considérées comme des facteurs de risque dont les effets interagissent entre eux ou qui pourraient représenter les pôles opposés d'un même continuum » (p. 155).

Selon cette perspective, constatant que certains enfants dits à risque s'adaptent mieux que d'autres à la norme scolaire, des chercheurs souhaitent cerner leur profil de résilience. Ils cherchent aussi à comprendre les processus d'adaptation afin de dégager des pistes pour « l'intervention et la prévention de la mésadaptation » (Puentes-Neuman et al., 2007, p. 625). Ces travaux permettent « d'identifier deux sous-groupes distincts d'élèves sur les indices de santé mentale à 7 ans; l'un ne

manifestant aucun trouble et le second s'apparentant aux élèves à risque » (Puentes-Neuman et al., 2007, p. 638).

Cartledge et al. (2011) étudient les effets des interventions précoces en littératie menées auprès des élèves des milieux décrits comme “low socioeconomic and minority learners” (Cartledge et al., 2011, p. 140). Ces auteurs font l'hypothèse d'un effet cumulatif de ces trois facteurs sur la réussite scolaire. À l'inverse, pour illustrer les effets cumulatifs positifs de la lecture sur le succès individuel et ceux de l'effet cumulatif « boule de neige » des déficits en lecture : “Reading plays a pivotal role in and out of school and has a cumulative long-term impact on an individual's success. The snowball effect of reading deficits leads to a series of negative social and academic outcomes including special education risk” (Cartledge et al., 2011, p. 141).

Certains se demandent si des stressseurs rencontrés plus tard dans le parcours scolaire sont aussi des facteurs de risque scolaires (Thouin et al., 2018; Trentacosta et al., 2013). Les hypothèses sur le risque peuvent ainsi relier le passé, au présent et au futur, comme l'exposent Lambert et al. (2011) : “It was hypothesized that an early onset of aggressive and disruptive behavior would be associated with poor academic readiness, and each would contribute to later peer rejection” (p. 102).

Communément, les facteurs de risque seraient l'objet d'attribution externe par la recherche en éducation de l'avis de Goupil (2006) :

La littérature permet d'ailleurs de constater le nombre impressionnant de facteurs externes à l'élève (par exemple, le milieu socioéconomique, certaines caractéristiques de la famille) ou de caractéristiques internes de l'élève (sa motivation, l'estime de soi) qui sont associées au risque. (p. 148)

Certaines observations relatives à ce sujet sont réalisées dans les textes scientifiques répertoriés. Par exemple, Fortin et al. (2004) rapportent que les élèves dits à risque « se différencient des élèves non à risque sur la majorité des variables à l'étude » (p. 219). Les variables mesurées par cette recherche sont nombreuses et appartiennent à trois catégories : variables personnelles ($n = 13$), variables familiales ($n = 14$), variables associées à l'école (en classe) ($n = 10$). Les deux premiers types de variables correspondent d'emblée aux facteurs repérés par Goupil (2006), les variables personnelles pouvant être associées aux facteurs internes et les variables familiales, à des facteurs externes.

Une nuance au constat de Goupil (2006) est proposée relativement aux variables associées à l'école par Fortin et al. (2004); elles comportent à la fois des variables internes liées à l'apprentissage (engagement en classe; ordre et organisation;) à la socialisation (affiliation; attitude); et externes à l'élève (support, orientation vers la tâche, orientation, clarté des règlements, contrôle, innovation; attitude).

En plus d'identifier les variables associées aux élèves dits à risque, Fortin et al. (2004) font des regroupements de variables et les testent à l'aide de régressions logistiques pour identifier celles qui sont le plus fortement associées à ces élèves. Ils dégagent de ce test sept facteurs permettant de « prédire les élèves à risque » (p. 219) qui sont « par ordre d'importance, les sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives des enseignants, le manque d'engagement des élèves dans leurs activités scolaires et la faible performance en mathématiques et en français » (p. 219). Les facteurs identifiés sont, par cette analyse statistique, majoritairement associés à des variables individuelles et familiales.

Ces chercheurs approfondissent l'analyse statistique. Fortin et al. (2004) regroupent des variables et les testent à l'aide de régressions multiples pour constater qu'elles n'expliquent qu'un faible pourcentage des élèves dits à risque. Ils invitent donc les chercheurs à poursuivre les travaux de manière à identifier des facteurs de risque pour différents sous-groupes d'élèves. Ils ne sont cependant pas en mesure de « confirmer les liens entre le risque de décrochage scolaire et le décrochage réel » (p. 229).

Dans le même ordre d'idées, pour l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Janosz et al. (2013) utilisent comme variables les caractéristiques des élèves de 7 à 12 ans, associées au risque de décrochage scolaire au secondaire (Janosz et al., 2013). Réparties en neuf catégories²⁷, les variables font référence à de multiples caractéristiques, dont certaines impliquent de juger de manière normative la situation de l'élève. Par exemple, « conditions favorables pour les apprentissages scolaires selon l'enseignant » est une variable de

²⁷ Les neuf catégories de variables sont : (1) caractéristiques sociodémographiques des parents et de la famille; (2) environnement et pratiques familiales; (3) rendement et apprentissages scolaires des élèves; (4) motivation, qualité de participation en classe et concept de soi des élèves; (5) comportement des enfants; (6) relations sociales des enfants; (7) habitudes de vie des enfants; (8) santé physique et mentale des enfants; (9) environnement physique et social (Janosz et al., 2013).

la catégorie « environnement et pratiques familiales » (Janosz et al., 2013). Selon le point de vue de la personne répondante, les conditions favorables peuvent correspondre à des représentations qui situent l'élève en écart plus ou moins grand avec une certaine norme.

L'interprétation des résultats par l'équipe de recherche indique que cette variable semble jouer un rôle déterminant puisque « Parmi l'ensemble des indicateurs étudiés, ce sont les attitudes et les pratiques liées à la scolarisation qui distinguent le plus les élèves à risque de décrocher au secondaire des élèves non à risque » (p. 11). La variable « environnement et pratiques familiales » se trouve dans cette catégorie pour laquelle les chercheurs expliquent que, dès l'âge de 7 ans, les parents des élèves dits à risque « ont plus de mal à mettre en place les conditions favorisant les apprentissages scolaires de leur enfant, comparativement aux parents des élèves non à risque » (Janosz et al., 2013, p. 11).

Normalisation à partir de typologies de facteurs de risque

Thouin et al. (2018) utilisent un cadre conceptuel qui présente « les facteurs de risque prédisposant et distaux » (p. 72), soit les facteurs individuels et ceux auxquels les élèves sont exposés tôt dans l'enfance, comme étant « la trame de fond qui servira de contexte aux futures expériences dans l'enseignement secondaire » (p. 71). À ces facteurs de risque s'ajoutent des « facteurs précipitants » (p. 71) définis comme des « situations stressantes vécues par l'adolescent ou par une personne significative de son entourage pouvant précipiter le décrochage » (p. 71). Ici, les indicateurs temporels intègrent ceux déjà identifiés par les travaux liés aux approches préventives, auxquelles s'ajoute celui de la « durée d'exposition » aux facteurs de risque. Selon les résultats de Thouin et al. (2018) ces facteurs augmenteraient significativement les risques de décrochage.

Les facteurs de risque associés à la petite enfance sont ainsi considérés comme un contexte, un arrière-plan, et les nouveaux événements peuvent amplifier leurs effets ou en précipiter les conséquences. À titre d'exemple, Ackerman et al. (2004) sont d'avis que les enfants de milieux dits défavorisés cumulent ce qu'ils nomment des déficits liés à la langue d'enseignement et aux aptitudes scolaires. Ces déficits présumés, les facteurs contextuels négatifs et les risques émergent en cours de parcours entretiendraient de complexes relations et leurs effets se cumuleraient et auraient, de leur point de vue, des conséquences amplifiant leurs effets à long terme : « deficits in cognitive ability for disadvantaged children limit catch-up in academic skills » (p. 206).

Fortin et al. (2004) mentionnent pour leur part que les élèves « à risque » de décrochage au secondaire sont « exposés à un cumul de facteurs de risque, ce qui augmente considérablement leur niveau de difficulté d'adaptation scolaire et sociale et, par conséquent, la probabilité qu'ils décrochent au cours de leurs études secondaires » (p. 227). Thouin et al. (2018) soulignent que des facteurs de risque prennent « racine tôt dans le développement » (p. 71). Ces derniers, comme le tempérament, seraient de nature stable alors que d'autres seraient de nature plus changeante, comme les difficultés scolaires. Les chercheurs sont d'avis que ces deux types de facteurs de risque « constituent la trame de fond qui servira de contexte aux futures expériences dans l'enseignement secondaire » (p. 71).

Selon cette perspective, les expériences négatives émergentes s'ajouteraient à ce qu'ils estiment être une « trame de fond ». Trentacosta et al. (2013) vont dans le même sens que les chercheurs précédents en appuyant leur travail de recherche sur l'idée selon laquelle “The accumulation of risk is associated with multiple negative outcomes ranging from lower intellectual development and achievement to multiple types of problem behavior” (p. 561). Il est possible de penser que deux hypothèses soient relativement communes dans la littérature scientifique. Il s'agit, premièrement, de l'hypothèse selon laquelle les facteurs de risque auraient un effet cumulatif et selon laquelle des facteurs de protection pourraient atténuer les conséquences sur le parcours scolaire et social. Il s'agit, deuxièmement, de l'hypothèse selon laquelle la durée d'exposition à un ou à plusieurs facteurs de risque en amplifierait les effets.

Les effets des facteurs prédisposant aux difficultés scolaires sont aussi étudiés sur plus d'une génération. Par exemple, la recherche longitudinale de Véronneau et al. (2015) étudie la mobilité sociale intergénérationnelle d'enfants et d'adolescents de milieux dits défavorisés. Ces chercheurs expliquent les liens qu'ils établissent entre les facteurs individuels et les facteurs sociodémographiques :

Socioeconomic status (SES) is a global concept reflecting individuals' access to resources based on their income, occupation, and education. Among children and adolescents, growing up in a low-SES family is a risk factor for maladjustment, because the association between low SES and psychopathology crosses generations. (p. 1217)

Normalisation à partir de typologie de facteurs de protection

Pour leur part, Kanouté et al. (2008) élaborent une typologie des cas de réussite scolaire des élèves immigrants du secondaire à partir de l'étude de 24 cas. Alors que, comme abordé précédemment

dans cette section, dans plusieurs études, le statut migratoire est associé à un facteur de risque selon une vision axée sur les déficits, cette typologie se fonde sur le profil familial et modélise « l'influence du profil familial, notamment le niveau de scolarité des parents, sur la représentation de la réussite scolaire et sur le soutien à l'élève et à l'enfant » (p. 275). Trois catégories sont identifiées : « 1) la réussite scolaire inscrite dans une continuité familiale, 2) la réussite scolaire comme promotion sociale et 3) la réussite scolaire pour la famille » (p. 275).

L'interprétation des résultats par Kanouté et al. (2008) permet de relever des éléments transversaux dans ces trois catégories : (1) la famille élargie est une ressource pour la réussite; (2) l'expérience de la classe d'accueil est à la fois appréciée et déstabilisante; (3) la prise en compte du besoin d'informations, de la question de l'orientation et de la reconnaissance des acquis. Les chercheurs, au regard de ces résultats, expliquent que les voies de la réussite sont multiples pour les élèves immigrants du secondaire, que la réussite nécessite la mobilisation des acteurs impliqués dans le parcours de l'élève.

Certaines conclusions de Kanouté et al. (2008) concernent la classe d'accueil. Pour cette dernière, les auteures mentionnent que les besoins de l'élève doivent être mieux cernés, que l'évaluation des connaissances de l'élève devrait éliminer le biais linguistique en les évaluant dans la langue maîtrisée par celui-ci, qu'il est important de briser l'isolement de l'élève de l'accueil en le mettant en relation avec un élève du régulier et de revoir les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans ces classes. Les auteures concluent également que le rêve et les ambitions de l'élève doivent être reconnus comme légitimes, comme moteurs pour sa réussite et que les acteurs des milieux scolaires doivent pouvoir jouer un rôle d'accompagnement dans le « processus qui permet le passage du rêve au projet » (Kanouté et al., 2008, p. 286).

La typologie de Kanouté et al. (2008) apporte un regard différent sur la situation des élèves immigrants puisqu'elle est élaborée à partir de la parole de l'élève lui-même à laquelle sont croisés les propos de l'entourage familial, de l'institution scolaire et de la communauté de l'élève. Ainsi, elle propose une vision qui s'élabore autour du capital de l'élève plutôt qu'à partir des écarts à la norme scolaire qui mènent à l'identification d'élève dit à risque. Dans le même sens, Ruel et al. (2018) mentionnent que les facteurs de risque pour l'élève peuvent être attribués à l'institution et à ses pratiques plutôt que de les attribuer automatiquement à l'élève et/ou à sa famille.

Une autre approche est celle de l'étude de l'impact des facteurs socioéconomiques sur la réussite scolaire. En ce sens, di Paola et Moullet (2018) étudient le décrochage scolaire en considérant les facteurs familiaux et sociaux qu'elles mettent en relation avec les caractéristiques en matière d'employabilité de différentes zones géographiques. Leurs résultats indiquent que les perspectives d'emploi ainsi que les caractéristiques liées aux origines sociales entretiennent des liens avec la poursuite ou l'interruption des parcours scolaires.

Dans les zones où le nombre d'emplois nécessitant peu de qualifications est plus élevé, le décrochage serait proportionnellement plus important qu'ailleurs. Aussi, selon di Paola et Moullet (2018), pour les zones où le nombre de diplômés des études supérieures est élevé, les chercheurs comptent moins de sorties sans diplôme. Elles soulèvent une hypothèse : « Il semble que des effets de norme sociale du niveau d'éducation atteint sont à l'œuvre » (di Paola et Moullet, 2018, p. 113). Cela va dans le sens d'un autre résultat de cette recherche : dans les zones où le taux de chômage est plus élevé, le taux de sortie sans diplôme l'est aussi. Ces caractéristiques de l'environnement socioéconomique auraient des effets différents en fonction des facteurs de risque individuels (p. ex. activité et qualification des parents, appartenance à une minorité visible, intérêt envers l'école, genre) (di Paola et Moullet, 2018). Ces résultats suggèrent que le risque de décrochage dépendrait de facteurs contextuels, de normes sociales liées à la scolarisation et de facteurs personnels. De surcroît, nous nous demandons si des interventions au niveau économique n'agiraient pas indirectement sur le processus du décrochage scolaire.

À la lumière de ce tour d'horizon des approches inspirées de l'épidémiologie, il se dégage que les travaux se répartissent selon la nature des facteurs de risque étudiés. Lorsque ces derniers relèvent de données sociodémographiques, les recherches concernent pour la plupart les quartiers dits défavorisés et multiculturels. Des orientations pour les programmes de prévention universelle auprès des élèves de ces populations dites à risque s'en dégagent. D'autres travaux utilisent des variables qui concernent la situation individuelle de l'élève. Ceux-ci développent des typologies de profils d'élèves dits à risque et des catégories de facteurs de risque qui se définissent par rapport à la situation des élèves non à risque. Ainsi, ces typologies semblent élaborées selon une vision axée sur des déficits par rapport à la norme. Ces deux premiers types de recherches définissent le concept d'élève dit à risque d'un point de vue normatif axé sur des caractéristiques jugées comme des écarts.

En contrepartie, certains chercheurs utilisent à la fois des variables sociodémographiques et individuelles. Ces recherches proposent des pistes d'intervention préventives qui sont à la fois destinées à des groupes cibles, mais qui visent aussi les pratiques institutionnelles normatives et le contexte socioéconomique de milieux où plusieurs élèves présentent des difficultés.

Identités du risque

Les recherches qui étudient le risque de manière prospective se situent dans un contexte où les relations, les rôles et les identités des acteurs sont relativement clairs et définis selon Maguire et Hardy (2016) : d'un côté, les chercheurs ont un rôle lié à la production de connaissances expertes et techno-scientifiques sur l'évaluation du risque et de l'autre, les décideurs ont un rôle de gestion du risque. Toujours selon les auteurs, les connaissances ont un statut d'autorité favorisant la confiance envers leur capacité à prédire le risque : elles sont considérées comme étant objectives, non biaisées, fiables, complètes. En contrepartie, les connaissances populaires sur le risque sont de ce point de vue, associées à une perception subjective, voire politisée (Maguire et Hardy, 2016).

Risk assessment—the process whereby the risk is identified—on the one hand, is understood as “science”—that is, it is evidence and fact based, and also value free through the application of widely recognized and highly institutionalized procedures and techniques. (p. 83-84)

Cette dichotomie des représentations des connaissances scientifiques et populaires sur le risque favoriserait la construction identitaire des experts du risque (scientifiques et évaluateurs) par la valorisation de l'expertise qui se confirmerait par l'élaboration des outils, des méthodes et des modèles scientifiques et experts du risque (Hardy et Maguire, 2016).

L'expertise octroyée aux chercheurs semble légitimer l'évaluation des réalités sociales et individuelles afin de déterminer de manière prospective de l'existence de risques à partir de données statistiques. À titre d'exemple, l'analyse de la validité des typologies des facteurs de risque d'abandon scolaire amène Peretti-Watel (2004) à conclure ce qui suit :

peu importe que l'individu ait ou non le sentiment de prendre un risque, c'est à l'expert de déterminer « objectivement » si sa conduite comporte ou non des risques pour son bien-être. Or, dans la mesure où les facteurs de risque « objectifs » se multiplient, dès que l'un d'eux correspond à un comportement, ce dernier devient une conduite à risque. (p. 113)

La recherche empirique de Nichols (2017) présente des résultats qui vont dans le sens des propos de Hardy et Maguire (2016). Son étude sur les jeunes catégorisés à risque par les institutions

l'amène à dire que les données sur ces jeunes sont produites par les personnes qui déterminent les compétences professionnelles et les responsabilités institutionnelles à leur égard. Nichols (2017) explique que l'usage institutionnel de données considérées comme des faits suscite la mise en place de pratiques institutionnelles qu'elle associe à des « technologies of evidence » : “The term points to the socially organised practices of public sector professionals who record and account for their work as part of institutionally sanctioned courses of action” (Nichols, 2017, p. 607) .

L'étude des facteurs de risque sociaux constitue d'ailleurs un domaine de recherche (France et al., 2010). Malgré les limites identifiées par les textes scientifiques, le discours épidémiologique sur les facteurs de risque semble jugé crédible puisqu'il est incorporé aux discours journalistique, politique et militant (Peretti-Watel, 2004).

Limites des approches épidémiologiques et pistes pour la recherche critique

Pour clore cette section sur les approches épidémiologiques, nous abordons certaines des limites repérées dans les écrits. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous les synthétisons autour des idées générales suivantes : (1) la difficulté à prédire les risques inhabituels et d'envergure systémique; (2) la difficulté à démontrer les effets positifs des approches préventives et que ceux observés se maintiennent au-delà de la durée de l'intervention; (3) la limite de validité des facteurs de risque/protection entraînant une multiplication de ces derniers; (4) l'inefficacité de plusieurs facteurs en matière de prédiction de l'abandon scolaire.

En premier lieu, une limite est formulée sur le discours du risque en général lorsqu'il est envisagé de manière prospective. Hardy et Maguire (2016) indiquent que les discours scientifiques qui considèrent le risque de manière prospective peinent à expliquer les risques inhabituels ou systémiques plus complexes. La métaphore épidémiologique rencontrerait ainsi des limites en matière d'analyse des phénomènes sociaux (France et al., 2010; Frost, 1994; Gleason et Dynarski, 2002; Peretti-Watel, 2004), alors que les recherches sur la situation de l'élève dit à risque sont nombreuses à l'étudier à un moment précis de leur développement (Ackerman et al., 2004).

En deuxième lieu, les données issues de la recherche à l'égard des effets répertoriés de ces programmes basés sur les facteurs de risque et de protection identifiés indiquent des limites en termes d'analyse des effets de ces interventions (Bruno et al., 2017; Zorman et al., 2015).

L'évaluation de leur impact a été conduite à plus ou moins long terme. En règle générale, les résultats montrent que les effets à court terme sont très positifs en ce qu'ils améliorent

fortement la réussite scolaire initiale des enfants. En revanche, les effets à plus long terme sont plus difficiles à observer. (Zorman et al., 2015, p. 60)

En ce qui concerne les programmes de prévention et les politiques compensatoires qui en découlent (voir section 1.2), la recherche ne peut en démontrer les effets positifs de manière assurée. Par exemple, la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA), une initiative québécoise à grande échelle « ayant pour but de réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite et sur la qualification des élèves d'écoles secondaires en milieu défavorisé », mise en branle en 2002 par le MEQ, rencontre des contraintes de natures organisationnelles qui entravent sa mise en œuvre (Dagenais et al., 2008). Comme en concluent Janosz et al. (2011) :

Si beaucoup d'équipes pédagogiques, à commencer par leurs directions, ont cherché à faire « mieux et davantage » (dans l'analyse de la situation, dans la conduite d'actions de réussite), peu d'entre elles ont réussi à faire autrement (dans l'analyse, dans la conception/préparation/mise en œuvre des moyens, dans la mobilisation, l'utilisation des ressources disponibles et l'évaluation). Au final, trop peu d'écoles ont réussi à mettre en pratique l'ensemble des étapes préconisées, en particulier avec le degré de rigueur envisagé. Ceci n'invalide pas nécessairement le potentiel d'efficacité théorique du modèle d'action de la SIAA, mais témoigne de la complexité de son implantation et de la nécessité à repenser les modalités. (Janosz et al., 2011, p. 207)

Les résultats positifs de la SIAA sur la réussite se limitent à l'axe de la socialisation. Les résultats en matière d'instruction et de qualification sont considérés comme minimes et des effets négatifs surprenants sont constatés par l'équipe de recherche (Janosz et al., 2011) : « les élèves des écoles SIAA dont le degré d'implantation est parmi les plus élevés rapportent une légère détérioration de leurs apprentissages et de leur motivation scolaire, ainsi qu'une hausse du risque d'abandonner l'école » (p. 209). Pour mesurer les effets des approches préventives et des programmes découlant de politiques compensatoires, il semble, selon ce qui précède, que l'interprétation des facteurs organisationnels et systémiques permettrait d'orienter la mise en œuvre de ces dispositifs. Or l'évaluation contextualisée des liens entre les facteurs organisationnels et les effets des programmes de prévention à grande échelle ne fait pas l'objet de plusieurs recherches empiriques comme l'indiquent Dagenais et al. (2008).

En troisième lieu, en ce qui a trait aux typologies pour les chercheurs qui s'inspirent de l'épidémiologie, la liste des facteurs doit être précisée ou allongée par de nouvelles variables ou validée par de nouveaux résultats, ce qui complique l'interprétation de ces travaux complexes et le repérage d'une liste valide et admise (Peretti-Watel, 2004); (Bowers et Sprott, 2012; Gleason et Dynarski, 2002).

En lien avec ce problème, certains chercheurs tendent à générer des indicateurs de facteurs de risque ou de présence de stress par le simple cumul des scores à différentes variables. Même si l'agrégat de ces variables démontre une forte valeur prédictive au plan statistique, il est difficile de comprendre ce que cet indicateur mesure précisément. (Trudel et al., 2002, p. 157)

Une autre explication relative à la multiplication des facteurs de risque est proposée par l'idée selon laquelle les notions de santé et de bien-être prennent des significations qui varient selon les différents contextes sociohistoriques, allongeant ainsi la liste des risques qui les concernent (Peretti-Watel, 2004). Par exemple, la variable « Punishment [is] the same for all » utilisée par Bowers et Sprott (2012) parmi les éléments d'un questionnaire afin d'identifier des profils d'élèves « à risque » d'abandonner l'école peut prendre des significations variables selon les contextes. Pour l'illustrer, on peut se demander si la punition unique correspond à un indicateur universel de bien-être en milieu scolaire. Dans certains contextes, la punition peut être conçue comme une forme de coercition incompatible avec le bien-être. Dans le même sens, la notion d'égalité relative à la forme de punition pourrait être considérée comme incompatible avec le bien-être dans un contexte valorisant la différenciation des interventions. D'après l'explication de Peretti-Watel (2004), il pourrait être envisagé, selon notre exemple, de formuler de nouvelles variables associées à des facteurs de bien-être en milieu scolaire selon diverses conceptions de ce que signifie l'encadrement. Il peut s'agir d'interventions d'encadrement tenant compte des besoins et du cheminement, des élèves; de conséquences éducatives adaptées et déterminées avec le ou les élèves impliqués dans une situation conflictuelle, etc.

Un autre point de vue justifiant la multiplication de la liste de variables associées aux facteurs de risque/protection relève de l'interprétation des résultats obtenus à des enquêtes sur les profils d'élèves dits à risque (Bowers et Sprott, 2012 ; Puentes-Neuman et al., 2007; Trudel et al., 2002). Par exemple, l'analyse des facteurs de décrochage scolaire selon l'âge, faite à partir d'une typologie déjà établie (Fortin et al. 2006), amène Lecocq et al. (2014) à proposer d'ajouter à la première typologie, les variables de genre et d'âge. Et cela, parce que ces dernières amèneraient à différencier davantage les profils d'élèves dits à risque en formant des sous-groupes d'élèves au profil plus homogène.

Dans le même ordre d'idées, Lecocq et al. (2014) nuancent aussi la portée de leurs résultats sur les caractéristiques des élèves dits à risque de décrochage en expliquant ne pas avoir introduit les variables « ethnicité » et « origine sociale » dans le modèle utilisé. Ainsi, il est souligné que

l'approche centrée sur les facteurs individuels devrait être élargie en introduisant les facteurs sociodémographiques.

En quatrième et dernier lieu, plusieurs facteurs de risque associés à l'abandon scolaire sont jugés inefficaces pour prédire ledit abandon (Bruno et al., 2017; Gleason et Dynarski, 2002). On souligne aussi que la nature même du concept rend inévitable ce constat puisque la dangerosité associée à un risque demeure une hypothèse, alors : « la preuve objective de son existence ne peut être donnée que dans l'après-coup de sa réalisation, ne peut prêter qu'à des formes de prévention probabilistes » (Kempeneers et Dandurand, 2001, p. 6) .

Les recherches qui tentent d'établir des typologies de facteurs de risque ou des profils d'élèves potentiellement décrocheurs rencontreraient des problèmes d'ordres méthodologiques et d'analyse des résultats (Bowers et Sprott, 2012). Bruno et al. (2017) indiquent que les corrélations statistiques que tentent d'établir ces recherches pour comprendre les effets cumulatifs des facteurs de risque sur le décrochage génèrent des résultats qui exposent davantage l'imbrication de nombreux facteurs que l'explication du phénomène. Les facteurs de risque seraient ainsi difficiles à isoler (Bruno et al., 2017). Cette difficulté à discerner les effets des facteurs identifiés en les différenciant les uns des autres amène plusieurs chercheurs à conclure que le phénomène est complexe, que tout élève décrocheur est unique et que de futures analyses sont nécessaires pour établir des facteurs prédictifs (Bowers et Sprott, 2012; Bruno et al., 2017). Le discours se caractérise à ce sujet par des formules telles : « Ces résultats confirment la complexité des facteurs qui conduisent un jeune à quitter le système scolaire prématurément et sans diplôme et attestent que le décrochage est un processus résultant du cumul de difficultés » (Blaya et Fortin, 2011, p. 20) .

Des recherches menées sur les typologies suggèrent cependant de mettre sur pied des programmes de prévention du décrochage, le plus différencié possible selon les caractéristiques des sous-groupes d'élèves dits à risque soit selon des profils distincts (Fortin et al., 2006; Fortin et al., 2004; Janosz et al., 2013; Lecocq et al., 2014).

Cependant, les catégories d'élèves « à risque » que comportent ces typologies pourraient rencontrer des difficultés de transfert dans la pratique. Janosz et al. (2013) soulèvent des limites liées au sens que peuvent prendre leurs résultats selon les contextes. Ainsi, ils indiquent que leur recherche portant sur les catégories d'élèves dits à risque « ne permet pas d'évaluer de manière précise l'influence de l'école, de la classe ou encore des facteurs sociogéographiques ou ethniques »

(Janosz et al., 2013, p. 15) . Les chercheurs nuancent la généralisation possible des résultats de leur enquête :

[...] les résultats indiquent que, tout en étant susceptibles d'avoir en commun certaines difficultés, les élèves à risque au primaire ne constituent pas un groupe homogène et présentent des vulnérabilités personnelles et sociales suffisamment distinctes pour justifier des actions adaptées à leurs forces et vulnérabilités. (Janosz et al., 2013, p. 15)

En ce sens, il est possible de se demander dans quelle mesure les diverses variables – en l'occurrence les conditions favorisant les apprentissages scolaires mises en place par les parents – utilisées ne sont pas des reflets de conceptions particulières, voire subjectives, des caractéristiques de l'élève et de sa famille (Pelgrims, 2019). De plus, les mesures ne sont pas mises en lien avec les facteurs institutionnels et sociodémographiques, ce qui amène à les envisager comme universelles. Par exemple, les conditions favorables à l'apprentissage mises en place au sein d'une famille immigrante sont-elles représentées selon les mêmes perspectives par un acteur enseignant du groupe historiquement et socioéconomiquement dominant?

Kanouté et al. (2008) proposent une typologie des situations de réussite d'élèves immigrants du secondaire selon le profil familial. Leurs résultats semblent pointer vers l'importance de considérer les représentations des familles d'un point de vue non normatif afin de mieux cerner les phénomènes complexes liés au parcours scolaire. Leurs résultats indiquent aussi que les facteurs institutionnels émergent comme des variables importantes pour l'étude des processus impliqués dans la réussite scolaire.

Dans le même sens, l'étude des représentations subjectives des élèves désignés à risque est considérée comme une avenue pour approfondir la compréhension des facteurs de risque. Puentes-Neuman et al. (2007) distinguent des profils d'élèves dits à risque résilients et non résilients. Or ils ne sont pas en mesure d'identifier de manière probante les précurseurs individuels et familiaux qui expliquent la variation en matière de résilience. Cette lacune oriente leurs analyses vers une conception de la résilience qui soit davantage axée sur la personne que sur une conception normative en indiquant que la représentation subjective des élèves dits à risque pourrait jouer un rôle dans le développement de la résilience. En ce sens, Puentes-Neuman et al. (2007) proposent une approche moins centrée sur les techniques de mesure et les modèles établis pour approfondir la compréhension des phénomènes à l'étude.

L'exploration de quelques limites associées à la recherche scientifique sur le risque qui l'envisage d'un point de vue prospectif permet de dégager cinq idées principales.

- Les enjeux liés au concept d'élève dit à risque sont des phénomènes complexes que les approches prospectives ne cherchent pas à expliquer puisque leurs objectifs sont de les identifier et d'intervenir de manière préventive.
- Lorsque les recherches concernent les pratiques de prévention auprès de groupes à risque, elles ne peuvent en établir les effets positifs de manière établie et assurée.
- Les recherches sur les typologies d'élèves dits à risque ou de facteurs de risque concluent que les élèves concernés ne représentent pas un groupe homogène et qu'il faut les considérer de manière différenciée.
- Les variables mesurées pour établir ces profils ou ces types de facteurs demandent de juger de la situation des élèves d'un point de vue subjectif (selon des normes dominantes, des valeurs et des expériences personnelles).
- Tant pour les approches qui utilisent des données sociodémographiques que pour celles qui utilisent des facteurs individuels, les chercheurs indiquent que le fait de ne pas considérer les facteurs institutionnels et organisationnels pour leur étude constitue une limite pour l'interprétation des résultats.

Hardy et Maguire (2016) proposent des pistes pour l'analyse critique du discours du risque afin de pallier les limites que les différents modes de conceptualisation du risque comportent. Ces auteurs suggèrent de problématiser les connaissances expertes que véhiculent ces discours. Ils suggèrent aussi d'intégrer à la problématique de la recherche les enjeux de la prédiction du risque relatif à l'objet étudié. Ils suggèrent de recourir à l'analyse de données relatives à l'expérience des personnes désignées à risque et de celles d'autres personnes dont l'identité se définit en lien avec le concept de risque. Comme dernière piste, les auteurs suggèrent de critiquer la hiérarchie et les identités du risque qui sont valorisées.

Ces pistes sont utiles pour cette recherche. Selon ce qu'elles proposent, nous intégrons à la problématique les savoirs produits et diffusés sur le risque par les textes du domaine de l'éducation et du domaine scientifique. Nous nous attardons à la valeur prédictive accordée à la notion d'élève dit à risque dans ces textes, notamment en identifiant les éléments de sens commun qui ne sont pas remis en doute et qui sont considérés comme des fatalités. Nous envisageons, par l'étude de cas, de prêter attention à la manière dont le discours, lors d'un débat médiatisé, contribue à l'expérience vécue par les acteurs impliqués dans ce débat et à la manière dont se définit leur situation. En regard de la dernière proposition de Hardy et Maguire (2016), l'analyse critique du discours cherche à démystifier les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes et les identités.

1.2.2.2 Approches psychomédicales : dépistage, intervention, remédiation

Corpus de la littérature scientifique des approches psychomédicales du risque

Les approches psychomédicales sont associées aux recherches qui adoptent une perspective en temps réel du risque (Hardy et Maguire, 2016). Ces approches visent dans la plupart des cas à gérer le risque par les ressources organisationnelles internes (Hardy et Maguire, 2016). Les interventions menées selon cette perspective sont ancrées dans la pratique et les interventions directes de gestion du risque (Hardy et Maguire, 2016).

En éducation, la présente conception de l'élève dit à risque se focalise sur l'élève dont les difficultés sont expliquées par des déficits individuels (Portelli et al., 2007; Skidmore, 1999). Guidées par une épistémologie positiviste, les interventions proposées par les recherches de la tradition psychomédicale prennent forme par les évaluations diagnostiques et la remédiation (Skidmore, 1999). Plus l'intervention est spécialisée, plus les connaissances sont réservées à un champ professionnel qui partage les caractéristiques du champ médical (Pelgrims, 2019).

La posture psychomédicale est cohérente avec les politiques qui situent le risque chez les élèves à partir d'observations réalisées en milieu scolaire et son usage se justifie par la nécessité d'étiqueter les élèves de manière à associer les dispositifs aux catégories d'élèves (Brown, 2016). En ce qui a trait à la recherche, de l'avis de Pelgrims (2019), l'usage de termes psychomédicaux favorise le ciblage d'élèves concernés par les propos théoriques et les interventions diagnostiques institutionnelles, favorisant ainsi la correspondance entre « les préoccupations, les raisons et les intérêts des chercheurs, des professionnels et des partenaires » (p. 58).

Les écrits concernent deux principales formes d'intervention. La première est celle des interventions à paliers multiples (Fletcher et Vaughn, 2009) menées auprès de tous les élèves selon un protocole de dépistage et d'intervention auprès des élèves dits à risque et de ceux en difficulté (p. ex. l'approche de la Réponse à l'intervention [RAI]). La deuxième forme d'intervention est celle des approches quasi cliniques (Skidmore, 1999). Celles-ci tendent vers la médicalisation de l'élève présentant des caractéristiques s'écartant de la norme scolaire. Il peut s'agir, comme l'indique Borri-Anadon (2015), d'« ÉHDAA potentiel » (p. 86) ou de l'élève déjà désigné HDAA.

Parmi les approches à paliers multiples, Desrochers et al. (2015) mentionnent que l'approche RAI « constitue une approche préventive dont l'efficacité a été attestée par des procédés scientifiques » (p. 291) et présentent ainsi son opérationnalisation :

[L]es opérations proposées dans ce modèle pour prévenir les difficultés d'apprentissage et pour hausser l'engagement et la réussite des élèves [...] incluent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques démontrées efficaces par la recherche, le dépistage régulier des élèves à risque ou en difficulté et l'intensification progressive des interventions pour répondre aux besoins de ces élèves, notamment par la mise en œuvre de pratiques orthopédagogiques. (p. 291)

Comme il est possible de le constater, les protocoles d'intervention auprès des élèves dits à risque de type RAI sont menés selon une progression, soit de manière à intensifier les interventions qui deviennent de plus en plus ciblées, soit que les élèves dits à risque sont, dans un premier temps, dépistés parmi l'ensemble des élèves, puis parmi ces derniers, ceux qui présentent des difficultés persistantes font l'objet d'interventions de type clinique. L'approche passe ainsi d'une intervention universelle en classe à une intervention de remédiation menée à l'extérieur de la classe selon une approche quasi clinique. L'approche à paliers multiples et l'approche quasi clinique ne constituent donc pas deux types complètement distincts puisque l'approche à palier multiple intègre à son processus l'approche quasi clinique comme il en est question plus loin dans cette section (voir figure 6, p. 166).

Tant les approches universelles que les approches quasi cliniques peuvent concerner les apprentissages et la socialisation, elles sont aussi orientées par une identification des risques selon des techniques et des outils utilisés en milieu scolaire ou dans les cabinets professionnels, contrairement aux approches épidémiologiques qui utilisent des données sociodémographiques et des typologies de manière prospective en repérant des groupes « à risque » ou des élèves « à risque » à partir de modèles et de profils préétablis.

Certains écrits, comme indiqué dans la section précédente, croisent les perspectives épidémiologique et psychomédicale, par exemple, par l'étude des effets de l'approche RAI auprès d'élèves d'écoles de milieu dit défavorisé (Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004; Potvin et Lapointe, 2014; Zorman et al., 2015). Ainsi, l'approche est utilisée parce que la population est dite à risque ou parce qu'un élève correspond à un profil d'élève dit à risque, puis l'application du protocole oriente la conception du risque vers les données recueillies en temps réel en évaluant la réponse à l'intervention de chacun des élèves.

De manière plus générale, certaines publications présentent des études portant sur les approches et les modèles d'intervention (Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004; Desrochers et al., 2015; Fletcher et Vaughn, 2009; Fuchs et Fuchs, 2006; Piquée et Viriot-Goeldel, 2016; Shepley et Grisham-Brown, 2019; Skidmore, 1999), ainsi que sur la recherche à leur sujet (Barnett et al., 2007). D'autres études portent sur les effets des approches psychomédicales (Pelgrims, 2019; Shepley et Grisham-Brown, 2019).

Au sujet des approches quasi cliniques, certains écrits scientifiques recensés portent sur la mise en application de dispositifs d'évaluation et d'intervention auprès des élèves dits à risque (Bissonnette et al., 2020; Desrochers et al., 2015; Kamps et al., 2003; Linan-Thompson et al., 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Piquée et Viriot-Goeldel, 2016). Certains textes ont pour objet le dépistage et le suivi des élèves dits à risque (Fréchette et Desrochers, 2011; Kamps et al., 2003; Lane et al., 2013), les effets des interventions sur la réussite (Morgan et al., 2010) ou bien la validation de tests de dépistage des élèves dits à risque (Erdos, 2014; Favre et al., 2009; Lane et al., 2013).

De plus, en adoptant un point de vue plus sociologique, certains textes étudient des pratiques professionnelles (Borri-Anadon et al., 2015) et les rapports entre celles-ci et celles des autres groupes d'acteurs (Bélanger et St-Pierre, 2019; Duval et al., 1997; Pelgrims, 2019; Piquée et Viriot-Goeldel, 2016; Portelli et al., 2007; Prud'homme, 2018; Tardif et al., 1991; Tardif et LeVasseur, 2010).

Indicateurs temporels et posture de recherche

Les recherches orientées par une conception du risque en temps réel sont préoccupées par l'observation directe : “*What is happening* i.e., the present” (Hardy et Maguire, 2016, p. 94) (l'italique est celui des auteurs).

Selon certains auteurs, le début de la scolarisation est un moment où il est probable d'observer les manifestations des risques qui auraient tendance à se manifester dès l'entrée à l'école (Bissonnette et al., 2020; Erdos, 2014; Fuchs et Fuchs, 2006). À ce propos, Erdos et al. (2014) expliquent que certains indicateurs des difficultés auraient une valeur prédictive plus juste s'ils étaient repérés tôt dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde : “Studies on reading comprehension indicate further that predictors that are most significant in the early stages of learning to read may lose their importance and be replaced by different predictors later” (p. 373). Ces chercheurs se

demandent, de ce point de vue : “How early in schooling can significant predictions of risk for each type of disability be made using [first language] predictors?” (p. 373).

Un indicateur temporel commun à certains écrits est le positionnement contre l’approche « attendre l’échec avant d’agir » (Desrochers et al., 2015, p. 291) . Comme l’indiquent Desrochers et al. (2015), ce positionnement des chercheurs s’explique ainsi : « la recherche scientifique en éducation montre qu’il est possible de réduire le nombre des élèves qui présentent des difficultés sévères d’apprentissage de la lecture [...] par une approche axée sur la prévention de l’échec » (p. 291).

D’ailleurs, les résultats de Erdos et al. (2014), dont les travaux sont abordés précédemment, les mènent à déployer cette même posture en matière d’intervention auprès des élèves dits à risque pour l’apprentissage d’une langue seconde; les prédicteurs sont plus précis si le dépistage est précoce, soit s’il est réalisé dès l’entrée à la maternelle, ce qui, selon les chercheurs, est préférable à une approche réactive à l’égard des difficultés rencontrées : « These findings argue against a wait and see approach to identifying oral language and/or reading difficulty in [second language] learners » (Erdos, 2014, p. 393) .

L’indicateur temporel décrit ci-dessus implique d’agir au moment présent en faveur de la prévention de l’échec. Fuchs et Fuchs (2006) expliquent que la prise de position commune découle de préoccupations partagées relatives au caractère hypothétique et arbitraire que représente l’évaluation des difficultés scolaires fondées sur l’écart entre le QI et les résultats scolaires dont les appuis théoriques manqueraient de validation. Ces préoccupations, selon ces auteurs, seraient à l’origine de deux formes de critiques :

First, it represents a wait-to-fail model antithetical to early intervention; that is, children must fall dramatically behind their peers in academic achievement to qualify as LD [learning difficulties]. Second, critics say that the low achievement of so-called children with LD [learning difficulties] is presumed to reflect disability when, more times than not, it reflects poor teaching. Because [Response to Intervention or RTI] encourages appropriate use of evidence-based instruction across tiers, it should in principle decrease the numbers of children incorrectly identified as disabled. (Fuchs et Fuchs, 2006, p. 96)

Dans le même sens, les travaux qui portent sur des interventions menées selon des protocoles présentent des indicateurs temporels pour le dépistage des élèves dits à risque : “Identification of this subgroup usually occurs in the first month of the school year” (Fuchs et Fuchs, 2006, p. 93).

Des indicateurs temporels sont ainsi associés à la mise en œuvre des interventions puisque l’intervention doit survenir rapidement après l’observation de difficultés : « un continuum

d'interventions est défini afin d'agir rapidement et efficacement auprès des problématiques comportementales et de soutenir l'adoption des comportements préalablement enseignés » (Bissonnette et al., 2020, p. 232) .

Les interventions découlent de ce dépistage rapide des risques et sont ajustées au moment où elles sont réalisées; ainsi les interventions sont dites « préventives-proactives » (Bissonnette et al., 2020, p. 236). Lorsque les observations sont réalisées dans un deuxième temps, alors que des interventions ont déjà été menées et que les difficultés persistent le dépistage rapide est associé à des interventions « correctives » (Bissonnette et al., 2020, p. 235) .

Un indicateur temporel concerne la gestion des résultats des interventions, qui elle aussi, est considérée comme étant en temps réel par les notions de « pilotage » des pratiques d'intervention (Bissonnette et al., 2020) et de « monitoring » de la progression des résultats des élèves dits à risque (Fuchs et Fuchs, 2006). Les indicateurs temporels sont aussi présents en matière de gestion des interventions : la durée, le nombre, l'intensité des interventions menées étant mis en relation avec les résultats obtenus. On se dote ainsi de « benchmark » ²⁸ (Fuchs et Fuchs, 2006, p. 93) .

À ce sujet l'indicateur temporel de l'efficacité des interventions menées par le personnel enseignant est relevé :

Les modalités d'intervention sont guidées par un protocole standardisé et dynamique. La standardisation vise à garantir que la mise en œuvre des interventions est conforme aux modalités qui ont été démontrées efficaces par la recherche. L'actualisation dynamique renvoie à l'ajustement des paramètres de l'intervention en fonction des progrès réalisés par les élèves. (Desrochers et al., 2015, p. 294)

Le lien établi entre les standards d'un protocole établi, les ajustements de pratiques réalisés de manière dynamique et leur conformité aux approches démontrées efficaces semble actualiser l'idée de « benchmark » à la pratique enseignante. L'approche RAI est d'ailleurs fondée sur l'idée que l'enseignement collectif efficace permet à 80 % des élèves de réussir en lecture, alors que 20 % ont besoin de soutien de deuxième niveau, soit d'une intervention additionnelle ciblée (les élèves dits à risque) et 5 % nécessitent un soutien de troisième niveau par la rééducation.

²⁸ Le bench-marking est une pratique issue du secteur privé adoptée par l'État qui s'appuie sur des données statistiques produites par les acteurs dont les rendements sont évalués et qui sont placés en compétition par ce dispositif (Simon, 2010).

Le temps est de plus associé aux modalités de mise en œuvre du protocole RAI. La recension des écrits de Desrochers et al. (2015) leur permet de résumer ainsi les balises temporelles du protocole RAI en lecture : les pratiques efficaces se réalisent selon un temps prévu d'enseignement et une séquence ordonnée des apprentissages; la pratique de la lecture est régulière et fréquente et le dépistage des élèves dits à risque ou en difficulté est régulier.

Normalisation du risque par des pratiques éducatives de contrôle et de mitigation

Le discours scientifique qui considère le risque en temps réel contribue à l'élaboration d'un bagage de connaissances pour contrôler et limiter les effets du risque par l'identification et l'intervention à mener selon des protocoles et des procédures (Hardy et Maguire, 2016). Les pratiques visent à éviter ou à réduire les effets du risque par des pratiques menées à l'interne, au sein des organisations.

Comme repères pour l'évaluation de la situation de l'élève, les approches psychomédicales utilisent des normes (développementales ou biologiques) auxquelles des observations cliniques sont comparées (Borri-Anadon et al., 2015). Les approches de type RAI abordées par certains textes se fondent quant à elles sur des normes liées à l'apprentissage ou à la socialisation qui s'appliquent à tous les élèves (Desrochers et al., 2015).

Des concepts issus du champ lexical médical font l'objet de transfert dans le cas du discours psychomédical (Portelli et al., 2007). Les écrits font usage de termes médicaux tels que dépistage, diagnostic, remédiation, intervention clinique (Portelli et al., 2007; Skidmore, 1999; Tardif et LeVasseur, 2010), construisant ainsi le risque par des métaphores médicales (Portelli et al., 2007).

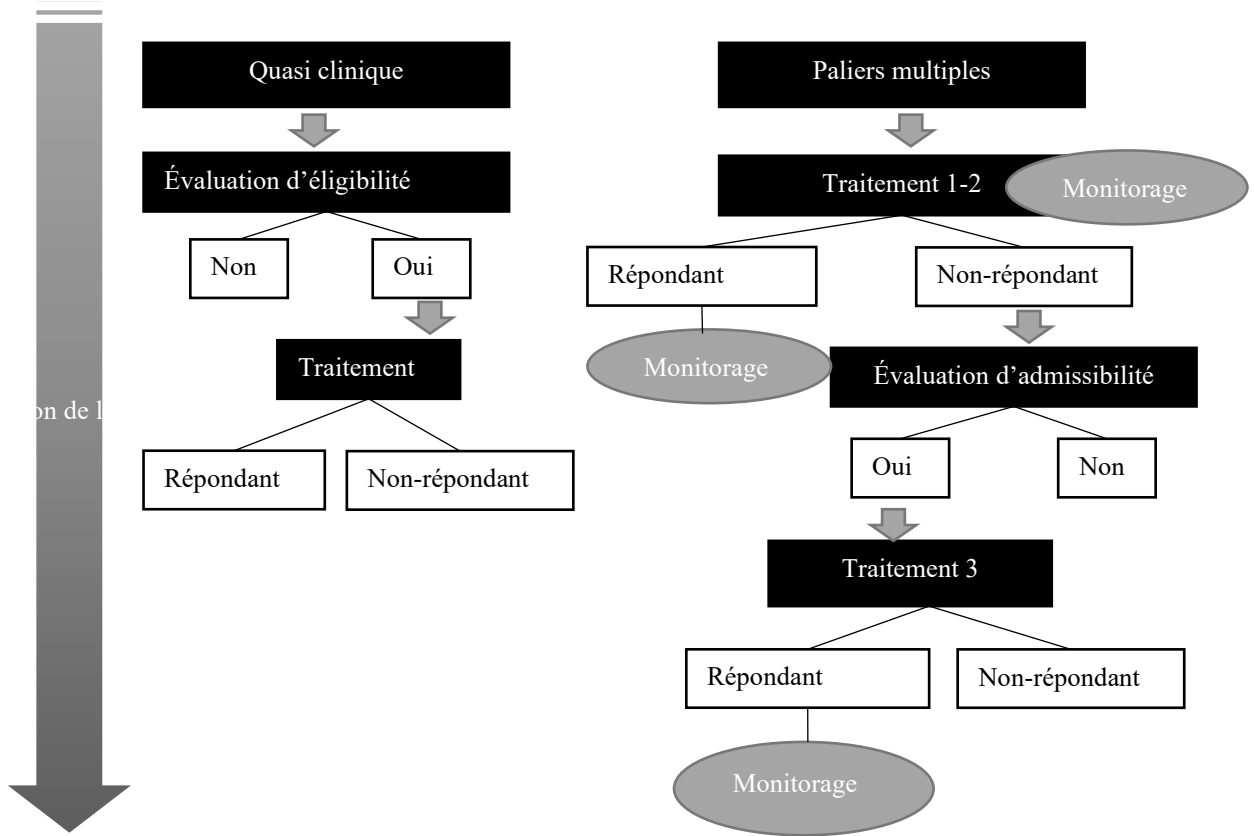
Un exemple de cette intégration du lexique médical est illustré à l'aide de la métaphore de la prévention en tant qu'inoculation. La section précédente sur les approches épidémiologiques aborde la métaphore de la vaccination pour représenter l'approche universelle visant des populations « à risque » (Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004). Elle pourrait aussi représenter les interventions universelles, celles du premier niveau de l'approche à paliers multiples. Une autre métaphore médicale accompagne celle de la vaccination, la métaphore de l'insuline qui représente les interventions des paliers 2 et 3 : “Like insulindependent patients, if intervention is discontinued for students initially identified with phonological and alphabetic deficits, they will once again become vulnerable to developing reading difficulties and RD” (Coyne et al., 2004, p. 91) .

Selon la perspective psychomédicale, « La pédagogie se fait curative : elle repose sur la psychologie qui fournit des techniques de résolution des “troubles scolaires” » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 76) . Ainsi, comme le soulignent Tardif et Le Vasseur (2010), l’intervention est principalement centrée sur l’élève et ses difficultés. Selon cette perspective, ces interventions sont sous la responsabilité de professionnels de l’adaptation scolaire : « le [professionnel non-enseignant] rencontre l’élève hors de la classe dans son cabinet, étudie son cas, pose un diagnostic et propose un plan d’intervention » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 77) .

Certains travaux décrivent la situation des enfants et des jeunes vulnérables à partir d’un écart à la norme déterminée par l’observation, cet écart créant un espace pour l’intervention (Muniglia et al., 2012; Zorman et al., 2015). Ainsi décrite, la situation considérée à risque est qualifiée par l’écart à la norme; plus cet écart est important, plus l’ampleur, l’intensité et la durée de l’agir de l’expert professionnel ou technique – voire le nombre de ceux qui sont impliqués – le seront. Ainsi, un élève désigné à risque pour une difficulté d’apprentissage jugée majeure et qui s’inscrit dans une situation où d’autres facteurs de risque sont identifiés pourrait faire l’objet de multiples interventions, rencontrer plusieurs acteurs du champ de l’adaptation scolaire (Pelgrims, 2019).

Une distinction établie entre les approches quasi cliniques et celles à paliers multiples par Fletcher et Vaughn (2009) concerne le processus d’éligibilité aux interventions (figure 6, p. 166). Du côté des approches quasi cliniques, la démarche s’amorce par la référence pour une évaluation qui détermine l’admissibilité ou la non-admissibilité à ce que les auteurs identifient comme un « traitement » (Fletcher et Vaughn, 2009, p. 34) (notre traduction). Alors que du côté des approches à paliers multiples, la démarche s’amorce par le dépistage réalisé en classe par les « traitements 1-2 » (Fletcher et Vaughn, 2009, p. 34) (notre traduction) qui correspondent aux deux premiers paliers d’intervention (universelle et ciblée auprès des élèves dits à risque). Cette phase initiale est suivie d’un monitoring qui détermine l’identité « élève répondant à l’intervention » et « élève non-répondant à l’intervention » (Fletcher et Vaughn, 2009, p. 34) (notre traduction). L’élève identifié comme non répondant est alors dirigé vers le troisième palier d’intervention, « traitements 3 » (Fletcher et Vaughn, 2009, p. 34) (notre traduction), mais pour y accéder, une évaluation d’éligibilité, comme dans le cas de l’approche quasi clinique, doit être réalisée. Cependant, toujours selon les mêmes auteurs, à toutes les étapes une évaluation de monitoring doit être menée pour déterminer si l’élève répond ou non au « traitement ».

Figure 6. – Schématisation comparative de l’approche quasi clinique et de l’approche à paliers multiples



Adapté de : Fletcher, J. M. et Vaughn, S. (2009).

Du côté des approches par paliers multiples, le critère d’efficacité des interventions indiquant qu’elles doivent s’appuyer sur des données probantes implique de choisir les interventions parmi les propositions de la recherche empirique. Aussi, les multiples paliers d’intervention sont associés à des connaissances particulières au niveau du dépistage des élèves « à risque » et en difficulté, des interventions à mener aux divers paliers et de l’évaluation des résultats.

Cette approche suppose le travail collaboratif de plusieurs acteurs. En effet, aux différentes étapes du processus, un pilotage est réalisé par un comité représentant la composition des différents types d’acteurs impliqués (Bissonnette et al., 2020). Ainsi, des savoirs concernant la mise en œuvre, la coordination et la gestion des programmes au sein des établissements sont actualisés selon les différentes perspectives professionnelles.

En ce qui concerne le dépistage, en plus de l'approche de la RAI en lecture, Fréchette et Desrochers (2011) identifient deux autres approches de dépistage en lecture : l'observation d'un écart entre l'aptitude à apprendre et le rendement en lecture, et l'évaluation des précurseurs de l'apprentissage en lecture. Comme l'exposent Fuchs et Fuchs (2006), différentes formes de dépistage peuvent être utilisées concurremment pour les approches de type RAI :

[Teachers] can look at all students' performance on last year's high-stakes test and choose a criterion such as scores below the 25th percentile to designate risk. Alternatively, in the current school year, they may test all students in a given grade and designate those scoring below the same percentile (for a norm-referenced measure) or below a performance benchmark (for a criterion-referenced measure) as at risk. From a measurement perspective, perhaps the best strategy is to assess every student in the grade on a screening tool with a benchmark that demonstrates utility for predicting end-of-year performance on high-stakes tests (elementary grades) or on local graduation requirements (secondary level). (p. 93)

Pour mesurer les effets d'un programme RAI visant l'adaptation scolaire, on utilise le « nombre d'écarts de conduite majeurs rapporté par le personnel scolaire » (Bissonnette et al., 2020, p. 237)

Ainsi, notre contribution relève de la prévention des difficultés, et notre définition de l'élève à risque est reliée à de faibles performances dans l'une ou l'autre des tâches considérées, dans les écrits de recherche scientifique, comme susceptibles de prédire la réussite future en lecture et en écriture. (Morin et Montésinos-Gelet, 2007, p. 664)

Identités du risque

Les identités liées à la conceptualisation du risque en temps réels sont moins démarquées que celles associées à une vision prospective du risque (Hardy et Maguire, 2016). En ce qui a trait à l'approche quasi clinique, les identités sont de nature professionnelle, chaque acteur étant associé à sa spécialisation (Prud'homme, 2018) . Pelgrims (2019) explique que les professionnels impliqués dans la désignation « à risque » selon une approche psychomédicale sont appelés à collaborer avec des acteurs de différentes professions pour « fournir des informations, les interpréter et prendre une décision » (p. 49). Selon cette dernière auteure, cette collaboration s'institutionnaliserait en développant une culture de la désignation entraînant des répercussions sur le personnel enseignant de classe ordinaire qui se trouve à l'origine du processus de désignation, sans nécessairement être convié à la table professionnelle des décideurs.

Les élèves, quant à eux, seraient les sujets de l'intervention, comme l'indique Pelgrims (2019). Ils intégreraient graduellement, dans une trajectoire de spécialisation des interventions à leur égard,

une forme de « contrat implicite d'assistance » soit le « sens qu'ils se construisent pour comprendre la décision, et avec lequel ils recomposeront aussi leur façon d'intégrer le rôle social d'élève et de se projeter dans la classe spécialisée » (Pelgrims, 2019, p. 53).

Au niveau de l'approche par paliers multiples, l'évaluation, la gestion et l'intervention sont des actions qui impliquent les savoirs et les interventions de plusieurs acteurs. Les interventions de premier niveau, celles menées en classe, relèvent de l'enseignement en classe ordinaire (généraliste). Lorsque des interventions plus poussées sont jugées nécessaires, elles relèvent de l'enseignement spécialisé (en adaptation scolaire ou sociale). Lorsque la situation nécessite une intervention encore plus spécialisée, celle-ci relève alors du personnel non-enseignant professionnel et membre d'un ordre (psychoéducation, orthophonie, psychologie, etc.). Ces niveaux d'intervention ne sont pas cloisonnés et nécessitent que les acteurs associés à chacun d'entre eux collaborent aux différents types d'interventions. Par exemple, l'évaluation procurant des informations dites diagnostiques est utilisée pour déterminer, en équipe, de la classification et du passage du premier palier au deuxième palier d'interventions « Progress monitoring also generates diagnostic information that helps practitioners make classification and program placement decisions (e.g., moving a student from tier 1 to Tier 2) » (Fuchs et Fuchs, 2006, p. 94).

Desrochers et al. (2015) précisent, à l'égard de la norme de réussite établie selon les paliers, que les pourcentages de réussite visés par paliers sont des estimations théoriques et que « dans les milieux défavorisés sur le plan socioéconomique, le pourcentage des élèves qui nécessitent une intervention au palier II ou III est souvent plus élevé que celui [indiqué par les résultats de cette recherche] » (p. 298-299). Ces propos indiquent que l'évaluation nécessite d'être actualisée dans chacun des milieux, et donc, que les acteurs soient mis à contribution pour établir l'état de la situation.

Le processus de désignation serait, selon l'approche à paliers multiples, exigeant pour les acteurs scolaires et il impliquerait de définir les rôles au sein de l'établissement scolaire. D'après Fréchette et Desrochers (2011), « L'identification des élèves à risque, comme nous l'avons vu, est une opération complexe, mais réalisable » (p. 103). Pour y arriver, il faut réunir plusieurs ingrédients : (1) un modèle organisationnel qui favorise la communication et la coopération entre les intervenants; (2) un modèle de dépistage; (3) des indicateurs prédictifs dont la fidélité et la validité

sont établies; (4) des programmes d'intervention malléables selon les données issues de l'évaluation; (5) une infrastructure pour gérer ces données; et (6) un personnel qualifié.

Limites des approches psychomédicales et pistes pour la recherche critique

Les travaux de Hardy et Maguire (2016) mettent en lumière que la conceptualisation du risque en temps réel engendrerait des difficultés à composer avec des risques qui se concrétisent de manière inattendue. En ce qui a trait au concept d'élève dit à risque considéré en temps réel en éducation, nous établissons des liens avec la limite identifiée par ces chercheurs et les éléments qui ressortent de l'analyse des textes scientifiques.

Comme première limite soulevée dans la littérature, il semble que la recherche contribue au paradoxe de l'incompatibilité entre le principe d'inclusion et l'approche catégorielle. L'inclusion en éducation est un principe et une orientation internationale auxquels certains systèmes éducatifs adhèrent. Mais les approches catégorielles, issues d'une époque antérieure à celle de l'émergence de l'EPT, sont fondées sur l'évaluation diagnostique selon une logique ségrégative et elles sont toujours en vigueur (Bélanger et Maunier, 2017).

Bélanger et St-Pierre (2019) expliquent que ce paradoxe se manifeste par des pratiques, dont celle de la mise en œuvre du plan d'intervention individualisé²⁹. Ce dernier est présenté comme étant un dispositif « qui vise à prendre en compte des spécificités individuelles dans le cadre universaliste de l'école et à faire travailler ensemble les divers intervenants » (Bélanger et St-Pierre, 2019, p. 350). Par une revue littérature, Bélanger et St-Pierre (2019) explorent les rôles des acteurs et leur collaboration liés à ce dispositif en établissant des liens avec les orientations inclusives. Elles soulèvent aussi des effets d'exclusion probables découlant du processus de mise en œuvre du plan d'intervention. Trois enjeux sont ressortis par les auteures. Le premier enjeu est celui de constituer un frein aux initiatives personnelles et à la transformation des structures visée par l'inclusion au profit d'un cadre d'action prédéterminé. Le deuxième enjeu est lié à la responsabilisation des acteurs – incluant les familles – plutôt que celle de l'institution pour l'atteinte d'objectifs individualisés visant à atténuer l'écart à la norme scolaire. Puis, le troisième enjeu relève du fait

²⁹ Au Québec, dans la LIP, ce dispositif porte le nom de plan d'intervention (Éditeur officiel du Québec, 2020, 5 novembre, art. 96.14, art. 96.14). Puisqu'il est nommé de différentes façons selon les systèmes d'éducation, Bélanger et St-Pierre (2019) retiennent l'appellation « le plan » pour évoquer ce dispositif.

que le plan d'intervention est concrétisé selon une approche psychomédicale de la situation de l'élève. Selon les auteures, le plan d'intervention implique l'identification des difficultés, la catégorisation des élèves et l'intervention spécialisée, des pratiques plus cohérentes avec l'approche catégorielle qu'avec le principe d'inclusion. Bélanger et St-Pierre (2019) sont d'avis que cette approche peut renforcer « des processus d'exclusion s'il réduit l'élève à certaines spécificités ou échoue à établir des espaces de collaboration dont peuvent bénéficier les élèves eux-mêmes et les parents » (p. 363). Leur constat rejoint celui de Hardy et Maguire (2016) sur la conception du risque en temps réel puisqu'en établissant un plan d'intervention dictant les pratiques futures, peu de place pourrait être vouée à la collaboration et à l'interaction ou encore aux actions innovantes.

Une autre limite des approches psychomédicale formulée par Shepley et Grisham-Brown (2019) concerne les résultats obtenus par les interventions menées selon le modèle à paliers multiples auprès d'élèves du préscolaire. Ces chercheuses présentent les résultats de la mise en œuvre d'interventions de type RAI aux États-Unis en réalisant une revue de la littérature scientifique ainsi qu'une méta-analyse des données des études retenues. Ce travail porte sur des études dont les données sont collectées selon une méthode randomisée et sur des études quasi expérimentales comportant un groupe témoin. Il se dégage de l'analyse de Shepley et Grisham-Brown (2019) que les approches auraient des effets positifs lorsque les interventions concernent le développement social et affectif. Ces résultats positifs varient en fonction du nombre d'heures de développement professionnel réalisées par le personnel enseignant et de l'accompagnement sous forme de *coaching* ayant été dispensé dans les classes lors de la mise à l'essai de l'approche RAI. Cette nuance amène les auteures à réfléchir à l'investissement nécessaire en matière de développement professionnel pour atteindre les résultats positifs espérés et à envisager d'autres possibilités moins coûteuses ayant démontré des résultats similaires.

Maintenant, en ce qui concerne les résultats obtenus en matière d'apprentissage, les interventions ciblant la langue d'enseignement auraient des effets positifs décrits par Shepley et Grisham-Brown (2019) comme étant plus marginaux que généralisés. Elles en concluent qu'une prudence est de mise en ce qui concerne la mise en œuvre de telles mesures à grande échelle puisque, contrairement à une croyance répandue, les investissements et l'intensité de l'intervention qu'elles impliquent se répercuteraient dans une moindre mesure sur la réussite des élèves en langue d'enseignement.

Shepley et Grisham-Brown (2019) soulignent aussi que parmi le corpus analysé, aucune recherche ne portait sur l'ensemble du processus pédagogique, soit sur les trois paliers d'interventions associés à la RAI. De plus, elles remarquent que des critères généraux (p. ex. l'indice de défavorisation) sont utilisés pour cibler les groupes d'élèves dits à risque et pour justifier la mise en œuvre de l'approche, ce qui correspond davantage à une conception du risque prospective. En revanche, la revue de littérature réalisée démontre que des enfants ayant été désignés en difficulté sont, dans plusieurs cas, retirés des sous-groupes d'élèves bénéficiant d'une intervention universelle et plus spécifique. D'après Shepley et Grisham-Brown (2019), ces deux constats sur les groupes ayant pris part aux recherches pourraient se répercuter sur les résultats obtenus. D'une part, les interventions ne visent pas les élèves en fonction de l'évaluation des apprentissages, mais se réalisent à partir de critères non liés à l'intervention pédagogique. Les auteures suggèrent que de meilleurs résultats sont possibles si l'intervention est menée auprès d'élèves ayant besoin de soutien au niveau de l'apprentissage. D'autre part, Shepley et Grisham-Brown (2019) croient que les recherches contribuent à maintenir ces pratiques puisqu'elles ne présentent pas l'éclairage suffisant pour les modifier. Elles invitent donc la communauté scientifique à mener des travaux en ce sens plutôt qu'à chercher à informer les praticiens sur les approches probantes ciblant les élèves dits à risque selon des critères généraux ou bien qui ne portent que sur un seul palier. Elles proposent plutôt, dans le sens de la limite soulevée par Hardy et Maguire (2016) de mieux expliquer le processus pédagogique dans son ensemble dans le but d'y apporter des ajustements lorsque des réponses à l'intervention imprévues surviennent.

La nécessité d'ajuster les interventions d'une approche à palier multiple est signalée depuis plusieurs années. Déjà, en 2006 Fuchs et Fuchs (2006) font un commentaire sur la nécessité de mieux évaluer les diverses difficultés pour ajuster l'intervention de manière individualisée et obtenir de meilleurs résultats.

Pour leur part Morin et Montésinos-Gelet (2007) présentent les résultats d'une recherche dont l'objectif est d'évaluer les effets « d'un programme d'entraînement susceptible de favoriser les habiletés d'écriture en maternelle » (p. 664). Leur recherche, mentionnent-elles, « vient enrichir celles qui se sont déjà penchées sur l'identification des élèves à risque et sur les interventions les plus à même de soutenir leur réussite » (p. 679). Les élèves du préscolaire ciblés par le programme sont ceux dont l'évaluation de la compétence à écrire suggère qu'ils soient susceptibles de

rencontrer des difficultés en première année du primaire. Les chercheuses expriment une nuance sur l'évaluation précoce des risques en matière d'apprentissages : « la majorité des enfants identifiés à risque en maternelle ne le sont plus en première année, et ce, dans une proportion plus importante dans le groupe ayant bénéficié du programme favorisant les situations d'écriture » (p. 679). Conséquemment, l'évaluation du risque en temps réel peut correspondre à une conception du risque comme étant fluide (Brown, 2016). Il convient en ce sens de réfléchir, à la manière de Shepley et Grisham-Brown (2019) sur la pertinence de la mise en œuvre d'approches mobilisant des ressources importantes sur les bases d'une évaluation précoce puisque pour la plupart des élèves, la situation évolue positivement qu'ils aient été ou non ciblés par ces mesures.

1.2.2.3 Vers une approche de recherche critique : examiner et réviser le discours sur l'élève dit à risque

Une troisième approche du risque identifiée par Hardy et Maguire (2016) est associée à la conception rétrospective du risque. Le discours est focalisé sur des événements passés afin de proposer des avenues pour mieux gérer le risque dans le futur. Cette conceptualisation implique l'évaluation et la révision des données empiriques de manière à établir des recommandations qui font autorité. Les textes associés à ces discours sont produits notamment par des commissions d'enquête publique, des audiences; ils sont donc produits par des instances formelles dans un contexte situé en dehors des organisations scolaires (Hardy et Maguire, 2016). Selon ce discours, les leçons du passé servent à établir les fondements de l'action future (Hardy et Maguire, 2016). Une limite à cette conception est identifiée par Hardy et Maguire (2016) : les conclusions qui découlent de l'analyse rétrospective du risque peineraient à amener des changements concrets et significatifs sur la gestion future du risque.

Au sujet du concept d'élève dit à risque, la première partie de ce chapitre où l'exposé de la situation est présenté (section 1.1) est élaborée à partir de textes qui portent un regard rétrospectif sur le risque. En effet, l'histoire de la notion d'élève dit à risque est abordée à partir d'écrits de nature historique c'est-à-dire qu'ils sont décontextualisés (p. ex. Buchanan, 2012; Deniger, 2012; Frandji et Rochex, 2013; Gonçalves et Lessard, 2013; Maertens, 2004; Moran, 2012; Roy et Deniger, 2003, Te Riel, 2003; Turmel, 2008; Zinn, 2008) et comprennent des rapports d'instances internationales (UNESCO, OCDE, Nations Unies); des rapports de commissions et d'audiences publiques (CEGE, 1996a, 1996b; MEES, 2016) ainsi que des rapports d'un conseil national (CSE, 2016, 2017). Ces

textes présentent des analyses institutionnelles de manière diachronique et ils établissent un bilan de nature systémique (Hardy et Maguire, 2016). Ces textes mis en relation avec des connaissances complémentaires (p. ex. des écrits de la recherche en sociologie, en analyse critique du discours et des politiques), des comptes-rendus multiples (rapports annuels), des points de vue contradictoires (points de vue institutionnels, points de vue syndicaux) comme le suggèrent Maguire et Hardy (2016) sont utiles pour problématiser les connaissances associées à un regard rétrospectif sur le risque. C'est ainsi que l'exposé de la situation permet de faire ressortir des enjeux sociaux liés au discours sur les élèves dits à risque.

De manière à cerner l'objet de la recherche, soit le discours sur les élèves dits à risque, une synthèse met en relation les principales idées issues du contexte social et celles qui se dégagent du contexte scientifique. Ainsi, comme le recommandent Hardy et Maguire (2016), les idées principales associées aux trois perspectives sur le risque (prospective, en temps réel et rétrospective) sont croisées afin de « construire l'objet de recherche par rapport aux enjeux et critiques soulevées » (Morrisette, 2020, p. 145) . Pour ce faire, les considérations critiques de Brown (2016) sont utilisées de manière à établir les liens entre les deux contextes. Ces considérations critiques se fondent sur certains *a priori*, selon lesquels le risque est envisagé : (1) comme un phénomène complexe; (2) de manière réflexive en prenant conscience de conceptions personnelles de la chercheuse; (3) de manière non-essentialiste; (4) de manière contextualisée; (5) comme une notion fluide (voir section 1.1.1.2).

Élève à risque : construit social et scientifique

Les approches en recherche qui considèrent le risque en éducation octroient un statut scientifique au développement de l'enfant en le définissant par une norme de développement et en lui associant des compétences parentales promues comme standards (Buchanan, 2012).

Cependant, le concept d'élève dit à risque, malgré ces connaissances normatives, ne fait pas l'objet d'un consensus. Selon diverses perspectives épistémologiques, il prend un sens particulier, ce qui en fait un concept polysémique (Cadieux, 2010; Puentes-Neuman et Cartier, 2007; Schmidt et al., 2003; Tessier et Schmidt, 2007; Toldson, 2019, 23 janvier; Trudel et al., 2002). Plusieurs postures sont identifiées à son égard, tant du côté du discours populaire que de celui du discours scientifique. Cela implique que les études réalisées, par exemple, sur l'efficacité d'une intervention, puissent faire face à une limite : celle de la conceptualisation de l'élève dit à risque. Ainsi, les résultats

obtenus ne peuvent être clairement associés à des effets sur la situation d'élèves dits à risque puisque ceux-ci n'ont pas nécessairement les mêmes caractéristiques d'un sous-groupe à l'autre (Bruno et al., 2017; Zorman et al., 2015).

De plus, les chercheurs aussi ont différentes perspectives à l'égard du concept d'élève dit à risque et des concepts qui lui sont associés, comme celui d'élève dit vulnérable ou celui de facteurs de risque (Rousseau, Point, et al., 2015; Schmidt et al., 2003; Tessier et Schmidt, 2007). Il est possible d'aborder les différentes recherches selon deux catégories que nous avons identifiées comme étant les « approches épidémiologiques » et les « approches psychomédicales », en nous inspirant de textes portant un regard sociologique sur les postures adoptées à l'égard des groupes et des individus désignés à risque (Frاندji et Rochex, 2011; Gonçalves et Lessard, 2013; Woollven, 2018). Ces deux approches sont ici considérées comme étant des discours plutôt dominants, au sens de Hardy et Maguire (2016).

Ces deux courants dominants en recherche sur la situation des élèves dits à risque contribuent de manière prépondérante au développement des connaissances scientifiques. Les approches épidémiologiques sont utiles pour constater les inégalités sociales selon une perspective d'équité et de justice sociale. En utilisant les données sociodémographiques, il est en effet possible de constater qu'au sein d'une population, certains groupes n'ont pas accès aux mêmes ressources, ce qui permet d'ajuster la distribution de ressources en conséquence.

En ce qui concerne les approches psychomédicales qui s'appuient sur des données empiriques, elles produisent des connaissances sur l'apprentissage et la socialisation qui sont jugées utiles et probantes par les milieux scolaires. Ainsi, de manière concrète, les milieux de la recherche et de la pratique arrivent à collaborer en poursuivant des objectifs communs (Pelgrims, 2019).

Or ces approches scientifiques et les pratiques qui se développent dans leur sillage co-construisent (1) une représentation de l'enfance, du rôle des parents et des enfants eux-mêmes par rapport au développement ainsi que (2) la représentation d'une expertise scientifique et technique qui catégorise et étiquette les enfants et les familles d'un point de vue normatif considéré moral et éthique. Selon cette morale et cette éthique, la responsabilité du risque est individualisée, présument ainsi que la responsabilité institutionnelle se limite aux moyens nécessaires pour répondre à des disparités qui découlent du contexte social et/ou familial (programmes de prévention, de dépistage, d'intervention, etc.), mais que l'enfant et la famille sont autonomes face

à ces situations, considérant qu'ils ont la responsabilité de participer aux mesures et de répondre aux interventions (Buchanan, 2012, p. 121) .

Ces discours hégémoniques maintiennent leur statut par rapport à d'autres logiques, malgré les résultats ambigus et les pratiques critiquées qui en découlent. Tant du côté des interventions préventives que du côté des mesures curatives ou de remédiation, la recherche ne démontre pas de manière établie les effets positifs sur la réussite éducative. À ce titre, Ahonen et al. (2014) mentionnent que les recherches critiques sur la diversité insistent sur la nécessité d'examiner cette question en éducation "critical diversity studies that point to an urgent need to revitalize the field, but goes further by showing the inherent contextual issues and power relations that frame existing contributions" (p. 264). Ahonen et ses collaboratrices expliquent que les questions et les objectifs liés à la justice sociale sont moins présents en recherche sur la diversité. Ce constat s'applique, conséquemment, à l'étude du concept d'élève dit à risque puisqu'il s'insère dans le discours lorsqu'il est question de diversité.

La notion d'élève dit à risque en éducation a été définie par deux perspectives internationales : celle de la NGP et celle de l'EPT de l'UNESCO. Peu importe l'orientation étudiée, en recherche critique portant sur la diversité, la catégorisation est un concept central (Ahonen et al., 2014 ; Bélanger et Maunier, 2017). La différenciation entre les catégories est aussi un processus social qui retient l'attention. Par exemple, Ahonen et al. (2014), en utilisant la théorie de Foucault, formulent l'hypothèse suivante : "We argue that diversity and its management should be understood as forms of knowledge and discursive practices that are co-constructed through relations of power, and that constitute self and other; researcher and subject; and sameness and difference" (p. 265).

Selon cette hypothèse, les discours associés aux deux perspectives (NGP et EPT) représentent des formes de savoirs et se caractérisent par des pratiques sur la diversité qui sont co-construites par des relations de pouvoir contribuant à se définir, à définir l'autre, à développer l'identité de chercheur et celle de sujet, ainsi qu'à élaborer le sens commun et la différence. Selon cette conception, le concept d'élève dit à risque se trouve au centre de cette co-construction de savoirs par le discours sur la diversité puisque le processus de sa définition implique cette distinction entre soi et l'autre, entre le chercheur et le sujet, entre le sens commun et la différence.

Le discours de la NGP se développe autour de la notion de risque socioéconomique : ce dernier doit être identifié puis géré. En Ontario, d'après Bélanger (2001), la recherche orientée par le

discours politique de la NGP favorise la superposition des principes de l'inclusion à ceux de la GAR sans évaluer la compatibilité des deux discours. Cette superposition, de l'avis de Bélanger, rend la visée inclusive paradoxale : tout en développant l'EPT, l'approche catégorielle, structure les dispositifs de pilotage du système scolaire. Ce constat amène Bélanger à dire que : « l'école inclusive devient un modèle, tandis que la différenciation des parcours malgré l'insistance sur un socle commun est tout de même acceptée » (p. 178).

Delbury (2018) souligne que la question de l'inclusion en milieu scolaire n'échappe pas à ce constat. Cette auteure explique que l'inclusion est un thème de recherche populaire, mais dont l'étude se concentre sur les raisons qui expliquent sa difficile mise en œuvre :

On observe cependant un écart entre l'intention de l'éducation inclusive et la réalité vécue dans les salles de classe. La prolifération de littérature scientifique sur le sujet est le témoin d'une recherche incessante des causes à l'origine de cet écart. (p. 60)

La recherche ainsi orientée développe des outils et des ressources pour « réussir » l'inclusion. Rejoignant Bélanger (2001), Delbury (2018) est d'avis que sans prise en compte de la façon dont se construit socialement et institutionnellement la norme scolaire par la recherche, une perspective inclusive apparaît incompatible avec une école structurée autour de la mise en évidence de l'anormalité.

Le système scolaire québécois adopte une politique inspirée de la NGP qui implique décentralisation, concurrence et reddition de compte (Lévesque et Garant, 2014) et qui nécessite des dispositifs de mesure des résultats (Harris et Harrington, 2006). La diversité, quant à elle, est vue, comme en Ontario, selon une approche catégorielle (MEQ, 1999b). En revanche l'inclusion ne se superpose pas à la GAR, puisque le principe retenu est celui de l'intégration. La recherche sur l'inclusion suscite toutefois l'intérêt des chercheurs critiques. Le paradoxe ontarien constitue une éventualité dans le cas où l'inclusion soit un modèle développé au Québec. Les travaux de recherche sur l'inclusion sont appelés à rencontrer la contradiction du cadre dans lequel ils s'inscrivent, obstacles que Bélanger (2001) décrit ainsi :

Le discours sur l'inclusion, qui cherche tant à se dissocier des approches catégorielles à travers le leitmotiv d'une éducation pour tous, mérite d'être interrogé puisque ses acceptions sont diverses et cohabitent, comme en Ontario, avec des dispositifs d'éducation spécialisée toujours en vigueur. (p. 178)

Notre recherche s'inscrit, en ce sens, dans ce paradoxe de superposition d'orientations contradictoires que décrit Bélanger. Cependant, d'un point de vue critique, il nous apparaît important de contribuer à le démystifier en rendant plus visibles les rapports sociaux qu'il suppose et qu'il maintient par la catégorisation centrée sur des distinctions entre les individus (Ahonen et al., 2014 ; Bélanger et Maunier, 2017).

La PAS (MEQ, 1999b) intègre la notion d'élève « à risque » aux discours éducatifs officiels. La notion sera redéfinie à deux reprises et la dernière version se trouve à la fois dans la convention collective des enseignants et dans un cadre de référence ministériel. La PAS demeure une politique visant l'intégration des élèves dits à risque et HDAA et l'approche catégorielle structure le soutien aux élèves visés par la politique. L'approche catégorielle est considérée comme le principal obstacle au développement de l'éducation inclusive, alors que peu de recherches portent sur les processus d'exclusion amorcés au sein de l'école ordinaire au moment où un élève est désigné à risque (Florian, 2019).

Certains concepts clés permettent de mieux cerner le paradoxe de la superposition des discours de la NGP et de l'EPT dans le contexte québécois. La NGP favorise un contexte dans lequel l'évaluation se développe à des fins de normalisation (Bergeron et al., 2011). La situation de l'élève dit à risque devient un indicateur de suivi de l'efficacité des pratiques ainsi qu'un déterminant pour l'évaluation du rendement des établissements (Gadsden et al., 2009). Au Québec, la notion d'élève dit à risque se définit en rapport avec celle de réussite éducative, soit la réussite sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (MEQ, 1999b).

D'ailleurs, le contexte scientifique favorise cette approche normative de l'évaluation. Dans plusieurs cas, les études concernent : la mesure des risques d'échecs scolaires, les dispositifs de repérage et de dépistage des élèves dits à risque, les interactions qui sont des facteurs de risque, la validité des variables et des prédicteurs de risque (Gershon, 2012).

Quant à lui, le discours de l'EPT (UNESCO, 1990b, 1994, 2000, 2005, 2009, 2019) contribue au construit de l'élève dit à risque selon une perspective de l'éducation inclusive préoccupée à la fois par la réussite et par l'égalité des chances. L'UNESCO souhaite que les systèmes scolaires délaissent l'approche catégorielle pour développer une école commune à tous les élèves, plutôt que des filières d'éducation spécialisée divisées par catégories de difficultés selon une conception ségrégative de l'enseignement. L'EPT élargit la notion d'élève handicapé en utilisant la notion

d'élèves à besoins particuliers. Le développement de la perspective de l'éducation inclusive par le discours de l'EPT est orienté par le principe de la scolarisation des élèves dits vulnérables et par l'obligation de contrer les discriminations, ce qui implique que la diversité des besoins soit prise en compte par les établissements scolaires (Ebersold, 2009). Le discours de l'EPT, entre 1990 et les années 2010 passera de la perspective de l'intégration à la perspective de l'inclusion des élèves à besoins spéciaux à l'école de quartier.

La notion de besoins éducatifs spéciaux est cependant un concept générique (ou métacatégorie) impliquant une redéfinition par les différents systèmes scolaires qui se traduit en formulation de multiples catégories (Frاندji et Rochex, 2011). En dépit de ce constat, la recherche ne favorise pas une démythification de cet aspect de la problématique. Comme l'indique Pelgrims (2019), bien que le choix de vocabulaire utilisé en recherche ait des incidences sur la désignation des élèves concernés, sur les interventions réalisées et sur les besoins de formation des acteurs, les critères de sélection des termes, concepts et expressions sont rarement explicités par les chercheurs.

Le discours de l'EPT utilise la notion « à risque », mais les risques sont associés à l'institution et au contexte dans lequel vit l'élève. L'élève est ainsi exposé à des risques plutôt qu'« à risque ». L'inclusion étant considérée comme un processus de transformation des institutions et des pratiques, ce n'est pas l'élève qui est ciblé par des transformations, mais bien son environnement social et éducatif. Le discours de l'EPT vise à modifier les approches institutionnelles fondées sur des catégories d'élèves.

L'inclusion est conçue selon différentes orientations par les États. Ainscow et al. (2006) répertorient six types de représentations, un continuum allant des préoccupations pour les élèves handicapés à l'inclusion éducative et sociale (voir section 1.2.2.2). Cette représentation selon diverses perspectives n'est pas un phénomène unique à l'inclusion. La mise en relation des discours de la NGP et de l'EPT contribue à multiplier les perspectives envers la diversité, tout en adoptant un certain cadre commun. Les discours de la NGP et de l'EPT co-construisent un cadre analytique de la gestion du risque commun à diverses disciplines et adopté par les organisations internationales par la mise en relation des notions de risque et de vulnérabilité (Thomas, 2010). Ce cadre incorpore des notions telles que : résilience, facteurs de risque, gestion des risques, prévention, zone de vulnérabilité (Thomas, 2010).

Or des courants de recherches dominant l'étude de la situation des élèves dits à risque : les approches épidémiologiques et les approches psychomédicales. Dans les deux cas, le discours scientifique contribue à la co-construction du discours sur les élèves à risque. Ces discours ont des effets sur les pratiques des milieux scolaires et sur le discours populaire puisqu'ils sont adoptés et font office de régimes de vérité (Bialostok et Kamberelis, 2010) : l'élève désigné à risque est celui dont la situation est rendue objective, celui qui est sujet à une intervention selon des normes et des règles considérées comme « naturelles » ou allant de soi. Les ambiguïtés et les contradictions qu'elles présentent ont cependant pour conséquence de ne pas toujours cibler des élèves présentant les mêmes caractéristiques puisque le concept se définit d'un point de vue particulier : « a choice of particular sociocultural norms and values that manifest as codes of conduct, ways of thinking, and ways of being » (Gershon, 2012, p. 365) .

À la CSDM, le discours sur la situation des élèves dits à risque est construit et médiatisé par les acteurs de l'institution qui le définissent à partir de trois caractéristiques lors de la prise de parole du front commun (2016) : (1) les élèves ayant un handicap, des difficultés d'apprentissage, d'adaptation (EHDAA); (2) les élèves ayant des difficultés de maîtrise de la langue française et (3) les élèves vivant en milieu dit défavorisé (voir section 1.1.4.3). Ces caractéristiques sont considérées comme uniques à la clientèle scolaire de l'île de Montréal et elles sont associées à la nécessité d'une expertise tout aussi unique. Les protocoles de signalisation de la situation d'un élève dit à risque sont établis d'après le modèle inspiré des approches psychomédicales quasi cliniques (voir figure 6, p. 166).

La recherche critique à l'égard du discours sur les élèves dits à risque indique que ces trois caractéristiques sont celles qui sont le plus fréquemment associées aux élèves dits à risque. D'un point de vue critique, ce construit représente une forme d'essentialisation des élèves ainsi désignés (Bélanger et Maunier, 2017). L'approche catégorielle est aussi, comme abordé précédemment, l'obstacle le plus important au développement de l'éducation inclusive (Bélanger et Maunier, 2017). L'analyse critique du discours, plutôt que de contribuer à la co-construction du discours catégorisant des personnes, travaille à déconstruire le discours établi et qui se développe sans contraintes.

Le risque comme signal d'alarme

Selon le mode de conceptualisation prospectif du risque qui est associé aux approches épidémiologiques en recherche sur le concept d'élève dit à risque, le risque est perçu comme un signal d'alarme social. Le discours scientifique favorise la conceptualisation du risque par la quête à l'identification de facteurs de risque et de facteurs de protection du risque social. Aussi, les savoirs produits par la science, selon cette perspective, contribuent aux pratiques de ciblage et de prévention alors que les textes scientifiques ne permettent pas de démontrer avec certitude la validité des facteurs identifiés ou l'efficacité des programmes mis en œuvre.

Du côté des approches qui conceptualisent le risque en temps réel (approches psychomédicales), le risque constitue un signal d'alarme situé chez l'élève. Dans le cas des approches quasi cliniques et par paliers multiples. Le discours scientifique contribue à transférer un discours médical en éducation et au développement de la médicalisation de la situation de l'élève ainsi qu'à la mise en place de pratiques diagnostiques et de remédiation. Le risque peut faire l'objet d'un dépistage à l'aide d'outils diagnostiques. Le risque, considéré en temps réel, doit être contrôlé par des mesures d'intervention et de mitigation rapidement mises en œuvre. Les approches par paliers multiples situent, de plus, le risque en tant que signal d'alarme institutionnel, puisqu'il peut être localisé au niveau de pratiques enseignantes jugées non conformes aux protocoles établis.

Finalement, du côté de la conceptualisation rétrospective du risque, elle est associée au discours scientifique critique. Notamment, à celui du domaine de l'analyse critique du discours dont l'objet, le discours institutionnel, scientifique ou populaire, est analysé de manière à démystifier le sens commun. En ce sens, le risque en tant que signal d'alarme est situé dans le discours et les pratiques institutionnelles dont le sujet est l'élève. Les recherches critiques cherchent à mettre en évidence le discours véhiculant des savoirs en les positionnant comme des faits objectifs, ainsi que des pratiques institutionnalisées comme la catégorisation.

Élève « à risque » comme concept fluide et critique

Notre recherche adopte le point de vue critique selon lequel le risque est fluide plutôt que rigide³⁰. Comme le suggère Morrissette (2020), quelques « études connexes qui semblent plus intéressantes et sur lesquelles on peut construire notre démarche de recherche » (p. 145) s'appuient sur une conception fluide de la désignation d'élève dit à risque. Elles sont brièvement présentées en exposant leur originalité et leur contribution potentielle à notre étude du discours sur l'élève dit à risque.

Tout d'abord, la typologie du discours sur les élèves dits à risque inspirée des travaux de Portelli et al. (2007) constitue un cadre d'analyse critique du discours sur les élèves dits à risque. De surcroît, la recherche menée dans des milieux scolaires de quatre provinces canadiennes tient compte de politiques et de repères culturels communs à notre contexte. La typologie du discours y est présentée selon des perspectives idéologiques variées (discours axé sur les déficits, discours libéraux, discours éducatifs officiels et discours critiques) qui permettent d'analyser les discours de manière réflexive et de tenir compte de plusieurs dimensions selon une perspective critique. Aucune autre recherche ayant comme objet les types de discours sur les élèves dits à risque à partir de données empiriques n'a pu être répertoriée lors de la recension des écrits. La présente recherche aspire à contribuer au développement de cette typologie par l'analyse de discours institutionnels.

Aussi, l'approche qualitative de Portelli et al. (2007) se veut descriptive au sujet des discours. La présente recherche désire soutenir l'élargissement des connaissances sur l'objet d'un point de vue critique. Aussi, la méthodologie envisagée semble pertinente et peu connue dans notre domaine. En effet, l'analyse critique du discours (ACD) selon une méthodologie respectant des principes communs à des recherches en analyse historique du discours (AHD) demeure peu répandue au sein de la recherche en éducation francophone.

D'autre part, le discours institutionnel à l'égard du risque est, comme l'indiquent Hardy et Maguire (2016), davantage envisagé de manière rétrospective. Comme le suggèrent ces auteurs, notre étude porte sur des données représentant des points de vue contradictoires, diffusés par divers genres de

³⁰ Pour rappel, le risque comme une notion fluide est décrit par Brown (2016) comme une situation qui se modifie avec le temps et dont le sens dépend d'un contexte social et historique. Ainsi conçue, la désignation d'élève à risque peut définir l'entièreté de la vie ou de l'identité d'une personne, toujours selon Brown.

textes, de manière à explorer l'interaction discursive à partir de textes liés par le sujet de l'inclusion. Comme abordé dans ce chapitre, la notion d'élève dit à risque est un construit social qui fait l'objet d'une définition et d'un consensus entre les acteurs institutionnels de la CSDM. À la suite de ce consensus, une divergence entre les dirigeants institutionnels et syndicaux survient au sujet de l'inclusion. Un débat s'amorce et il est médiatisé. Ainsi, les points de vue émergents et leur analyse critique menée dans l'intention de cerner l'évolution des discours sur les élèves dits à risque à la suite de ces événements suscitent notre intérêt.

Comme expliqué ci-dessus, d'une part l'objet du discours sur les élèves dits à risque est considéré comme fluide et comme étant un construit social. D'autre part, d'un point de vue critique, le discours est associé au pouvoir et l'analyse critique cherche à mettre en évidence des inégalités entre les groupes qui sont maintenues ou accentuées par le discours. Dans cette perspective, la recherche de Wodak et Boukala (2015) est une analyse critique historique du discours lié à l'immigration en Europe proposant des outils méthodologiques qu'il semble pertinent de transférer à l'étude de notre objet. En effet, cette recherche porte sur les discours politiques et médiatiques relatifs à l'immigration pour comprendre comment ces derniers contribuent à définir l'Autre selon une perspective dominante. Tout au long de ce chapitre, la problématique expose l'idée que le concept d'élève « à risque » est un construit social. Ce concept situerait les élèves en fonction de leur position par rapport à une norme scolaire particulière à un contexte sociohistorique (et jugée objective). En ce sens, nous croyons que la transposition de l'AHD à notre objet peut contribuer à la recherche sur l'éthique et les paradoxes liés à l'étiquetage et à la catégorisation en éducation.

1.3 Objet de la recherche et question générale

Le tableau 5 (p. 183) présente une synthèse des limites de la recherche sur le discours portant sur l'élève dit à risque. Pour chacune des limites précédemment abordées, l'enjeu qu'elle représente pour l'état de la question est précisé. Une avenue pour cette recherche est envisagée et des éléments pour la formulation de la question générale sont avancés.

Tableau 5. – Synthèse de la problématique de recherche et pistes pour la formulation de la question générale

Limite de la recherche	Enjeu de l'état de la question selon les <i>a priori</i> de Brown (2016)	Avenue proposée	Vers la formulation de la question générale
Définitions contradictoires/absence de définition et peu d'écrits recensés.	Orientations multiples pour comprendre la notion, le concept.	Explorer le sens attribué par les acteurs du champ de l'éducation pour décrire les liens entre les conceptions scientifiques et le discours.	Observer le discours des acteurs sur la situation des élèves dits à risque pour cerner les effets de la polysémie sur la représentation véhiculée.
Peu de recherches portent sur les processus sociaux et institutionnels de construction de l'inadaptation scolaire.	<p>Le concept peut être envisagé comme construit social et scientifique.</p> <p>L'élaboration de politiques axées sur les individus considérés « à risque » est favorisée plutôt que les remises en question des conditions structurelles qui produisent l'inadaptation.</p> <p>Le risque est contextualisé et a une grande portée : il est associé à des pratiques historiques qui ont contribué à le définir pour la prise de décision individuelle, mais aussi à grande échelle.</p>	Explorer le processus de co-construction d'élèves dits à risque lors d'interactions dans un contexte sociohistorique particulier.	Observation de pratique discursive lors d'un débat au sujet de l'inclusion pour explorer le processus de construction de la norme et de l'inadaptation scolaire, de la situation d'élève dit à risque.

Limite de la recherche	Enjeu de l'état de la question selon les <i>a priori</i> de Brown (2016)	Avenue proposée	Vers la formulation de la question générale
Les programmes de prévention peinent à démontrer des effets positifs.	Les politiques compensatoires sont associées à des effets stigmatisants. L'approche critique considère le risque de manière non essentialiste : le risque ne doit pas servir à catégoriser des personnes ou des choses selon une proximité présumée à certains facteurs de risque.	Le discours organisationnel pourrait être exploré de manière à cerner les effets potentiels de catégorisation des élèves désignés à risque.	Étudier la manière dont les facteurs de risque sont déterminés et les élèves désignés à risque par le discours des acteurs du champ de l'éducation.
Les interventions ciblées ont des effets difficiles à démontrer : peu d'acquis sont transférés, les résultats sont variables.	La GAR favorise la mise en place de ce type de dispositifs. Tout en développant une orientation inclusive. Une tension entre ces deux orientations est identifiée et dénoncée.	Explorer, dans le discours des acteurs, les solutions proposées pour soutenir la réussite scolaire des élèves considérés à risque.	Explorer les solutions proposées en matière de réussite scolaire des élèves dits à risque.
Peu de recherches adoptent une posture écologique ou contextualisée.	Le risque est compris comme étant complexe : il s'agit d'un aperçu de facteurs structurels, institutionnels et locaux ainsi que des rapports et des mécanismes sociaux et institutionnels.	Observer le champ de l'éducation de manière élargie pour cerner des facteurs structurels ou organisationnels ainsi que des rapports et des mécanismes sociaux.	Observer un débat entre acteurs institutionnels pour explorer les aspects politiques et sociaux de l'environnement éducatif d'un point de vue critique.

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse critique des discours relatifs à l'inclusion, lors d'un conflit en particulier, vise l'identification de concepts clés qui servent à juger de l'a/normalité de la situation de certaines personnes et à justifier ainsi leur catégorisation à l'aide du concept « à risque », un construit social de la différence. Cette recherche critique a pour ambition de déconstruire le sens de cette catégorie et d'en exposer ses effets. Éventuellement, nous comptons proposer des pistes pour transformer les discours qui catégorisent ou étiquettent des élèves selon des perspectives dominantes.

1.3.1 Question générale de la recherche

Lors d'un débat médiatisé au sujet de l'inclusion en milieu scolaire montréalais, comment l'interaction discursive médiatisée a-t-elle contribué à définir la situation des élèves dits à risque?

Chapitre 2 – Cadre théorique

Ce deuxième chapitre présente les fondements théoriques épistémologiques portant sur le discours au sujet de l'élève dit à risque dans le but d'élaborer un cadre à la fois théorique et conceptuel qui sous-tend l'opérationnalisation de la démarche méthodologique. En ce sens, cette partie de la thèse établit en premier lieu la toile de fond (Fortin et Gagnon, 2010) qui permet d'étudier l'objet selon une perspective théorique socialement engagée, celle de l'analyse critique du discours (ACD). Cette approche interdisciplinaire s'intéresse aux dimensions idéologiques et linguistiques du pouvoir et s'inspire de travaux fondés sur l'épistémologie de la critique sociale, en philosophie, en linguistique et en sociologie (Rogers et al., 2016). L'ACD vise à décrire, interpréter et expliquer le discours (Fairclough, 1992a; Fairclough et al., 2011). Selon cette posture, il importe de tenir compte de la complexité du phénomène des discours sur l'élève dit à risque (Brown, 2016). L'analyse critique devrait donc comporter une observation élargie du discours en l'étudiant dans son champ³¹ : celui de l'éducation, afin de cerner des facteurs et des mécanismes structurels, organisationnels et sociaux qui encadrent le discours (Foucault, 1994b).

Au chapitre précédent, des constats initiaux ont été formulés à l'égard du discours sur l'élève dit à risque. Ceux-ci ont dévoilé des pistes de recherche pour l'analyse du débat médiatisé. Il est possible d'envisager l'exploration : (1) du sens attribué par les acteurs du champ de l'éducation au concept et des liens entre les conceptions scientifiques et le discours sur l'élève dit à risque; (2) du processus de co-construction de l'élève dit à risque par l'interaction dans ce contexte sociohistorique; (3) du discours organisationnel et des effets potentiels de la catégorisation des élèves désignés à risque; (4) des solutions proposées pour soutenir la réussite scolaire des élèves considérés à risque; et (5) de possibles facteurs structurels ou organisationnels du risque scolaire, les rapports et les mécanismes sociaux³².

Cette conception concorde avec le constat abordé précédemment concernant la notion ou le concept d'élève dit à risque d'après l'analyse critique des écrits populaires, politiques,

³¹ Le concept de champ est défini selon la théorie de Bourdieu (1994) comme étant un espace social. Ce concept est défini et expliqué en section 2.1.2.2 de ce chapitre.

³² Voir le tableau 5 (p 184) pour la synthèse.

organisationnels (Brown, 2016) et scientifiques (Hardy et Maguire, 2016). Cette désignation constitue un construit social. Pour l'interpréter et l'expliquer, elle doit être contextualisée dans le but de mettre en évidence et de critiquer le sens commun qu'elle véhicule (Bélanger et Maunier, 2017; Brown, 2016; Hardy et Maguire, 2016; Swadener, 2010). L'analyse critique des écrits scientifiques suggère qu'il est possible de cerner les effets potentiels de la catégorisation d'élève dit à risque par l'analyse des solutions organisationnelles. Ces dernières sont déterminées selon différents objectifs, ce qui permet de distinguer les intentions poursuivies (Hardy et Maguire, 2016). Pour les rendre opérationnelles, ces considérations critiques nécessitent d'être situées et mises en relation avec la théorie.

Dans cette optique, le cadre théorique est, tout comme la problématique, développé selon les propositions formulées par Morrissette (2020) pour structurer l'organisation d'une recherche qualitative. Comme le suggère cette auteure, les théories et les concepts mobilisés sont présentés de manière à les mettre en relation avec l'objet d'étude et à cerner leur apport possible à l'opérationnalisation de la démarche.

Pour passer de la théorie à la démarche d'analyse, le chapitre comporte deux grandes parties : le cadre théorique de l'analyse critique du discours et la constitution d'une boîte à outils pour l'analyse linguistique. Chacune des deux parties comprend un cadrage théorique, la présentation d'un outil pour l'ACD et se termine par la formulation d'une question spécifique de recherche. Ces deux questions orientent les choix méthodologiques subséquents.

La première partie, celle de l'élaboration du cadre théorique général, inclut trois dimensions : la théorie critique, les fondements de l'ACD et les dimensions du discours sur l'élève dit à risque selon une perspective critique. Ces trois dimensions présentées successivement doivent être considérées imbriquées les unes aux autres puisque l'épistémologie critique constitue l'ontologie de l'ACD, ainsi que celle de la théorie du discours sur l'élève dit à risque. Ce cadre théorique général comporte les balises pour l'interprétation du discours dans son contexte politico-historique.

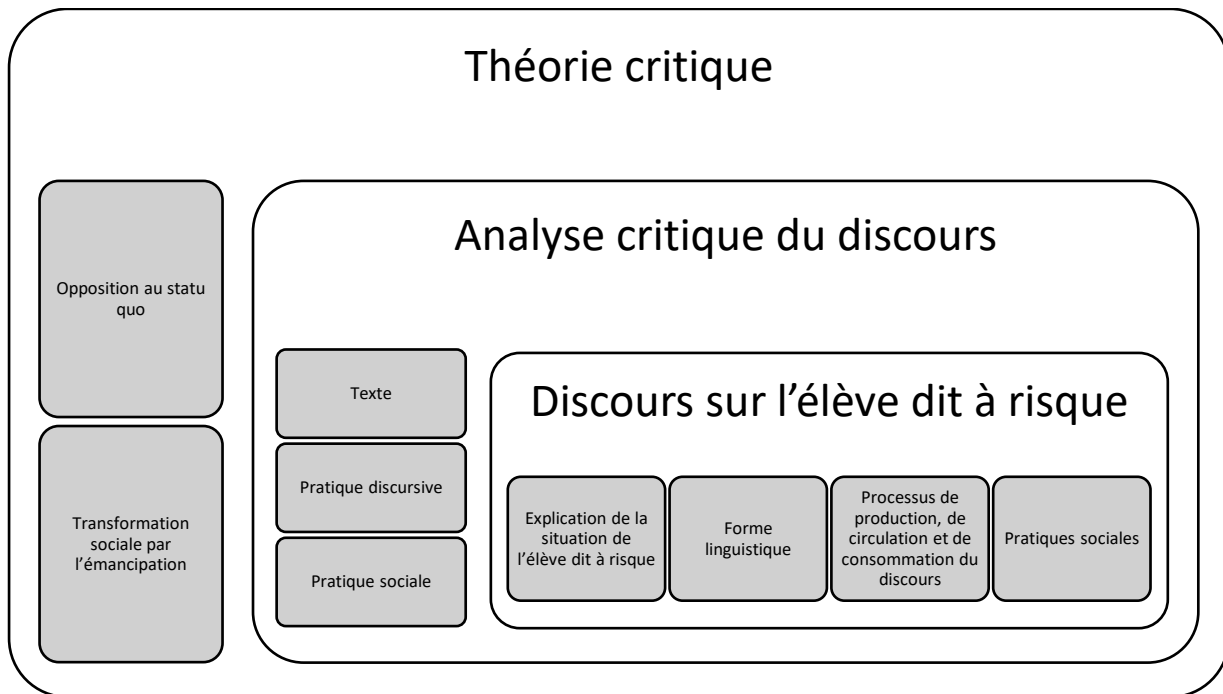
La deuxième partie expose la constitution d'une boîte à outils pour l'analyse linguistique. L'ACD a en effet besoin de concepts théoriques issus de la linguistique qui servent à opérationnaliser l'analyse descriptive, interprétative et explicative (Petitclerc, 2014, p. 138) . La boîte à outils théoriques permet, par la suite, d'élaborer la méthodologie de l'ACD au prochain chapitre où la

stratégie analytique incorporera les outils retenus. Cette deuxième partie du chapitre se termine en exposant notre deuxième question spécifique de recherche.

2.1 Description, interprétation et explication du discours sur l'élève dit à risque : cadre théorique général

Les postulats de la théorie critique forment l'arrière-plan théorique de la démarche de cette recherche. Ils sont considérés par Delanty (2011) comme les deux idéaux poursuivis par les travaux critiques : l'opposition au *statu quo* et la transformation sociale par l'émancipation. La figure 7 (p. 189) illustre les dimensions du cadre théorique qui sont présentées et expliquées tout au long du chapitre. Comme il est possible de constater par cette représentation, la théorie critique englobe les deux autres dimensions du cadre théorique : l'ACD et le discours sur l'élève dit à risque.

Figure 7. – Dimensions du cadre théorique critique sur le discours au sujet de l'élève dit à risque



En première partie du chapitre, les deux postulats issus de la théorie critique repris en ACD sont mis en évidence. En effet, selon ces idéaux théoriques, les chercheurs en ACD prêtent attention à trois dimensions du discours comprises dans notre cadre théorique. Ainsi la deuxième partie du chapitre aborde ces dimensions : le texte, la pratique discursive et la pratique sociale (Fairclough,

1992a). En troisième partie, nous établissons des liens entre ces dimensions du discours et le discours sur l'élève dit à risque. Nous abordons, pour chaque dimension du discours, sa définition selon les théoriciens critiques, sa signification pour l'analyse critique du discours et les modalités permettant son observation dans le discours sur les élèves dits à risque.

Donc, au cours de cette troisième partie du cadre théorique général, nous exposons la typologie du discours réalisée à partir des postulats critiques ontologiques, leur transfert en ACD et les résultats de la recherche empirique de Portelli et al. (2007) sur l'objet. Cette typologie, un outil d'analyse issu de la théorie, comporte les dimensions du discours sur l'élève dit à risque et distingue les types de discours identifiés par Portelli et al. (2007).

Une première question spécifique issue de la théorie est formulée pour clore cette première grande partie du chapitre. Ensuite, nous présenterons la boîte à outils d'analyse linguistique pragmatique (Jäger, 2001; Reisigl et Wodak, 2001; Reisigl et Wodak, 2009; Wodak, 2001, 2009b) à partir de laquelle il est envisagé d'opérationnaliser la méthodologie au troisième chapitre.

2.1.1 Théorie critique de l'école de Francfort

Deux principes fondent la théorie critique de l'école de Francfort et conséquemment les travaux qui se réclament de cette épistémologie : l'opposition au *statu quo* et l'idée que l'histoire peut être progressive. Ces principes visent les idéaux de transformation sociale et de justice sociale auxquels Horkheimer convie les membres de l'Institut de recherches sociales, par son manifeste en 1937 (Delanty, 2011). De manière succincte, les deux principes de la théorie critique sont expliqués ci-après, puis ils sont mis en relation avec l'analyse critique du discours (ACD) au sujet de l'élève dit à risque.

Premièrement, l'opposition au *statu quo* est un héritage marxiste qui conçoit le fait que la lutte des classes se concrétise par l'émancipation et par un changement radical des relations et de l'ordre social (Alvesson et Willmott, 1992). Selon cette perspective³³, la nature des rapports de domination est déterminée entre les classes sociales. En opposant bourgeoisie et prolétariat, elle s'intéresse

³³ Plus précisément, comme l'explique Meuret (2108), le marxisme se caractérise par le fait de considérer que l'activité, le travail ainsi que les relations sociales façonnent la conscience humaine. L'idéologie, de ce point de vue, constituerait « l'arme des puissants » (Meuret, 2018, p. 37), un moyen de garder la main mise sur la conscience des travailleurs.

ainsi à la lutte des classes tout en rejetant l'identité individuelle (Assoun, 2001). Tout en étant pilotée par une vision marxiste, la théorie critique se distancie progressivement de cette posture en s'intéressant aux rapports entre les groupes d'individus et entre les individus, reconnaissant ainsi l'identité individuelle (Assoun, 2001). L'idéologie pour le marxisme constitue « la pensée de la classe dominante, c'est-à-dire une représentation du monde qui sert ses intérêts au détriment de l'intérêt collectif » (Meuret, 2018, p. 37) .

Au cours de la distanciation effectuée par l'École de Francfort par rapport à la théorie marxiste, le concept d'idéologie est transféré et son sens évolue selon les diverses postures critiques. Par exemple, Saint-Ouen (1984) définit l'idéologie comme un « consensus minimum » en matière de valeurs et d'idées rendant la communication possible dans une société à un moment donné. Les idéologies sont ainsi appelées à évoluer, à se transformer, à devenir dominantes ou au contraire à être rejetées. Dans le même sens, pour Meuret (2018), une idéologie correspond à une idée reçue, ou bien à une idée sur laquelle se fonde le sens commun. Pour assurer une compréhension commune, nous nous référons à l'idéologie comme étant le sens commun et nous expliquons plus en détail ce concept en section 2.1.2.1 lorsque nous abordons le positionnement du discours.

Deuxièmement, la théorie critique est fondée sur le principe de l'émancipation selon lequel l'histoire d'un groupe n'est pas prédéterminée; sa situation peut donc s'améliorer. Ce postulat s'appuie sur l'idée que la condition humaine ne serait pas figée. Il repose aussi sur l'idée que les sciences sociales peuvent contribuer à libérer les gens de la domination. En étudiant les idéologies, les croyances, les perceptions, les relations de pouvoir et le développement identitaire, les sciences humaines permettraient de comprendre les mécanismes qui favorisent la domination ou l'émancipation (Alvesson et Willmott, 1992).

2.1.2 Analyse critique du discours (ACD)

L'analyse critique du discours se fonde sur certains théoriciens de l'École de Francfort, dont Habermas (Henze et Arriaza, 2006; Liasidou, 2008; Reisigl et Wodak, 2001; Van Dijk, 1993; Wodak, 2001, 2009b, 2011; Wodak et Boukala, 2015; Wodak et Fairclough, 2010). L'ACD s'appuie aussi sur les travaux de Bourdieu (Luke, 1995; Rogers et al., 2005; Van Dijk, 2006; Wodak, 2009b). De plus, l'ACD utilise les travaux poststructuralistes de Foucault (Henze et Arriaza, 2006; Housley et Fitzgerald, 2009; Housley et al., 2017; Liasidou, 2008; Luke, 1995; Mazher, 2012; Mulderrig, 2012; O'Halloran, 2007; Reynolds, 2018; Rogers et al., 2005; Rogers et

Schaenen, 2014; Rogers et al., 2016). Les travaux de ces chercheurs constituent un arrière-plan théorique qui encadre la démarche d'analyse du discours.

On situe généralement l'origine de la recherche critique en analyse du discours en linguistique britannique (Petitclerc, 2014). Un nouveau courant s'y développe dans les années 1970, à la manière des différents domaines des sciences humaines qui se sont imprégnés de la théorie critique. Il se construit en opposition aux perspectives traditionnelles de la linguistique : soit la linguistique chomskienne et la sociolinguistique. Le courant est alors celui des approches de la *Critical Linguistics* (CL) (Locke, 2004; Rogers, 2011). Trois enjeux sont étudiés selon cette nouvelle posture en linguistique : l'usage du langage au sein des institutions; la relation entre le langage, le pouvoir et l'idéologie, puis; la prise de position critique et de gauche en linguistique (Locke, 2004).

Alors que les problématiques soulevées étaient de l'ordre de la linguistique (soit le questionnement sur l'idéologie, son influence et sa concrétisation par le langage), on s'intéresse aussi à des problématiques sociales. Selon Petitclerc (2014), cette nouvelle préoccupation pour les enjeux sociaux correspond au passage de la linguistique critique à l'ACD :

Cette vision évolue et se mue en une conception du langage comme pratique sociale, avec un contexte social pleinement intégré à la réflexion et à l'analyse. Tous ces changements conduisent à une nouvelle appellation, celle de Critical Discourse Analysis, qui coexiste en parallèle de la Social Semiotics : il ne s'agit plus seulement d'appliquer des théories linguistiques à des textes sociaux attestés, mais bien de faire de l'analyse de discours. (p. 118)

Rogers (2011) attribue à Norman Fairclough (Université de Lancaster) la première parution marquante en CDA. Il s'agit de l'article intitulé « Critical and descriptive goals in discourse analysis » paru en 1985 dans le *Journal of Pragmatics*. Fairclough aborde, dans ce premier texte, les analyses du discours de manière critique et descriptive.

Étant donné ses racines et son évolution, l'ACD se démarque de la CL par son interdisciplinarité (Fairclough et al., 2011). Les chercheurs en ACD s'intéressent à plusieurs thèmes. Blommaert et Bulcaen (2000) recensent neuf domaines d'intérêts principaux : (1) le discours politique, (2) l'idéologie, (3) le racisme, (4) le discours économique, (5) la publicité et la promotion, (6) la question du genre féminin/masculin, (7) le discours institutionnel, (8) l'éducation et (9) la littéracie (p. 452). Peu importe le domaine de recherche, l'ACD vise à mettre en évidence les relations de pouvoir asymétriques, l'exploitation, la manipulation et les inégalités systémiques (Blommaert et Bulcaen, 2000).

En ACD, la théorie critique est appelée à se concrétiser par la linguistique. L'apport de la linguistique est de rendre la critique pragmatique par le moyen de son « coffre à outils » (Jäger, 2001; Reisigl et Wodak, 2001; Reisigl et Wodak, 2009; Wodak, 2001, 2009b). Pour arrimer la critique et la linguistique, les travaux en ACD sont orientés par des postulats qui leur sont propres (Fairclough et al., 2011).

2.1.2.1 Postulats, concepts théoriques clés et posture critique caractéristiques de l'ACD

Les postulats de l'ACD servent de cadre épistémologique. De l'avis de Petitclerc (2014), ces principes d'ordres théoriques et méthodologiques³⁴ se définissent autour d'un seul ancrage théorique commun à leurs auteurs, celui de la conception du discours en tant qu'interface entre langue et société. Les sept postulats adoptés par les recherches en ACD sont ainsi présentés par Fairclough et al. (2011) :

1. L'ACD porte sur des problèmes sociaux;
2. Les relations de pouvoir sont discursives;
3. Le discours constitue la société et la culture;
4. Le discours effectue un travail idéologique;
5. Le discours est historique;
6. L'analyse du discours est interprétative et explicative;
7. Le discours est une forme d'action sociale (notre traduction).

Ce chapitre expose la manière dont ces postulats sont intégrés à la présente recherche, comme le suggère Morrissette (2020).

En plus de ces postulats, les chercheurs en ACD proposent une orientation pour leur analyse discursive. Celle-ci doit s'intéresser aux rapports de domination, de discrimination, de pouvoir et au contrôle qui structurent, par le langage, les relations de manière plus ou moins transparente (Blommaert et Bulcaen, 2000; Luke, 1999; Rogers, 2014; Wodak, 2007). Cette orientation critique est cohérente avec les idéaux de la théorie critique abordés en section précédente que sont l'opposition au *statu quo* et la transformation sociale par l'émancipation (Delanty, 2011), ainsi qu'avec les postulats de l'ACD présentés précédemment (Fairclough et al., 2011).

³⁴ Le commentaire de Petitclerc (2014) porte sur la version précédente des principes de l'ACD (Fairclough et Wodak, 1997) où les deux derniers principes sont différents : « 6 Le lien entre texte et société se fait par un intermédiaire. 7 L'Analyse de Discours est interprétative et explicative. 8 Le discours est une forme d'action sociale » (p. 233) (traduction de l'auteure).

L'ACD nécessite que le chercheur ou la chercheuse adopte une posture critique. Cette manière d'aborder la recherche implique selon Wodak (2007) que l'analyste prenne de la distance par rapport aux données et que ces dernières soient mises en relation avec le contexte social; qu'un travail d'explication des positionnements politiques soit réalisé; et que l'analyse soit l'objet d'une constante autoréflexion critique. La posture critique implique en plus de concrétiser activement l'apport de la recherche, par exemple, lors de séminaires de formation pratique destinés au personnel enseignant, médical, administratif, par la publication d'avis d'experts ou bien de matériel didactique (Rogers et Schaenen, 2014; Wodak, 2009b). À ce sujet, Breeze (2011) relève dans la littérature, une réserve à l'égard de l'ACD : les chercheurs auraient tendance à s'appuyer sur leurs positions politiques, sans procéder à une autocritique idéologique et empirique rigoureuse de leur démarche, entachant ainsi la valeur scientifique de leurs travaux de recherche et de l'ACD en général. Elle identifie toutefois une approche en ACD qui est différente à cet égard : celle de l'AHD de Ruth Wodak, de ses collaborateurs et collaboratrices. Celle-ci est structurée par les principes critiques et est encadrée par des balises méthodologiques. L'AHD est l'approche en ACD qui est retenue pour élaborer la méthode de cette recherche. En deuxième partie de ce chapitre, nous présenterons la boîte à outils linguistiques pour l'ACD qui est développée selon cette approche.

2.1.2.2 Discours : texte, pratique discursive et pratique sociale

Le sens du terme discours est particulier au cadre théorique de l'ACD (Hussain, 2015). Wodak (2008a) explique que l'étymologie des termes « analyse du discours » renvoie au verbe grec *analuein* qui signifie « déconstruire » et au verbe latin *discurrere* qui veut dire « faire des allers-retours ». L'ACD adopte la conception ontologique de l'analyse du discours et l'intègre à ses pratiques.

En effet, les chercheurs en ACD tentent d'expliquer l'interaction discursive en considérant les concepts clés d'idéologie, de pouvoir et d'histoire au moyen de la déconstruction et la reconstruction du discours (Luke, 1995). Van Dijk (2006) explique cette relation à mettre en évidence par l'ACD : « Il y a une relation étroite entre discours, idéologie et politique, au sens où la politique est généralement aussi bien discursive qu'idéologique et que les idéologies sont largement reproduites par les textes et les discours » (Van Dijk, 2006, p. 17) . Du point de vue de l'ACD, les discours ne sont pas considérés comme étant l'expression directe de la pratique sociale,

mais comme la réalisation de certaines idéologies, ils permettent d'exercer le pouvoir (Reisigl et Wodak, 2009).

Idéologie et positionnement

Selon la perspective théorique critique (et plus précisément en ce qui concerne la conception du discours de Foucault), les idéologies sont envisagées par Saint-Ouen (1984) comme des systèmes ouverts et évolutifs qui pourraient se définir comme « des représentations inscrites des formes d'imaginaire communes à une société. Cet imaginaire formerait de cette manière la trame du “consensus minimum” fait d'un certain nombre de valeurs partagées » (p. 430). Cette conception de l'idéologie fait écho à l'état de la question présentée au premier chapitre. En effet, l'idéologie ainsi définie pourrait être associée au concept de sens commun que certaines catégories identitaires adoptent dans les discours dominants, comme celle d'élève dit à risque par exemple (Hardy et Maguire, 2016). Le sens commun qui fonde la catégorie d'élève dit à risque serait aussi un reflet des valeurs dominantes (Swadener, 2010). Puis, selon les considérations critiques de Brown (2016), le discours sur l'élève dit à risque serait la représentation d'un système de valeurs, soit un sens commun sur lequel se co-construit la représentation de cette catégorie.

Saint-Ouen (1984) indique que les chercheurs doivent être prudents lors de l'analyse des discours politiques et militants s'ils utilisent l'idéologie comme concept opératoire pour « remonter au discours » (p. 431). Selon lui, l'observation d'un discours politique ou militant particulier ne permet pas de tisser un lien monolithique entre ce dernier et une idéologie. De son point de vue, il est important « de considérer que l'idéologie est formée de discours eux-mêmes formés d'éléments linguistiques et non l'inverse. Que la langue est un préalable au discours qui est préalable à l'idéologie » (p. 432). Pour Foucault (1969), le discours est observable notamment par les prises de position présentes dans les textes. Dans cette optique, Saint-Ouen (1984) suggère, en cohérence avec la théorie de Foucault, d'amorcer l'analyse par l'observable. Cette démarche implique de repérer l'apparition d'une formule particulière dans le champ discursif pour ensuite s'intéresser d'une part à la manière dont elle y est apparue, y circule, se modifie et disparaît. D'autre part, l'analyse devrait porter sur la manière dont elle est reçue, acceptée ou rejetée selon sa position dans un champ social. En résumé, il propose d'analyser les formations discursives en première instance pour les interpréter, en deuxième instance, dans leur dimension idéologique.

Dans l'espace social que constitue le champ discursif (Bourdieu, 1994), le positionnement d'un énoncé ou d'un discours implique l'octroi ou l'occupation d'une position et, de manière symbolique, un lieu pour qu'il se réalise. Ce lieu, d'après Bourdieu, est un espace discursif. Comme l'explique Saint-Ouen (1984), l'espace discursif est un cadre pour le discours, soit une « frontière délimitant un système signifiant relativement clos bien qu'en contact avec d'autres; un système qui, s'il laisse en son sein place au changement, à l'adaptation, se trouve, vis-à-vis de l'extérieur, en position de polémique tout au moins virtuelle » (p. 447). Cet espace discursif délimité comporte des règles : ce qui peut ou non être dit, la manière de le faire, des termes clés à utiliser, des limites. L'auteur distingue les concepts de formation discursive (Foucault, 1969) et d'espace discursif : la formation discursive, vue comme une constellation, réunit plusieurs espaces discursifs qui font l'usage de mêmes termes clés qui sont des points de contact entre les cadres (Saint-Ouen, 1984).

Le concept d'idéologie est intégré au cadre théorique de l'ACD où celle-ci représente l'assise des relations de pouvoir discursives : "Ideological power, the power to project one's practices as universal and 'common sense', is a significant complement to economic and political power, and of particular significance here because it is exercised in discourse" (Fairclough, 1989, p. 33). Van Dijk (2011) explique que l'idéologie est un système de croyances partagées par des membres d'un groupe social. Selon ce point de vue, puisque l'idéologie est adoptée et distribuée au sein de la pensée des membres du groupe, elle constitue une cognition sociale. Il ajoute que l'idéologie est socialement pertinente et assez générale pour que tous les membres du groupe y adhèrent. Elle permet aux membres d'être reliés par des pratiques et de se différencier des autres groupes sociaux. Elle sert l'intérêt du groupe :

In order for ideologies to serve to defend the interests of a group, they will tend to articulate especially the relationships to other—dominant, dominated or competing—groups, for instance with respect to the scarce resources that are the basis of their power. (Van Dijk, 2011, p. 397–398)

Pour Fairclough (1989), l'idéologie suscite le consentement et l'adhésion sans remise en question. Pour l'auteur, l'idéologie est un moyen de contrôle social véhiculé par le discours sans coercition : "Ideology is the key mechanism of rule by consent, and because it is the favoured vehicle of ideology, discourse is of considerable social significance in this connection" (p. 34). Pour sa part, Wodak (2007) mentionne que pour l'ACD, l'idéologie est un outil pour exercer les relations de pouvoir oppressif : "Ideology, for CDA, is seen as an important means of establishing and maintaining unequal power relations" (p. 209). De ce point de vue, l'ACD considère que les

relations de pouvoir s'établissent dans un cadre, notamment celui de l'institution, où les rapports et les positionnements se structurent par des pratiques discursives.

Institution et production discursive de l'Autre

Le discours pour l'ACD n'est pas un ensemble d'idées librement associées. Il s'inscrit dans un certain cadre, celui de l'institution. L'institution est un concept important en ACD où elle signifie « une coutume ou une tradition qui existe depuis longtemps, qui est acceptée et considérée importante dans une société donnée » (Gaudet et Robert, 2018, p. 258). L'institution légitimerait certains discours et concrétiserait certaines idéologies, réalisant ainsi l'exercice du pouvoir (Jäger, 2001).

La déconstruction du discours institutionnalisé relève de la critique sociale, mais plus particulièrement de la vision de Foucault (1969). Elle implique de remettre en question ces discours puisqu'ils sont perçus comme des moyens de contrôle et de maintien du pouvoir. La construction, toujours selon Foucault (1969), représente la possibilité de définir, construire et de positionner hiérarchiquement les personnes par la catégorisation institutionnelle. Foucault (1969) qualifie ces relations de savoir-pouvoir. En ACD, cette perspective sur la catégorisation est un aspect important de l'analyse et Luke (1995) met en évidence des éléments clés de la théorie de Foucault à considérer :

These knowledge-power relations are achieved, according to Foucault, by the construction of "truths" about the social and natural world, truths that become the taken-for-granted definitions and categories by which governments rule and monitor their populations and by which members of communities define themselves and others. Foucault described the examination, military training, incarceration, and the official regulation of human sexuality as moments at which such "discipline" occurs. (Luke, 1995, p. 9)

Un lien peut être établi entre la catégorisation institutionnelle (Foucault, 1969) et le processus discursif de formation d'endogroupe et d'exogroupe (soit la définition de l'autre en tant qu'altérité). En effet, le concept d'altérité, comme l'exposent de Jonckheere et Bercher (2003), implique à la fois l'identité (nous ou endogroupe) et l'étrangeté (eux ou exogroupe). Il sert à « décrire le rapport d'un sujet avec ses semblables et plus particulièrement la compréhension qu'il peut avoir de la signification qu'autrui donne à ses expériences » (p. 32). Cette division « se construit en même temps que la hiérarchie et non pas avant. C'est dans le même temps, par le même mouvement, qu'une distinction ou division sociale est créée, et qu'elle est créée hiérarchique, opposant des

supérieurs et des inférieurs » (Delphy, 2008, p. 8). Définir son identité en la mettant en relation avec ce qui paraît comme différent chez l'autre, permet de définir l'autre à partir de règles sociales identitaires appliquées à ce qui apparaît différent chez l'autre (de Jonckheere et Bercher, 2003). Bien que l'altérité implique que l'autre soit considéré à partir de ses différences perçues du point de vue identitaire, cette reconnaissance se traduit par un rapport inégal en dressant des frontières entre l'endogroupe (Nous) et l'exogroupe (Eux). Ainsi, selon la perspective de Foucault (1969), ce processus de définition de l'endogroupe et de l'exogroupe s'inscrit dans un système de relations institutionnalisées de pouvoir qui mènent à considérer normal le fait de catégoriser et de définir l'autre.

L'ACD s'intéresse à la production discursive de l'Autre. En effet, comme l'expliquent de Cillia et al. (1999), le « Nous » constitue une identité sociale co-construite par le discours qui la produit, la reproduit, la transforme et qui peut aussi la déconstruire. En s'appuyant sur la théorie de Bourdieu, les auteurs précisent que l'identité collective constitue l'*habitus* : un système complexe de schèmes de perceptions et d'attitudes partagées de manière intersubjectives avec certains groupes ainsi que les dispositions incorporées comme une identité commune (de Cillia et al., 1999). L'identité collective se construit par la différenciation des personnes que développe le discours : “the discursive construction of ‘us’ and ‘them’ as the basic fundamentals of discourses of identity and difference. And such discourses are salient for discourses of discrimination” (Wodak, 2001).

L'*habitus*, le sens commun, les prétentions de vérités sont des termes qui, d'après la posture critique, concernent la définition de l'Autre d'un point de vue hégémonique. L'altérité se construit, de ce point de vue, par la catégorisation considérée neutre de l'appartenance. C'est ce point de vue particulier qui intéresse l'ACD. En éducation, d'après Luke (1995), la critique du discours tente de démystifier les positionnements véhiculés par les textes et les relations de pouvoir qui s'inscrivent dans l'interaction institutionnelle. Pour cet auteur, cette interaction est, par exemple, celle qui est vécue en classe, au salon du personnel ou celle qui découle des politiques.

Au sujet de l'interaction sociale, Charaudeau (2006b), explique qu'une situation d'interaction n'est pas un moment où la communication se limite à la transmission d'informations ou d'intentions, mais un événement où un sens est produit et interprété. Il définit ainsi l'interaction comme étant un « phénomène général fondateur de tout acte de langage (même en situation monolocutive) et non pas seulement comme ce qui relève d'une situation interlocutive » (p. 27).

L'ACD adhère à une définition du discours cohérente avec la théorie critique. De manière générale, les auteurs en ACD se réfèrent à la définition élaborée par Fairclough, Mulderrig et Wodak en 1997 :

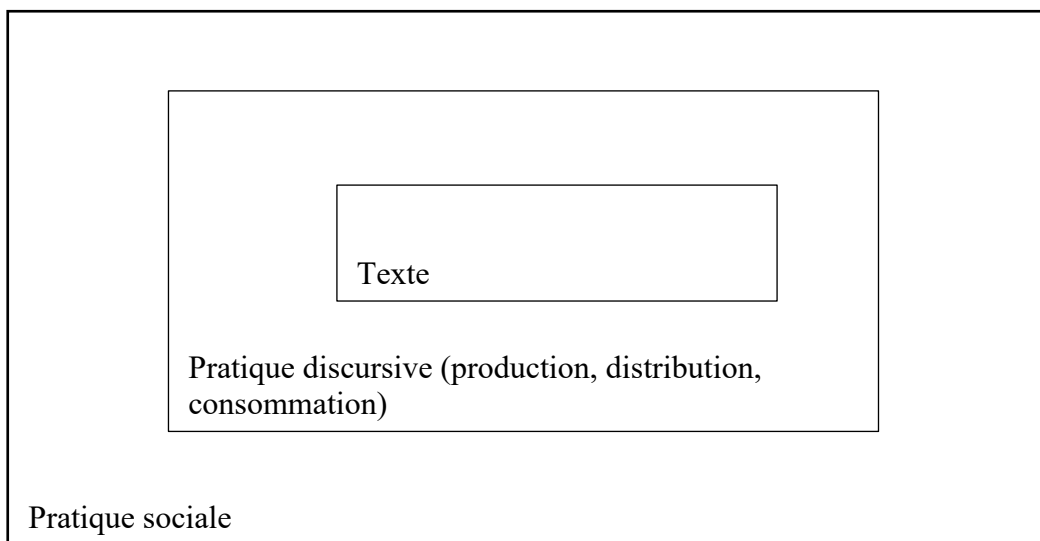
Discourse is socially constitutive as well as socially shaped: it constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationships between people and groups of people. It is constitutive both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it. Since discourse is so socially influential, it gives rise to important issues of power. (Fairclough, Mulderrig et Wodak, 2011, p. 373)

Les discours constituent un accès aux savoirs et à la pensée qui circulent et encadrent les pratiques. Pour Fairclough (2012) : “Discourses include representations of how things are and have been, as well as imaginaries — representations of how things might or could or should be” (p. 458).

Toujours d'après Fairclough (1992a), l'analyse du discours est tridimensionnelle (voir figure 8, p. 200). La première dimension est celle du texte, soit l'objet d'analyse. La deuxième dimension est la pratique discursive qui constitue le processus par lequel le texte est produit et reçu. Quant à la troisième dimension, il s'agit de la pratique sociale. Elle comporte les conditions et les normes sociohistoriques qui structurent le processus de construction du discours et des pratiques discursives. Ces dimensions du discours sont approfondies lors de la présentation des types de discours sur l'élève dit à risque de Portelli et al. (2007) dans la prochaine section.

Toujours d'après Fairclough (1992a), les discours et les types de discours sont des termes aux significations différentes : “Discourse types which are drawn upon when people engage in discourse, meaning conventions such as genres and styles” (p. 6).

Figure 8. – Représentation de la conception tridimensionnelle du discours de Fairclough (1992)



« Discours » et « texte » sont aussi des termes à distinguer pour l’ACD. Les textes constituent une réalisation unique et spécifique du discours (Luke, 1995; Wodak, 2001; Wodak, 2008a). Alors que les discours ont des points en commun et sont structurés d’une manière particulière, les textes eux, appartiennent à des genres, comme l’illustre ainsi Wodak (2008a) :

Thus discourse on New Labour could be realized in a potentially huge range of genres and texts, for example in a TV debate on the politics of New Labour, in a New Labour manifesto, in a speech by one of New Labour’s representative and so forth. (p. 6)

Toute forme de communication liée à la notion théorique de discours représente en ce sens un texte pour l’ACD (Wodak, 2008a).

Analyser de manière critique le discours des acteurs en milieu scolaire permettrait de saisir les relations entre la diversité, le pouvoir et les structures organisationnelles. À ce sujet, Ahonen et al. (2014) mentionnent que la diversité et sa gestion seraient des : “forms of knowledge and discursive practices that are co-constructed through relations of power, and that constitute self and other; researcher and subject; and sameness and difference”(p. 265).

Sur les bases des postulats, des concepts théoriques clés et de la posture critique, trois types de critiques du discours sont jugées complémentaires pour réaliser une critique au niveau linguistique,

mais aussi social. Fairclough (1989) propose trois dimensions de l'ACD, la description, l'interprétation et l'explication. Il les résume ainsi :

- 3 La description : à cette étape, le discours est décrit sous son aspect formel, sa manifestation linguistique.
- 4 L'interprétation : l'exploration du texte et de l'interaction. Le texte est ici considéré comme étant issu d'un processus de production et comme une ressource pour l'interprétation. L'interprétation du discours est à la fois un processus d'interaction et une part de l'analyse.
- 5 L'explication : l'explication implique de déterminer dans quelles mesures, le discours est un portrait et une pratique sociale. Aussi, l'explication doit considérer dans quelle mesure le discours est déterminé par les structures sociales et la manière dont il contribue à les maintenir.

Décrire implique de présenter les observations, alors que l'interprétation les met en relation (Gaudet et Robert, 2018). Ainsi, l'interprétation « n'existe pas en vertu d'un calcul exact, elle est un jugement sur un phénomène » (Berger et Paillé, 2011, p. 82). Lors de la description, ces derniers auteurs mentionnent que l'analyse caractérise un phénomène, le reconstitue en relatant des constats. Lorsque l'analyse est interprétative, écrivent-ils, les constats deviennent des signes qui prennent un sens « au-delà de ce qui est directement visible » (p. 85).

2.1.2.3 Trois niveaux d'analyse critique : le texte, le discours, le contexte

Reisigl et Wodak (2001) précisent qu'il existe trois formes de critique : la critique immanente, la critique de démythification et la critique diagnostic des crises. Ces auteurs expliquent que les trois types de critiques peuvent être réalisés successivement pour enrichir et approfondir les résultats d'une même recherche en passant d'une critique de niveau linguistique (celle du texte), jusqu'à une critique de niveau sociétal en matière de justice sociale. De la même manière que Fairclough (1992), Reisigl et Wodak (2001) proposent de combiner une analyse sociale et une analyse linguistique du discours.

La critique immanente cherche dans les textes et les discours, les incohérences, les contradictions, les paradoxes et les dilemmes internes en analysant la logique sémantique, la cohésion, la syntaxe, les énoncés performatifs, les présuppositions, l'implication, l'argumentation, les sophismes et l'interaction qui structurent le texte (Reisigl et Wodak, 2001). D'après Hussain (2015), cette forme d'analyse descriptive des prétentions de vérité et de justesse normative est orientée par les travaux d'Habermas.

En ce qui concerne le discours, la critique de démythification cherche à mettre en évidence les stratégies d'influence par la persuasion, la propagande, le populisme, la manipulation dans le but

d'identifier les objectifs et les fonctions sociopolitiques des pratiques discursives (Reisigl et Wodak, 2001). L'analyse ne se limite pas au texte, elle cherche alors à reconstruire le contexte discursif de manière intersubjective et compréhensive et à situer les données dans ce contexte (Fairclough et Fairclough, 2012).

Pour ce type de critique, Reisigl et Wodak (2001) mentionnent que l'analyse doit faire l'objet d'une autocritique, puisque les présuppositions, les expériences et les connaissances de l'analyste entrent en jeu lors de l'interprétation. Ils suggèrent à l'analyste de positionner son point de vue politique de manière évidente et d'utiliser des outils d'analyse pour baliser la démarche. Cette forme de critique peut aussi être associée à la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (2001) puisque celle-ci implique de réfléchir à la prétention d'authenticité du discours, celui qui est l'objet d'analyse, mais aussi, celui de l'analyste. À ce deuxième niveau d'analyse, la démarche devient interprétative (Hussain, 2015).

De la même manière, Rogers et Schaenen (2014) expliquent que l'ACD se caractérise par la réflexivité. Selon elles, les chercheurs en ACD doivent prendre en considération l'influence de l'identité sur le processus de recherche. Elles proposent d'être à l'affût de l'influence de l'identité culturelle et linguistique, de l'âge, du genre, de la classe sociale, du niveau d'éducation de façon à approfondir l'analyse critique et la dimension réflexive de la démarche.

Sur le plan sociétal, le troisième type de critique intégré à l'ACD est la critique rétrospective (Reisigl et Wodak, 2009). Celle-ci est associée à la dimension pratique de l'éthique du discours. Reisigl et Wodak (2001) réfèrent spécifiquement à l'éthique de la discussion d'Habermas, en décrivant la critique rétrospective comme une approche socialement engagée à l'égard de la justice sociale, justice orientée par l'éthique. Reisigl et Wodak (2001) précisent également que la critique rétrospective s'appuie sur une conviction normative et universaliste concernant la primauté de la validité des droits de la personne. Selon ces auteurs, l'analyse est aussi caractérisée par une vigilance envers la souffrance et la prise de position contre la discrimination, la répression, la domination, l'exclusion, l'exploitation. Elle serait aussi conditionnée par un parti pris pour l'émancipation, l'autodétermination et la reconnaissance. Selon Wodak (2008a), pour ce niveau d'analyse, il convient de recourir à des variables sociales et sociologiques, à l'histoire et à l'archéologie organisationnelles, ainsi qu'aux cadres institutionnels.

À cet égard, Rogers et Schaenen (2014) proposent une nuance. Elles soulignent que les recherches en ACD ne peuvent pas prendre en considération tous les aspects du contexte sociétal. Il s'avère donc pertinent de restreindre et de clarifier les aspects du contexte retenu. Ainsi, pour notre part, le contexte sociétal se limite au champ de l'éducation en milieu montréalais, à une période historique définie (celle de l'année scolaire 2016-2017) et aux textes liés à un débat sur l'inclusion scolaire. Ces dimensions du contexte sont présentées plus en détail au prochain chapitre consacré à la méthodologie.

2.1.3 Discours sur l'élève dit à risque et posture critique

En ce qui concerne l'objet de recherche, une construction politique du risque social, d'après Marchand (2007), relie risque et sécurité. Il explique ce construit social au moyen des mots de Foucault (1994b) : « on se trouve en présence d'une action politique qui "insécurise" non seulement la vie des individus, mais le rapport des individus à toutes les institutions qui jusqu'alors les protégeaient » (p. 386). Ce point de vue laisse penser que l'ACD constitue une approche pertinente pour envisager le discours sur l'élève désigné à risque. Celui-ci pourrait en effet représenter un véhicule idéologique ainsi que le reflet d'un système de valeurs encadrant les relations au sein de l'institution scolaire. L'ACD au sujet de l'élève dit à risque pourrait s'avérer pertinente pour identifier des idéologies dominantes qui s'actualisent dans les pratiques sociales.

Il est possible de mettre en relation les trois dimensions du discours de Fairclough (1992) (le texte, les pratiques discursives et les pratiques sociales) avec les types de discours sur l'élève dit à risque (Portelli et al., 2007). Cette correspondance est structurée selon la même séquence, dans chacun des cas. Tout d'abord, la dimension est expliquée et définie à partir de certains des postulats des théoriciens critiques (Habermas, Bourdieu, Foucault). Pour soutenir notre interprétation, nous nous appuyons sur des travaux qui interprètent leurs théories; comparent les postures épistémologiques et les théories entre elles; les situent parmi les travaux de recherches critiques. Enfin, nous ferons appel à des textes historiographiques (pour la liste des auteurs et des auteures consultés, voir l'annexe 2A).

Ensuite, les définitions et concepts clés de l'ACD sont mis en évidence et mis en rapport avec les concepts utiles pour définir les dimensions du discours sur l'élève dit à risque (Portelli et al., 2007). Il est important de noter à cet égard que, comme l'explique Petitclerc (2014), les auteurs en ACD

s'approprient les théories d'Habermas, de Bourdieu et de Foucault de manière hétérogène et il n'est pas possible de cerner « une réception unifiée pour l'ensemble du courant » (p. 227). Ceci suscite la controverse selon elle. Pour pallier cette disparité des perspectives à l'égard des théories ontologiques, elle suggère d'unifier la présentation des concepts théoriques sous l'angle de l'un des deux facteurs de cohésion suivants : le rassemblement autour des fondateurs de l'ACD ou le discours comme objet d'analyse. Nous choisissons de présenter le cadre théorique selon le deuxième facteur de cohésion, soit en nous centrant sur l'objet d'analyse, le discours. En effet, organiser les concepts à partir de l'angle du discours nous paraît plus cohérent avec notre objet de recherche que le rassemblement des idées autour des trois fondateurs. Il semble possible, par cette façon de faire, d'amorcer une esquisse de l'opérationnalisation de la question en explorant ses dimensions.

2.1.4 Typologie du discours des élèves à risque

Une typologie du discours sur l'élève dit à risque élaborée pour l'analyse constitue un premier outil d'analyse (présenté en annexe 2B). Cet outil est dit théorique puisqu'il se fonde sur des travaux critiques multidisciplinaires et non seulement sur des concepts et outils en linguistique. Nous présentons les fondements théoriques de la typologie réalisée dans un premier temps. Puis, cette section du chapitre présente les quatre dimensions du discours : (1) les formes linguistiques associées; (2) l'explication de la situation de l'élève dit à risque; (3) le processus de production, de circulation et de consommation du discours; et (4) les pratiques sociales associées. Pour chacune des dimensions nous distinguons les quatre types discours sur l'élève dit à risque que Portelli et al. (2007) ont mis en évidence par leur analyse des discours éducatifs et scientifiques.

L'analyse du discours en ACD porte en premier lieu sur l'observation de formes linguistiques. Pour Foucault (1969), l'analyse du discours implique de s'attarder à la matérialité des discours par les formations discursives (Keller, 2007). Pour Foucault (1969), la formation discursive permet à l'idéologie de se réaliser et au pouvoir de circuler par le biais du discours. Il convient donc de l'analyser pour comprendre comment cette idéologie peut se réaliser par une pratique discursive donnée « parmi d'autres pratiques qui pouvaient être d'ordre politique ou économique » (p. 242). Le discours signifie pour Foucault : « [l']ensemble des énoncés qui relèvent d'un même système de formation » (p. 141). Le système de formation correspond à un ensemble régi par des règles de fonctionnement. Pour qu'il y ait discours, l'existence d'un « système de dispersion, dans le cas où

entre les objets, les types d'énonciations, les concepts, les choix thématiques, on pourrait définir une régularité (un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations) » (Foucault, 1969, p. 53). Il affirme aussi que les discours scientifiques, particulièrement ceux de la médecine clinique et celui de l'économie, sont vivement animés par l'idéologie. Il est aussi d'avis que ces discours prétendument vrais évoluent pour devenir de plus en plus précis et formels, ne perdant toutefois pas leur rapport à l'idéologie dans le processus. Le travail critique de l'analyse consiste pour Foucault (1969) à « s'attaquer au fonctionnement idéologique [et] au système de formation de ses objets, de ses types d'énonciations, de ses concepts, de ses choix théoriques » (p. 243) tout en remettant en question les formations discursives « comme pratiques, parmi d'autres pratiques » (p. 243).

Pour Foucault (1969), la formation discursive précède l'idéologie dans la réalité. Ainsi, l'observation des formes linguistique pourrait favoriser la compréhension de la façon dont une idéologie se réalise par une pratique discursive donnée, soit « parmi d'autres pratiques qui pouvaient être d'ordre politique ou économique » (p. 242).

Selon la conception de Foucault (1969), la formation discursive doit être analysée de manière descriptive dans un premier temps :

Une telle analyse n'essaierait pas d'isoler, pour en décrire la structure interne, des îlots de cohérence; elle ne se donnerait pas pour tâche de soupçonner et de porter en pleine lumière les conflits latents; elle étudierait des formes de répartition (...) elle décrirait des systèmes de dispersion. (p. 53)

Du point de vue de Maingueneau (2011), l'explication du concept de formation discursive par Foucault (1969) présente une incohérence car, d'une part, Foucault (1969) le décrit comme un système comportant des énoncés régis par une certaine régularité et, d'autre part, comme une dispersion d'énoncés dont la cohérence interne échappe à l'analyse. Pour aider à la compréhension de ce concept, Maingueneau (2011) précise la définition de Foucault (1969) en s'appuyant sur Pêcheux. Pour ce dernier, la formation discursive est décrite comme le cadre qui détermine le contenu possible et obligatoire du discours (Maingueneau, 2011).

Malgré cette limite sur la clarté de certaines propositions de Foucault, certaines d'entre elles s'avèrent utiles pour opérationnaliser l'observation et l'analyse des formations discursives. Les critères de validation qu'il prône pour établir le fait qu'un ensemble d'objets de discours constitue

une formation discursive. Toujours selon Foucault (1969), pour qu'elle soit reconnue comme telle, une formation discursive nécessite une validation à l'aide de ces quatre critères :

- Critères des conditions d'émergence : des relations peuvent être établies entre les instances d'émergence, de délimitation et de spécification; il est possible d'y inclure tout autre objet du discours à l'étude en lui trouvant une place et une raison d'être au sein de cette formation discursive.
- Critère des nouvelles relations interinstitutionnelles : il est possible de démontrer que de nouvelles relations entre les institutions peuvent se développer et que les pratiques qu'elles impliquent ne sont pas déjà prévues ou ne sont pas parties prenantes de la formation discursive.
- Critère des systèmes de relations : les relations sont de nature réelle (relations primaires), de nature réflexive (relations secondaires) et de nature discursive.
- Critère des pratiques discursives : des objets de discours peuvent y être classés, nommés, analysés, classés, expliqués, en être exclus sans modifier la formation discursive.

Saint-Ouen (1984) fait un commentaire éclairant au sujet des formations discursives du point de vue de Foucault en évoquant le fait que celles-ci « ne constituent pas des formes stables, mais sont sujettes, tout au contraire, à un processus de reconfiguration incessante [...] au contact avec d'autres formations discursives » (p. 429). Cet auteur ajoute qu'elles sont « perméables les unes par rapport aux autres suivant les positions qu'elles occupent dans le champ discursif, qu'à travers l'idéologie » (p. 430).

Les discours au sujet des élèves dits « à risque » produits par des acteurs du milieu de l'éducation doivent, selon une perspective critique, être analysés pour comprendre leurs dimensions idéologiques et performatives. De plus, le discours critique à l'égard de la situation des élèves considérés « à risque » suggère d'analyser les pratiques discursives au niveau des politiques institutionnelles et étatiques. Ecclestone et Lewis (2013) abondent en ce sens : “We conclude that critical sociologists need to challenge discourses of risk and vulnerability and their role in creating new subjectivities and new forms of therapeutic governance” (p. 198).

Pour les fins de la présente recherche, les types de discours identifiés par Portelli et al. (2007) à l'égard des élèves « à risque » constituent l'élément principal retenu pour développer notre cadre conceptuel théorique. Fairclough (1992a) définit un « type » de discours comme étant le résultat de l'adoption de conventions liées au genre et au style de discours auxquels adhèrent les gens. La typologie élaborée à partir de la recherche de Portelli et al. (2007) est de type situationnel puisqu'elle regroupe les textes en fonction de positionnements idéologiques (Maingueneau, 2009).

Portelli et al. (2007) s'appuient sur une épistémologie critique pour définir et décrire quatre types de discours sur l'élève dit à risque en éducation à partir des résultats de leur recherche empirique pancanadienne intitulée *Toward an equitable education : poverty, diversity, and 'students at risk'*. Portelli et al. (2007) étudient la conception des élèves à risque entretenue par les acteurs ainsi que celle véhiculée par la littérature, les politiques et les pratiques mises en œuvre pour soutenir ces élèves.

D'après Portelli et al. (2007), toute conception de l'élève dit à risque est socialement construite et se traduit dans un discours qui lui est propre, rejoignant ainsi les considérations critiques de Brown (2016) dont il est question au premier chapitre. Selon eux, la désignation « à risque » représente le résultat de l'identification des conditions qui engendreraient le risque et de leur interprétation particulière : “We contend that any conception of risk combines an identification of conditions with an interpretation of those conditions that results in a particular kind of discourse” (Portelli et al., 2007, p. 7). De l'avis de ces chercheurs, il est important d'interpréter ces discours de manière à cerner les *a priori* qu'ils représentent et véhiculent. Leur étude permet de dégager, à partir de leurs données empiriques, quatre types de discours présents dans le milieu de l'éducation et de la recherche : les discours axés sur les déficits, les discours libéraux, les discours éducatifs officiels et les discours critiques.

Portelli et al. (2007) expliquent et critiquent ces discours en les croisant à ceux de la recherche, ce qui permet de les analyser à partir des trois dimensions du discours en ACD (Fairclough, 1989, 1992) puis de les présenter sous la forme d'une typologie. Cela est probablement rendu possible par la cohérence épistémologique entre les deux types de recherches critiques. Comme le mentionnent Rogers et al. (2005), l'ACD en éducation poursuit les objectifs suivants : (1) déranger les discours; (2) défier les pédagogies contraignantes; (3) récuser le *statu quo*; (4) révéler les pratiques sociales réalisées à partir du discours. Les travaux de Portelli et al. (2007) ne mentionnent pas explicitement avoir recours à l'ACD comme approche théorique et méthodologique. Cependant, il est possible d'observer qu'elle coïncide avec leurs objectifs de recherche, car tant du point de vue de l'ACD que de celui de Portelli et al. (2007), l'on vise à cerner la manière dont le langage sert de médiateur idéologique dans les relations de pouvoir qui s'exercent à travers les interactions sociales, institutionnelles et les corpus de connaissances (Rogers et al., 2005).

Avant de présenter les dimensions de la typologie, quelques considérations générales sur le discours et sur l'élève dit à risque sont exposées afin de permettre une vue d'ensemble de la typologie. Selon les considérations critiques de Brown (2016), à partir desquelles le discours sur la notion d'élève dit à risque est envisagé au chapitre précédent, cette désignation reposerait sur un construit social contextualisé qui actualiserait lui-même un concept générique, fondé sur un sens commun propre à une époque et à un contexte scolaire donnés. La gestion du risque ainsi définie en est le prolongement logique comme l'explique Marchand (2007) :

C'est ainsi que les risques, quel que soit leur domaine, ne peuvent être que négociés, dans une sorte de « coproduction de la réduction des risques », par des procédures et dispositifs où l'expert n'est pas seul maître de la décision, mais se confronte aux destinataires et utilisateurs de l'acte scientifique. (p. 9)

Au regard de cette exploration des fondements critiques sur le discours et sur le risque, nous proposons une définition temporaire du discours sur l'élève dit à risque qui tire ses sources de l'ACD (Fairclough, Mulderrig et Wodak, 2011) et des conceptions critiques théoriques explorées (Portelli et al., 2007). Cette définition s'appuie sur les postulats en ACD de la manière suivante :

1. L'ACD porte sur des problèmes sociaux : l'analyse critique du discours sur l'élève dit à risque porte en ce sens sur les phénomènes d'étiquetage et de catégorisation qui peuvent découler de discours dominants du risque;
2. Les relations de pouvoir sont discursives : le discours sur l'élève dit à risque peut contribuer à définir, maintenir, accentuer ou à déconstruire les relations de pouvoir;
3. Le discours constitue la société et la culture : le discours sur l'élève dit à risque oriente les pratiques sociales et institutionnelles;
4. Le discours effectue un travail idéologique : le discours sur l'élève dit à risque véhicule une certaine représentation de la normalité, de l'anormalité et du rôle de l'école à l'égard de la diversité des réalités humaines;
5. Le discours est historique : le discours sur l'élève dit à risque est traversé par d'autres discours dominants dans un certain contexte sociohistorique et par le sens commun qui est aussi particulier à ce contexte;
6. L'analyse du discours est interprétative et explicative : en plus d'analyser l'explication de la désignation « à risque » propre à un discours, l'analyse doit porter sur les relations entre le texte, les pratiques discursives et les pratiques sociales pour expliquer les enjeux liés à la domination;
7. Le discours est une forme d'action sociale : le discours sur l'élève dit à risque catégorise certaines personnes et les positionne de manière inégale. Il détermine et justifie les pratiques sociales et les solutions à mettre en œuvre pour atténuer le risque.

Selon les liens établis avec ces postulats, nous proposons de considérer le discours sur l'élève dit à risque comme socialement construit. Il façonne la réalité sociale par les situations, les objets de savoir, les identités sociales, les relations interpersonnelles et intergroupes. Il joue un rôle dans les construits sociaux qui contribuent à instaurer, à reproduire, puis à transformer le *statu quo*. Puisque

le discours sur l'élève dit à risque exerce une influence sociale, il soulève d'importantes questions à l'égard du pouvoir.

Cette définition est proposée comme conception initiale pour explorer la typologie de Portelli et al. (2007), de manière à différencier les quatre types de discours selon des fondements issus de la théorie critique et de l'ACD. Le texte de Portelli et al. (2007) permet de dégager, à partir de postulats issus de la recherche critique, quatre dimensions du discours sur l'élève dit à risque (résumées au tableau 6, p. 210).

La première dimension comporte les formes linguistiques associées, elle correspond à l'objet d'analyse, le texte et peut être validée par le critère des conditions d'émergence (Foucault, 1969).

La deuxième dimension de l'explication de la situation de l'élève désigné à risque propose d'analyser le texte sous l'angle de la formation discursive. Celle-ci permet d'établir un réseau de savoirs, de pratiques institutionnelles et interinstitutionnelles. Par conséquent, elle rend possibles de nouvelles relations institutionnelles (Foucault, 1969).

La troisième dimension du discours (le processus de production, de circulation et de consommation du discours) est quant à elle envisagée comme pratique discursive. Le critère des systèmes de relations peut être ici utilisé pour repérer les discours. Il serait possible de le faire en nous attardant aux différentes pratiques de discours. Ces dernières permettraient possiblement de distinguer le discours, de le mettre en relations réelles, réflexives et discursives avec les institutions, les instances (Foucault, 1969).

Finalement, la quatrième dimension comprend les pratiques sociales associées au discours. Cet aspect du discours est lié aux conditions sociohistoriques qui encadrent le processus du déploiement du discours (Foucault, 1969).

Pour évaluer les distinctions entre les discours en ce qui concerne la pratique, il est possible d'avoir recours au critère de validité des pratiques sociales associées à chacun des types de discours de Foucault (1969). Comme il le suggère, l'analyste doit se demander comment les discours se délimitent par les pratiques sociales que constituent les actes, les réalisations. Il doit aussi s'interroger sur les pratiques sociales qui ne sont pas admises ou qui sont exclues ainsi que sur la manière dont le discours devient lui-même une pratique sociale.

Tableau 6. – Discours sur l’élève dit à risque : correspondances théoriques

Critère de validité des formations discursives (Foucault, 1969)	Dimension du discours à observer (Fairclough, 1992)	Dimension du discours sur l’élève dit à risque
Conditions d’émergence	Texte	Formes linguistiques associées
Nouvelles relations interinstitutionnelles	Discours	Explication de la situation de l’élève désigné à risque
Systèmes de relations	Pratique discursive	Processus de production, de circulation et de consommation du discours
Pratiques sociales	Pratique sociale	Pratiques sociales associées

Note. Les concepts de Foucault et de Fairclough présentés dans ce tableau sont formulés en étant accordés ou non au pluriel à la manière de l’auteur.

Les correspondances entre les quatre dimensions sont expliquées à tour de rôle au moyen de la théorie critique³⁵ et de l’ACD. La manière dont l’observation peut être réalisée est aussi abordée pour distinguer les types de discours (Portelli et al., 2007). Aussi, le rôle joué par les critères de validation des formations discursives (Foucault, 1969) est expliqué afin de valider notre premier outil d’analyse critique du discours.

2.1.4.1 Conditions d’émergence, texte et forme linguistique associée : événement discursif

Le discours pour Foucault (1969) est observable par la récurrence de certains mots et prises de position dans les textes. Mais avant de pouvoir les interpréter, d’après lui, « le matériau qu’on a à traiter dans sa neutralité première, c’est une population d’événements dans l’espace du discours en général » (Foucault, 1969, p. 38). Ce traitement implique une « *description des événements discursifs* pour la recherche des unités qui s’y forment » (Foucault, 1969, p. 38-39) (l’italique est de l’auteur).

³⁵ Nous recourrons ici, en plus de la théorie de Foucault, aux théories critiques auxquelles réfèrent de manière très variée les chercheurs en ACD (Petitclerc, 2014), notamment la théorie de l’agir communicationnel d’Habermas et la sociologie critique de Bourdieu.

En ACD, un événement discursif, “is seen as being simultaneously a piece of text, an instance of discursive practice, and an instance of social practice” (Fairclough, 1992a, p. 4) . Le texte, de ce point de vue, est analysé de manière descriptive sur le plan linguistique (Fairclough, 1992a).

Un texte n’est toutefois pas indépendant d’autres textes, comme l’explique Luke (1995) :

Texts are not random and arbitrary, nor are they stand-alone units that require that we begin from scratch in each discourse event. Texts connect with each other and refer to each other, sometimes systematically and sometimes unsystematically, sometimes through authorial choice and deliberation and sometimes through coincidence. All texts are made up of recurrent statements: claims, propositions, and wordings. (p. 13-14)

Le texte est une réalisation, une pratique discursive, qui permet de reproduire la domination sociale et politique du point de vue de Fairclough (1995).

Deux dimensions du discours sur l’élève dit à risque peuvent être analysées de manière descriptive au niveau du texte : l’explication de la situation de l’élève dit à risque et les formes linguistiques. Comme l’explique Fairclough (1992), l’analyse textuelle implique à la fois les questions de formes et de sens que prend le texte. Ces deux aspects de l’analyse sont respectivement présentés comme les dimensions « forme linguistique » et « explication de la situation de l’élève dit à risque » des types de discours (Portelli et al., 2007).

Selon les critères proposés par Foucault (1969) pour la validation des formations discursives, en ce qui concerne les formes linguistiques, il est possible de vérifier si les variables proposées par Portelli et al. (2007) permettent de distinguer les discours en fonction de la manière dont un objet peut y émerger, y être intégré ou encore rejeté (critère des conditions d’émergence). On cherche alors à différencier les discours selon leur forme linguistique, en nous attardant aux types de mots, au lexique, aux formulations : c’est-à-dire au texte.

Par exemple, sur les bases de la recension des écrits portant sur l’état de la question, il est possible d’imaginer qu’un énoncé tel que « le dépistage systématique et précoce de difficultés en lecture » puisse émerger. Ce type de pratique concerne un discours où l’explication de la situation de l’élève dit à risque est située, selon les considérations critiques de Brown (2016), chez l’élève ou sa famille. Il est aussi possible de croire que le discours puisse intégrer de nouveaux énoncés qui s’y apparentent et qui incorporent des termes issus de la médecine épidémiologique notamment (p. ex. la conception de l’intervention en lecture en tant qu’inoculation présentée en chapitre un).

La théorie de l'agir communicationnel d'Habermas prête attention à la forme de justifications des normes d'action (prétention de justesse normative) (Tinland, 2016). La forme argumentaire de l'acte du langage constitue un objet d'analyse critique du point de vue de Fairclough et Fairclough (2012). De leur point de vue, la critique normative du discours inspirée d'Habermas comprend notamment la critique du discours manipulateur. Ce dernier pourrait selon eux représenter une forme de domination. Les rapports sont alors considérés à partir de l'interaction dialogique qu'implique la forme argumentative : « L'argumentation implique un dialogue parce qu'elle survient toujours en réponse à quelque différence d'opinion, à un doute ou à une critique exprimés ou anticipés » (Fairclough et Fairclough, 2012, p. 6) .

La forme est aussi un aspect du discours considéré par Bourdieu. Quant aux formes que peuvent prendre les discours, Bourdieu (1982) les associe à « l'ensemble des signes convenus [une syntaxe, un lexique, des références, etc.] » (Bourdieu, 1982, p. 170) . D'après lui, ces signes permettent à un discours d'être reconnu et de se faire connaître. La forme du discours est aussi pour Bourdieu (1982, 2001) ce qui structure le discours de manière à le contrôler. Elle varie ainsi en style selon les tensions inhérentes au champ dans lequel le discours est produit et selon la distance des positionnements du locuteur et des récepteurs agissant sur la censure. Plus les rapports sociaux sont inégaux, plus la censure sera importante.

Quelques éléments clés de la théorie de Bourdieu sont précisés de manière à situer la forme linguistique dans son contexte de signification. Bourdieu (1994) mentionne que la philosophie de l'action comporte un petit nombre de concepts fondamentaux, soit : « *habitus*, champ, capital » (p. 9) et qu'elle : « a pour clé de voûte la relation à double sens entre les structures objectives (celles de champs sociaux) et les structures incorporées (celles de *l'habitus*) » (p. 9). Ces concepts seront expliqués en les mettant en relation avec celui de champ. Le concept de capital sera plus particulièrement traité au sujet de l'école.

Bourdieu propose une sociologie critique de la culture divisée en plusieurs champs. Le champ étant considéré par Bourdieu (1994) comme un espace social :

à la fois comme un champ de forces, dont la nécessité s'impose aux agents qui s'y trouvent engagés. Et comme un champ de luttes à l'intérieur duquel les agents s'affrontent, avec des moyens et des fins différenciés selon la position dans la structure du champ de forces, contribuant ainsi à en conserver ou à en transformer la structure (p. 55).

Pour Bourdieu, les conflits participent à la formation de la société qui en est le siège. Il y a donc une interdépendance entre l'émergence et la perpétuation des conflits et l'existence d'une société. Les luttes dans le champ social sont à la fois théoriques et pratiques et cherchent à conserver ou à transformer le monde social, notamment par la catégorisation, « la capacité de faire exister à l'état explicite, de publier, de rendre public, c'est-à-dire l'objectivité, visible dicible, voire officielle [...], représente un formidable pouvoir social, celui de faire des groupes en faisant le *sens commun*, le consensus explicite de tout le groupe » (Bourdieu, 2001, p. 303) (l'italique est de l'auteur). Pour Bourdieu (2001), la nomination est associée à un pouvoir : nommer, c'est faire exister.

Pour Bourdieu, le champ s'avère être un élément du monde social. Chaque champ est différencié des autres, notamment par les *habitus*. Pour Bourdieu (1994), les *habitus* sont les pratiques ou les goûts qui sont « produits par les conditionnements sociaux associés à la condition sociale correspondante et, par l'intermédiaire de ces *habitus* et de leurs capacités génératives, un ensemble systématique de biens et de propriétés, unis entre eux par une affinité de style » (p. 23). Toujours selon Bourdieu, les pratiques ou *habitus* constituent la structure (ce qu'il nomme le champ) qui, en retour, conditionne les pratiques.

Bourdieu considère que les champs sont comme des microcosmes sociaux puisqu'ils possèdent leur propre structure et leurs propres lois. La philosophie de l'action considère à la fois les relations des champs entre eux et les relations propres à l'intérieur du champ. Bourdieu illustre ainsi l'aspect relationnel qui s'exerce au sein du champ littéraire : le champ des producteurs culturels produit des œuvres culturelles qui se retrouvent elles-mêmes associées à des champs culturels (tels que l'art visuel ou la littérature) qui se distinguent par des caractéristiques qui les éloignent plus ou moins les uns des autres.

La structure de l'espace social est comprise, par Bourdieu (2001), en différenciant les champs spécialisés, chacun étant autonome : champ politique, champ religieux, champ artistique ou champ philosophique. Les agents se situent aussi dans une structure du champ des classes sociales. Ces champs constituent l'espace social plus général où se retrouvent les agents de différentes classes sociales (Bourdieu, 1994, 2001).

En fonction de leur classe sociale, les agents occupent une position plus ou moins rapprochée dans la structure de classe sociale et la structure de champ spécialisé. Ceci a une incidence sur leur propre conception du monde et la perception relative de leur situation de dominant/dominé :

C'est dans la correspondance de structure à structure que s'accomplit la fonction proprement idéologique du discours dominant, médium structuré et structurant tendant à imposer l'appréhension de l'ordre établi comme naturel (orthodoxie) à travers l'imposition masquée (donc méconnue comme telle) de systèmes de classement et de structures mentales objectivement ajustées aux structures sociales. (Bourdieu, 2001, p. 209)

Ces positions relatives des champs structurent la domination, et par le fait même, le pouvoir. Le pouvoir est lui-même un champ auquel accèdent les agents dominants des différents champs. Les champs spécialisés regroupent des agents qui sont regroupés à l'intérieur de chacun des champs de façon assez comparable d'un champ à l'autre, selon les classes sociales : Bourdieu nomme cet aspect de sa théorie « l'homologie des champs » (Bourdieu, 1994, 2001).

La volonté de modifier une position dans l'espace social et à l'intérieur d'un champ engendre des luttes pour l'accès au plus grand capital possible, puisque le capital le plus concentré donne accès à une position plus dominante.

Avec les concepts de champ et d'*habitus*, celui de capital est l'un des concepts centraux de la philosophie de l'action. Bourdieu avance le fait qu'il existe trois principaux types de capital : le capital économique, le capital culturel et le capital social. Toutefois, une multitude de formes de capital sont présentes dans les différents textes de Bourdieu : linguistique, personnel, politique, professionnel, social, du corps, etc.

Pour Bourdieu (1982), la forme renseigne donc sur les rapports sociaux puisqu'il considère que la forme du discours dépend de celle des rapports sociaux. Il exemplifie cette idée de la symbolisation de la relation sociale à travers la forme de l'intersection discursive :

L'interdépendance entre la forme linguistique et la structure de la relation sociale dans laquelle et pour laquelle elle a été produite se voit bien dans les oscillations entre le *vous* et le *tu* qui surviennent parfois lorsque la structure objective de la relation entre les locuteurs [par exemple l'inégalité des âges et des statuts sociaux] entre en conflit avec l'ancienneté, la continuité, donc l'intimité de l'interaction. (Bourdieu, 1982, p. 81)

Cette perspective de Bourdieu, selon laquelle les rapports sociaux influencent la forme discursive, rejoint celle de Wodak (2009b). Pour cette dernière, la forme discursive, sur laquelle l'ACD doit s'attarder, est liée au pouvoir :

[L'ACD] s'intéresse aux manières dont les formes linguistiques sont utilisées dans différentes expressions et manipulations de pouvoir. Le pouvoir ne se signale pas uniquement par l'usage de telle ou telle forme grammaticale dans un texte, mais également par le contrôle qu'une personne exerce à telle occasion particulière au moyen

du genre, ou encore dans le fait que cette personne ait accès à certaines sphères publiques. C'est souvent précisément en associant tel et tel genre à telle et telle occasion spéciale que le pouvoir est exercé ou défié. (p. 104)

En synthèse, la forme argumentaire est l'aspect du discours à laquelle l'analyse critique accorde une attention dialectique. Ceci se distingue du point de vue non dialectique de Bourdieu et de Foucault pour qui la forme constitue une structure qui encadre le discours. Elle oriente les interactions discursives en fonction de codes, de règles, d'orientations qui lui permettent d'émerger, d'exister et d'être reçu au sein d'une même formation discursive.

2.1.4.2 Différenciation des discours sur l'élève dit à risque : formes linguistiques associées

Pour cette recherche, le terme « forme linguistique » prend le sens que lui donne Mulderrig (2011) en ACD. Celle-ci rejoint celle de Bourdieu qui la conçoit comme la syntaxe, le lexique et les références présentes dans le discours. Cette « forme linguistique » permet de se situer dans un champ particulier et symbolise les relations sociales. Ainsi, pour la dimension « forme linguistique » associée à chacun des types de discours au sujet de l'élève dit à risque (Portelli et al., 2007), les discours se distinguent par les thèmes qui structurent les formes linguistiques associées (voir tableau 7, p. 215). À partir de ces thèmes, il est possible d'explorer les textes et de repérer des formes syntaxiques, lexicales ainsi que des références particulières. Ces concepts sont repris lors de la présentation des concepts linguistiques en deuxième partie de ce chapitre.

Tableau 7. – Typologie du discours sur l'élève dit à risque : formes linguistiques associées

Discours axés sur les déficits	Discours libéraux	Discours éducatifs officiels	Discours critiques
Métaphores médicales	L'individu et ses droits	L'adaptation à l'école	Analyse des pouvoirs et privilèges

Notes. Tiré de Portelli et al. (2007).

Discours axés sur les déficits. Les discours axés sur les déficits, tels que les présentent Portelli et al. (2007) rejoignent les approches médicales : “The student at risk is pathologized in a powerful therapeutic language full of medical authority” (p. 8). Portelli et al. (2007) mentionnent aussi le fait que ce discours fait usage de formulations telles que « diagnostic » et « remédiation des difficultés en lecture ». Ceci les amène à statuer que : “For this reason, deficit discourses are sometimes known as an epidemiological approach” (p. 8).

Le concept de l'élève « à risque » constitue le moyen par lequel la pensée axée sur les déficits a fait son entrée dans le discours et la pratique en éducation (Valencia, 2012). Pour Castro (2014), le terme « à risque » utilisé par les acteurs en éducation est lui-même une concrétisation de la pensée axée sur les déficits s'il n'est pas accompagné d'une remise en question de l'institution et de sa culture :

The terms “underprepared” and “at-risk” are linguistic tools of a defective paradigm because they reflect more the dominant machinery of racism and inequality of educational opportunity than student ability and possibility. The very people who employ discourses of deficits have likely not been the targets of its reach and do not know what it feels like to be considered a problem. (p. 416)

Portelli et al. (2007) mentionnent que les formes linguistiques associées aux discours axés sur les déficits peuvent induire des risques pour les élèves ainsi désignés : “by creating euphemisms for race, sex, and gender biases that distract public attention from structural inequities associated with social justice interests” (p. 8).

Portelli et al. (2007) signalent que la situation de l'élève est associée à une condition pathologique, pour laquelle un « traitement » est à prescrire. Ils mentionnent que cet usage du discours médical en éducation suscite l'adhésion puisque celui-ci fait appel à des termes thérapeutiques, issus d'un discours qui fait office d'autorité (celui de la médecine). Cette conception médicalisée de la situation de l'élève dit à risque s'associe à l'une des caractéristiques de la pensée axée sur les déficits en éducation, soit celle de se formaliser en tant que pseudoscience (Valencia, 2012). Les formes linguistiques d'inspiration médicale sont aussi cohérentes avec l'approche québécoise véhiculée par la constitution du champ de l'adaptation scolaire selon une perspective psychomédicale (Gonçalves et Lessard, 2013).

Portelli et al. (2007) mentionnent que les métaphores médicales sont observées dans les discours axés sur les déficits. Pour compléter cette idée, le premier chapitre de cette recherche permet de tisser des liens entre les formes linguistiques que peuvent prendre les discours axés sur les déficits et les constats qui émergent de l'exploration de l'évolution de la notion et du concept « à risque » dans les textes politiques et scientifiques. En lien avec les discours populaires, politiques et scientifiques, les formes linguistiques des discours qui sont axés sur les déficits pourraient être la forme épidémiologique et psychomédicale.

Pour expliquer le recours au vocabulaire médical, Prud'homme (2018) rapporte que les professions de santé intégrées à l'éducation y transfèrent leur « vocabulaire diagnostique » (p. 119). Dans le même ordre d'idées, la forme linguistique psychomédicale se trouve aussi dans le vocable lié à l'approche catégorielle qui semble constituer une métaphore des soins de santé allant de la médecine familiale ou sociale (la classe ordinaire, l'école de quartier) à la spécialisation pointue (la classe spécialisée en école spécialisée). Le discours de l'APPM à ce sujet associe notamment un « haut niveau d'expertise » aux spécialisations de l'enseignement. La comparaison de l'inoculation (pour décrire l'effet possible de programmes de prévention des difficultés en lecture auprès d'élèves de quartier dit à risque) à l'insuline (pour représenter les effets des programmes d'intervention auprès des élèves de ces mêmes populations « à risque » chez qui les difficultés en lecture sont observées) constitue un autre exemple, issu du corpus de texte scientifique (Cartledge et al., 2011; Coyne et al., 2004).

Discours libéraux. Les discours libéraux selon Portelli et al. (2007) font usage d'allusions aux droits et aux libertés universels et à l'importance de la liberté de choix, tout en ignorant le contexte sociohistorique. Cette conception individualisée relève selon Laval (2006) d'un discours économique :

Cet économisme généralisé est devenu en quelques années le trait commun de nombreuses conceptions, propositions ou façons de parler de l'école, un véritable paradigme intellectuel qui permet la communication entre la droite et la gauche, entre les politiques et les experts, entre les syndicats et l'administration. (p. 100)

Les discours libéraux se constituent autour de métaphores entrepreneuriales (Apple, 2004). Laval (2006) mentionne que les rapports sociaux sont ainsi devenus des rapports contractuels et qu'en France, « tout un vocabulaire institutionnel et pédagogique convoquant de manière très relâchée les concepts de “pacte”, de “contrat”, de “négociation” en porte la trace » (p. 111). De son côté, Connell (2013) mentionne que les discours néolibéraux en éducation attirent l'attention de manière insistante sur les élèves qui ne répondent pas aux normes de performance par des termes précis : “the underachievers, the ‘at risk’, the nonperformers, the pockets of poverty, the bad schools, the bad families, the undermotivated, the excluded, the failures” (p. 282).

Monchinski (2010) soulève que le langage utilisé actuellement pour discuter d'éducation en Amérique est fondé sur une épistémologie positiviste. Il cite en exemple les concepts suivants qui parsèment le discours : standards élevés, démontrés scientifiquement, hautement qualifiés, données

quantitatives, devis expérimental. Il mentionne que les conceptions associées à ces termes ne sont pas univoques. Selon lui, ce manque de cohésion conceptuelle ne crée pas de divergences ou ne fait pas douter de leur pertinence. Il ajoute que, sans discuter des enjeux liés à ces termes, pour lesquels plusieurs conceptions cohabitent, ces derniers sont acceptés et maintiennent une position dominante qui facilite l'incorporation de l'idéologie qui les sous-tend.

En outre, la remise en question des inégalités sociales est évacuée du discours comme en fait état Connell (2013) :

But in neo-liberal talk about education, there is no discussion of the rich, and there is no language for talking about advantage, institutionalised privilege or (perish the thought) exploitation. There are only 'achievers' and 'success' as if the rich had somehow created their wealth through an immaculate conception, uncontaminated by anyone else's labour. (p. 284)

L'idée de la méritocratie est ainsi véhiculée puisque chacun peut fournir les efforts nécessaires à son propre succès. Les discours libéraux comportent selon Thomson (2013) quatre caractéristiques générales : (1) l'importance accordée au savoir, aux habiletés et aux dispositions; (2) la prédilection pour les objectifs d'apprentissages par rapport au processus d'apprentissage et à la pertinence des savoirs; (3) la constance et la stabilité de l'apprentissage chez tous les élèves; (4) la possibilité de mesurer l'apprentissage (notre traduction).

De plus, les travaux d'analyse des discours politiques néolibéraux de Thomson (2013) relèvent des éléments discursifs particuliers (notre traduction) :

- L'éducation doit participer à la compétitivité propre à une économie du savoir en s'assurant que les savoirs pratiques en littéracie et en numératie pertinents soient maîtrisés.
- L'éducation doit servir à préparer une main-d'œuvre qualifiée en fonction des besoins économiques.
- L'éducation démontre son engagement envers la société des savoirs par l'évaluation standardisée et la diffusion de ses résultats pour des fins de comparaisons et de blâme.
- La décentralisation des ressources permet d'attribuer et de décentraliser la responsabilité de l'échec tout en conservant le mérite d'avoir distribué les ressources.
- L'importance est mise sur l'action : ce qui peut être fait et non sur ce qui est un obstacle (p. 179) (notre traduction).

En résumé, les discours libéraux comportent des éléments distinctifs en ce qui a trait aux élèves à risque. Tout d'abord, les questions des droits égaux et de la liberté individuelle sont prédominantes : l'élève considéré comme « à risque », qui est doté des mêmes droits fondamentaux, est aussi la personne qui aura à fournir les efforts nécessaires à sa réussite (méritocratie). Il pourrait être considéré comme « résilient », soit ne pas être « atteint » par les risques engendrés par sa situation et réussir malgré tout en bénéficiant de l'environnement scolaire qu'il fréquentera.

Nous retenons que la forme linguistique de l'individu et de ses droits pourrait se décliner en différentes nuances. En effet, les individus étant considérés de façon égalitaire, cette forme linguistique articule des notions pouvant être considérées elles-mêmes comme des champs lexicaux. Ainsi, selon les discours libéraux, les droits et libertés individuelles articulent les notions ou principes suivants : réussite, succès, vulnérabilité, résilience et capacité. Plus précisément en ce qui touche à la situation des élèves dits à risque, il est possible de penser que la notion de vulnérabilité et celle de résilience puissent lui être associées : la résilience atténuerait le risque et impliquerait les notions de capacité à agir (*deal with*) et celle de capacité à faire face (*cope with*) (Thomas, 2010). En ce sens, la désignation « à risque » constitue un constat, mais dont l'individu résilient et capable peut s'émanciper.

Discours éducatifs officiels. Selon Portelli et al. (2007), les discours éducatifs officiels témoignent (tout comme les discours axés sur les déficits ainsi que les discours libéraux) d'une idéologie qui entretient un regard dominant à l'égard des élèves considérés à risque, puisque les efforts à fournir devraient être déployés par l'élève, et cela, pour s'adapter à la structure scolaire.

Les formes linguistiques qui sont associées à ce discours concernent la réussite, la persévérance et le décrochage scolaire. D'après Portelli et al. (2007), ces discours se distinguent des précédents (soit les discours axés sur les déficits et les discours libéraux), par la prégnance des liens établis entre le rôle de l'école, d'une part, et son apport à l'économie via la qualification et l'amélioration des résultats scolaires, d'autre part. À l'égard des élèves dits à risque, les auteurs mentionnent que les acteurs scolaires abordent la nécessité d'amener l'élève à s'adapter aux exigences et aux normes, de manière à passer à travers les étapes de la scolarisation. En ce sens, Apple (2006) mentionne que les métaphores issues du monde des affaires introduisent en éducation la nécessité des « indicateurs de performance ».

Aussi, les formes linguistiques associées aux discours éducatifs officiels concernent l'adaptation de l'élève à l'école. On y mentionne que l'élève présente des facteurs qui permettent d'évaluer la compatibilité entre l'école et l'élève jugé en difficulté et d'associer son profil à celui du décrocheur. Ces discours sont marqués par la prédominance des propos concernant les statistiques liées à la fréquentation scolaire, aux résultats, au comportement et au parcours antérieur (Portelli et al., 2007).

Mulderrig (2012), qui étudie les formes linguistiques de politiques éducatives de la NGP, indique qu'en Grande-Bretagne, les formes linguistiques de la personnalisation et du managérialisme seraient prédominantes. Ces deux formes linguistiques sont respectivement liées à l'identité sociale du politique décrit comme leader inclusif ainsi qu'à l'action sociale limitée par un cadre de gestion ferme.

Il est possible de retenir que la forme linguistique associée aux discours éducatifs officiels est celle de l'adaptation de l'élève à l'école. Le discours politique à l'égard des élèves dits à risque semble véhiculer cette forme linguistique lorsqu'il présente pour la première fois la notion dans la PAS (MEQ, 1999b). En effet, ce texte mentionne que les exigences et les attentes de l'école étant uniformes, elles mettent en évidence les différences en termes de capacité d'adaptation lors de l'entrée des élèves à l'école. À ce sujet, le discours politique se caractérise par une forme linguistique particulière : le rôle de l'école y est défini comme celui de faire réussir tous les élèves et donc de les amener à parcourir l'ensemble du cursus et à « accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves » (MEQ, 1999b, p. 17). Dans le même ordre d'idées, en matière d'intégration scolaire, les encadrements ministériels utilisent une formulation qui témoigne bien de cette nécessaire compatibilité entre l'élève et le milieu scolaire en précisant que l'intégration est envisagée dans la mesure où elle ne constitue pas une « contrainte excessive » (MEQ, 1999b, p. 17) .

Discours critiques. Les métaphores liées à l'action sociale sont nombreuses au sein du vocabulaire associé aux discours critiques. Portelli et al. (2007) affirment d'emblée adopter une épistémologie de la pédagogie critique inspirée de Paolo Freire, pour aborder le concept d'élève dit à risque. De plus, le discours de Paolo Freire comporte des particularités qui se reflètent dans les propos critiques.

Pour Freire (2013), l'enseignement est un acte politique qui exige (1) « assurance, compétence professionnelle et générosité » (paragr. 3); (2) « de s'engager, de “se mouiller”, de prendre parti » (paragr. 20); (3) « de comprendre que l'éducation est une forme d'intervention dans et sur le monde » (paragr. 25); (4) « liberté et autorité » (paragr. 38); (5) « de prendre consciemment des décisions » (paragr. 50); (6) « de savoir écouter » (paragr. 59); (7) « de reconnaître que l'éducation est idéologique » (paragr. 89); (8) « la disponibilité et/ou ouverture d'esprit pour dialoguer » (paragr. 108); (9) « de vouloir le bien des apprenants » (paragr. 121). Selon ces orientations, les membres du personnel enseignant conçoivent l'éducation comme philosophique et politique. Ils contestent les idées établies pour les remettre en question et les critiquer. Les propos utilisés par Freire (2013) invitent à l'analyse critique des discours dominants et à l'action pour les combattre. Les exemples suivants illustrent la caractéristique du discours qui incite à analyser les pratiques de manière critique :

[T]he term 'at risk' is highly contentious, carrying a variety of meanings across different educational ideologies and communities. In other words, 'at-risk' is not a politically neutral term, but inevitably value-laden, carrying with its whole sets of social and political beliefs depending upon its ideological location. (Portelli, et al., 2007, p. 6)

Ces auteurs insistent sur la nécessité de comprendre les enjeux idéologiques derrière l'usage du concept, dont celui de l'étiquetage. L'incitation à analyser les propos des acteurs du milieu éducatif au sujet des élèves « à risque » se retrouve chez d'autres auteurs critiques des sciences de l'éducation.

Ces discours critiques exhortent les interlocuteurs à analyser le discours ainsi qu'à lutter contre ceux qui véhiculent des idéologies axées sur les déficits et néolibérales. Nous citerons quelques exemples extraits des textes critiques à l'égard des discours sur le concept d'élève dit « à risque ».

A democratic education does not observe the usual polite silences on controversial or “sensitive” matters; does not shy away from publicly naming and taking up injustices; welcomes disagreement and conflict as critical to a dialectic of justice. In this sense, democracy itself is never fully achieved; it is an on-going struggle, shaped by the access of all citizens to voice, and the willingness of privilege to speak out on behalf of a common good. (Portelli et al., 2007. p. 55)

Cet appel à la mobilisation contre les discours axés sur les déficits au sujet du concept « à risque » se retrouve aussi chez Castro (2014). Celui-ci indique que le discours est un espace de lutte contre les politiques qui essentialisent les personnes en tant que problèmes, par l'étiquetage « à risque ». Un exemple additionnel est celui des pratiques sociales promues par les discours axés sur les

déficits. À leur sujet, Ecclestone et Lewis (2013) invitent les chercheurs et les chercheuses critiques à s'opposer à deux types de discours et de pratiques. Les premiers sont les discours qui individualisent la résilience par la mise en œuvre d'interventions axées sur l'entraînement à la résilience. Les deuxièmes sont les discours centrés sur le développement de comportements amenant les individus dits « à risque » à porter la responsabilité de leurs difficultés.

En résumé, pour identifier les stratégies discursives qui créent ou qui favorisent le maintien des inégalités sociales, les discours critiques se fondent sur l'analyse. Par exemple, les auteurs critiques sont d'avis que les discours libéraux contribuent au maintien des inégalités sociales puisqu'ils ignorent leurs causes sociales, culturelles et politiques (Portelli et al., 2007). À l'inverse la posture associée aux discours critiques, en ce qui a trait à la désignation « à risque », mène à identifier les pratiques sociales, dont les discours, qui sont injustes envers des individus et des groupes sociaux. Les discours critiques se caractérisent donc par leur engagement envers ces personnes.

Il existe en outre une rhétorique positive propre aux discours critiques : celle de la libération. Les discours peuvent entretenir l'oppression certes, mais ils détiennent aussi un pouvoir de libération (Luke, 1995; Rogers et al., 2005). Les discours critiques révèlent des éléments d'oppression. Ils peuvent aussi intervenir pour améliorer les conditions sociales. En ce sens, on trouve parmi les textes consultés pour la revue de littérature, des mots qui pourraient appartenir au champ lexical de la libération : émancipation, participation, espoir, amélioration des conditions sociales, parole, reconnaissance, inclusion, démocratie, possibilités, etc. Par exemple, Shields (2010) mentionne que les directions adoptant un leadership transformatif ont un discours imprégné de valeurs clés : « libération, émancipation, démocratie, équité et justice » (notre traduction) (p. 583). Ces éléments des discours critiques sont davantage associés à l'action. Rogers et al. (2005) mentionnent qu'ils ouvrent une avenue plus productive et constructive pour l'analyse critique du discours. Les premiers éléments identifiés (l'analyse et la lutte) sont davantage liés à une vision statique des inégalités sociales entretenues par les discours hégémoniques, alors que cette caractéristique relève de l'objectif de les transformer.

En synthèse, les quatre types de discours comportent des formes linguistiques particulières qui permettent au discours d'être reconnu et d'orienter les pratiques discursives et sociales. En étudiant les formes discursives par l'analyse de la syntaxe, du lexique et des références, il pourrait être possible de situer un texte dans un champ particulier et d'explorer comment y sont symbolisées les

relations sociales (Mulderigg, 2011). À ce stade-ci, cet aspect du discours est observé de manière indirecte, soit à partir des résultats de Portelli et al. (2007). Plus loin dans ce chapitre, nous présentons l'opérationnalisation de cette dimension du discours – encore théorique à ce stade-ci – pour l'analyse linguistique du cas étudié par cette recherche (voir section 2.5).

2.1.4.3 Explication de la situation de l'élève dit à risque

Le sens commun est un aspect du discours que les théoriciens critiques cherchent à mettre en évidence et à mettre en lien avec les inégalités de pouvoir. Nous abordons la manière dont Habermas, Bourdieu et Foucault se positionnent par rapport à l'idée du sens commun pour clarifier ce que représente la dimension du discours sur la situation de l'élève désigné à risque.

Pour Habermas (1986), l'effort fourni pour expliquer la signification d'une expression expose une relation entre le langage et la réalité qui signifie comment le locuteur se représente une réalité. Toujours selon Habermas (1986), l'explication représente une relation « intralangagière ou linguistique, qui réside entre une expression donnée et la foule de toutes les expressions possibles qui pourraient être faites dans la même langue » (p. 45). L'explication serait donc formulée selon un certain point de vue et résulterait des choix lexicaux réalisés par le locuteur.

L'activité de communication implique de mettre en relation ces différents points de vue. La position de départ peut être fondée sur un ou plusieurs savoirs qualifiés de « non problématiques » par Habermas (2001). Ceux-ci sont relatifs aux conceptions qui ne sont pas remises en question et qui n'ont pas besoin de faire l'objet d'explication.

Bourdieu porte aussi une attention particulière au sens commun qui permet de déterminer qu'une différence existe et de considérer celle-ci comme objective (Bourdieu, 1994). Pour comprendre la situation des élèves dits à risque d'après les différents discours, la théorie de Bourdieu (1994) amène un éclairage utile : celui de construction des différences. Pour lui, le principe de différenciation n'est pas le même selon les contextes historiques et politiques. Ces derniers pourraient toutefois être mieux compris par les sciences sociales si elles considéraient leurs principes fondamentaux :

[T]outes les sociétés se présentent comme des espaces sociaux, c'est-à-dire des structures de différences que l'on ne peut comprendre véritablement qu'à condition de construire le principe générateur qui fonde ces différences dans l'objectivité, principe qui n'est autre que la structure de la distribution des formes de pouvoir ou des espèces

de capital qui sont efficaces dans l'univers social considéré – et qui varient donc selon les lieux et les moments. (Bourdieu, 1994, p. 54)

Pour ce faire, l'usage d'une analyse qualitative des positions relatives des discours dans l'espace social et celle de leurs déplacements qui découlent de luttes et d'affrontement permettrait une analyse dynamique des rapports entre les groupes. Le principe générateur qui fonde les différences pourrait rejoindre l'idée de Brown (2016) selon laquelle la notion d'élève dit à risque est un construit social qui reflète un système de valeurs contextualisé.

Pour cerner cet arrière-plan ou ce principe générateur qui permet d'objectiver la différence, Bourdieu (2001) insiste sur la nécessité des explications. Ces explications pourraient représenter un capital symbolique produit notamment par l'école, soit des savoirs qui ne sont pas remis en question, mais qui sont jugés valables par l'institution (Bourdieu, 2001). Bourdieu (1994) présente aussi le concept du tabou de l'explication, qui se manifesterait par l'euphémisme ou la mise en forme.

Pour Bourdieu, l'explicitation est une dimension importante à considérer en sociologie, puisqu'elle doit rendre explicite « ce qui va de soi et qui doit rester tacite, non-dit, sous peine d'être détruit en tant que tel » (Bourdieu, 1994, p. 179-180). Il explique que pour qu'un échange symbolique s'exerce entre deux parties, celles-ci doivent avoir en commun des catégories identiques dont l'explication demeure taboue. En demeurant inexplicables, ces catégories permettraient de percevoir et d'apprécier une même situation, soit de « percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir » (Bourdieu, 1994, p. 188). Alors, les acteurs auraient l'impression que les actions qui découlent de cet échange vont de soi et qu'elles sont justifiées par la situation (Bourdieu, 1994). Du point de vue théorique de Bourdieu (1994), l'explication donnée à une différence attribuée à autrui donnerait accès à ce qui est laissé en suspens : c'est-à-dire la méconnaissance partagée qui permet aux acteurs d'être disposés à l'action, sans remettre en question les principes qui fondent cette différenciation. Le résultat de ce processus représente pour Bourdieu (1994), la formation de dispositions communes (*habitus*) sujettes au tabou de l'explication.

La violence symbolique repose sur l'accord entre les structures constitutives de l'*habitus* des dominés et la structure de la relation de domination à laquelle ils (ou elles) s'appliquent : le dominé perçoit le dominant à travers les catégories que la relation de domination a produites et qui, de ce fait, sont conformes aux intérêts du dominant (Bourdieu, 1994, p. 210)

Les deux idéaux de justice sociale et de transformation sociale liés à la théorie critique se répercutent dans les travaux de Bourdieu. L'émancipation est considérée par Bourdieu (2001) comme un processus de progression d'un champ par rapport à d'autres. La différenciation du monde social en champs qui se forment, se structurent et se reproduisent par les relations des agents entre eux correspond à l'idée d'un contexte interactif où le pouvoir est relatif aux gains et au cumul en termes de capital. D'un côté, sa théorie vise à faire prendre conscience des rapports de domination favorisant l'action sur les déterminismes et la transformation des rapports de domination.

Selon la perspective de Foucault, l'explication de la situation de l'élève désigné à risque dépendrait d'une norme, celle de l'enfant normal et des hypothèses sur les écarts à cette norme qui fondent un sens commun sur les interventions éducatives (Buchanan, 2012; Fernández Agis, 2017). Pour certains (Buchanan, 2012; Fernández Agis, 2017; Turmel, 2008), la normalisation est un concept important de la théorie de Foucault.

Du point de vue de Foucault (1989), la psychiatrie qui porte sur un objet considéré pathologique ainsi que la psychologie, qui porte sur un objet non pathologique, sont des sciences et des techniques de l'anormalité, « les deux étant des technologies d'intervention sociale » (Turmel, 2008, p. 205). L'élève dit à risque pourrait en ce sens être l'objet de connaissances et de techniques de la psychologie : « la forme de l'enfant normal/acceptable se rapporte avant tout à l'enfant normal avec de légères anomalies, un enfant déviant ou dysfonctionnel qui requiert une surveillance rigoureuse pour le remettre sur les rails et le rendre conforme aux normes en vigueur » (Turmel, 2008, p. 205). En ce sens, la distinction entre les discours à son sujet s'observerait en considérant ce qui, selon les textes, est corrélé avec la normalité ou l'anormalité.

Foucault établit un lien entre ce qui est considéré comme vrai et qui circule sans contrainte ni remise en doute. Comme Bourdieu lorsqu'il réfère au tabou de l'explicitation du capital symbolique et comme Habermas au sujet des savoirs non problématiques qui ont prétention de vérité, pour Foucault (1971), la critique doit tenter de démystifier le discours pris pour vrai :

Le discours vrai, que la nécessité de sa forme affranchit du désir et libère du pouvoir ne peut pas reconnaître la volonté de vérité qui le traverse; et la volonté de vérité, celle qui s'est imposée à nous depuis longtemps, est telle que la vérité ne peut pas ne pas la masquer. (p. 22)

La vérité serait considérée comme « richesse, fécondité, force douce et insidieusement universelle. Et nous ignorons en revanche la volonté de vérité, comme prodigieuse machine destinée à exclure » (Foucault, 1971, p. 22). Dans le cadre de cette recherche, les savoirs non problématiques, le capital symbolique, le discours vrai prennent le nom de « sens commun ». Lorsque la notion de sens commun est présente dans le texte, elle réfère ainsi aux désignations d’Habermas, Bourdieu et Foucault. Le sens commun correspond donc à l’explication de la situation de l’élève dit à risque qui demeure souvent implicite.

Comme deuxième dimension du discours liée au texte, l’analyse s’attarde sur le sens du discours en tentant d’en cerner l’explication. Cette part de l’analyse, toujours descriptive soutient celle, ultérieure, de l’interprétation. S’appuyant sur Foucault, Hardy et Maguire (2016) mentionnent que les discours dominants du risque produisent un sens commun de la normalité, des standards et de l’acceptabilité selon lesquels des catégories identitaires sont établies. Toutefois, à cette étape-ci, il est possible d’établir un lien entre le sens commun et les régimes de vérités de Foucault. Selon ce dernier, un régime de vérités comporte des savoirs particuliers acceptés comme vrais et qui définissent des pratiques sociales et institutionnelles (Foucault, 1994b). La vérité considérée objective, selon le postulat d’Habermas, semble cependant performative dans un registre plus individuel : celui de l’action quotidienne, des routines. L’objectivation de la désignation d’élève dit à risque a aussi pour effet de rendre légitimes certaines pratiques sociales et institutionnelles (Buchanan, 2012; Nichols, 2017; Pelgrims, 2019), ainsi que des pratiques plus individualisées (Brown, 2016; Pelgrims, 2019).

Chacun des types de discours relevé par Portelli, et al. (2007) est caractérisé par une interprétation particulière des conditions de la situation de l’élève qui engendrent le risque, mais elle serait peu explicitée : “A common tendency, both in the literature and in practice, is simply to describe conditions that may create risk without interpreting or critiquing the ways in which these conditions may become educational risks” (p. 7). Ainsi, les discours s’élaborent sur un sens commun, un socle, dont la validité n’est pas mise en doute. Toutefois, cette interprétation particulière selon les types de discours pourrait être associée au critère des nouvelles relations institutionnelles de Foucault (1969) : sur les bases d’une explication particulière de la situation de l’élève dit à risque, le discours permet de relier les instances et de favoriser le développement infini de certaines pratiques ou de certains objets de discours. Pour résumer, il est possible de croire que la manière dont s’explique

la situation de l'élève dit à risque, pourrait être représentée comme un positionnement dans l'espace discursif depuis lequel on envisage la situation de l'élève dit à risque.

2.1.4.4 Différenciation des discours sur l'élève dit à risque : explication de la situation de l'élève dit à risque

Selon les types de discours, la situation de l'élève dit à risque est conçue différemment (Portelli et al., 2007). Ces conceptions sont peu justifiées lorsqu'elles sont présentes dans le discours d'après leurs observations des discours en milieu scolaires et des discours scientifiques. Comme le présente le tableau 8 (p. 227), les quatre types de discours se distinguent sur cette dimension.

Tableau 8. – Typologie du discours sur l'élève dit à risque : explication de la situation de l'élève dit à risque

Discours axés sur les déficits	Discours libéraux	Discours éducatifs officiels	Discours critiques
Associée à une pathologie :	Associée à un choix :	Problème de compatibilité élève-école :	Explication par les dynamiques sociales
Explication	Sans égard à la situation sociale	En fonction du taux de décrochage, parcours non linéaire, absentéisme, relation élève-attentes, redoublement, difficultés de comportement, faibles résultats	culturelles économiques politiques
Description	En fonction de l'effort fourni par l'élève		
Prescription			
Prédiction			

Notes. Tiré de Portelli et al. (2007).

Les explications de la situation de l'élève dit à risque sont maintenant brièvement présentées pour distinguer les quatre types de discours.

Discours axés sur les déficits. D'après Portelli et al. (2007), la pensée axée sur les déficits s'actualise par le discours qui reflète l'attribution des conditions qui engendrent l'échec scolaire à des caractéristiques de l'élève et de sa famille. Ce type de discours situe les explications de l'échec à des facteurs exogènes. Ainsi, les relations de pouvoir qui peuvent s'exercer au sein de l'institution scolaire ou de la structure sociale ne seraient pas prises en compte. Les auteurs mentionnent que

les discours axés sur les déficits ont comme particularité d'identifier les facteurs de risque comme des caractéristiques d'écart à la norme qui concernent des différences intellectuelles, culturelles, linguistiques :

Deficit discourses place educational failure in individual and family shortcomings rather than in institutional or structural practices and power relations. They identify intellectual, cultural, and linguistic differences as disabilities and deficits. The implication is that these differences represent pathologies in need of cure rather than alternative and legitimate ways of being in the world. (Portelli et al., 2007, p. 8)

Selon cette conception, l'école aurait à tendance à adopter des moyens pour intervenir auprès de l'élève afin de compenser son manque de préparation à l'école. En ce sens, ce n'est pas l'école qui porte le fardeau de l'échec, mais bien l'élève et sa famille. Les approches compensatoires (Ryan, 1971), soit celles où l'école comble le manque créé par la famille, sont favorisées ici par rapport à celles qui préconisent de modifier la structure de l'établissement scolaire afin de l'adapter aux besoins des élèves.

D'après Castro (2014), deux perspectives idéologiques sous-tendent l'explication des phénomènes sociaux (comme celui de la désignation d'élève à risque) par les discours axés sur les déficits : l'infériorité génétique ou la carence culturelle. Tondreau (2016) abonde en ce sens en indiquant que l'explication des difficultés scolaires d'enfants de milieu dit défavorisé est, d'un point de vue axé sur les déficits, associée à un courant « génétique » qui lierait la notion « à risque » à un handicap socioculturel. La première perspective, décrit-il, réfère à la conception selon laquelle « l'intelligence serait déterminée biologiquement » (p. 5), alors que la deuxième explique les difficultés scolaires des enfants par l'idée que « leur famille ne leur fournirait pas les ressources nécessaires pour réussir leurs études, ce qui se traduit, entre autres, par un déficit dans l'adaptation à la culture de l'école » (p. 6).

Pour établir un lien avec l'état de la question sur le discours au sujet de l'élève dit à risque selon les considérations de Brown (2016), il est possible d'associer les discours axés sur les déficits au construit social normatif de la notion d'élève dit à risque comme un signal d'alarme causé par des facteurs situés chez l'élève et sa famille. Le risque est ainsi celui auquel fait face l'institution scolaire par l'intégration de l'élève. Aussi, en regard de l'usage du concept d'élève dit à risque dans le discours scientifique, d'après le cadre utilisé pour la recension des écrits (Hardy et Maguire, 2016), il est possible d'associer les discours axés sur les déficits aux discours scientifiques qui abordent le risque de manière prospective, autrement dit ceux qui utilisent les données

sociodémographiques pour prédire le risque. Les discours de ce type peuvent donc être compris comme cohérents avec les approches épidémiologiques du risque.

Comme il est possible de le constater dans le tableau 8 (p. 227), la situation de l'élève dit à risque, selon ce type de discours, est associée à une pathologie sociale qui est expliquée, décrite et pour laquelle on établit une prescription. Cette forme d'explication rejoint davantage l'épidémiologie que l'approche psychomédicale qui considère le risque en temps réel.

Discours libéraux. Selon ce type de discours, la désignation « à risque » est expliquée par des facteurs modifiables ou qui peuvent être atténués par la volonté et l'effort. Le risque est ainsi attribué à l'individu, sans égards aux conditions sociales ou aux structures (Portelli et al., 2007) :

The power and the status of the individual are inflated to such an extent that structural power relations and collective social responsibility are ignored. Again, through a failure to address and account for the workings of social power on individual destinies, liberal discourses by default reproduce the *status quo*. (p. 10)

Alors que les discours axés sur les déficits identifient des facteurs de risques chez l'élève et sa famille d'un point de vue normatif, les discours libéraux se concentrent sur des idées positives à l'égard de l'élève. Le construit d'élève dit à risque est développé autour d'un idéal dogmatique : celui de l'individu caucasien et de la classe moyenne (Laval, 2006; Portelli, et al., 2007). Dans le cas des discours libéraux, les succès comme les échecs de l'élève ne dépendent que de lui et non du contexte. Quant aux risques sociaux, Portelli et al. (2007) les évaluent avec fatalisme. À l'égard de la relation entre le contexte de l'élève et sa réussite, les discours libéraux proposent une explication basée sur la notion de résilience. Elle implique que certains individus « résilients » parviendront à s'émanciper de leurs propres conditions défavorables (Portelli et al., 2007).

Parallèlement, le fait d'intégrer des notions économiques à la situation des élèves considérés à risque est un autre élément caractéristique des discours libéraux. Connell (2013) aborde cette réalité en identifiant la préoccupation pour les milieux qui constituent des « poches de pauvreté » (notre traduction) et qui réunissent les conditions de risque pour que des individus soient laissés à l'écart des bénéfices découlant de la prospérité économique de la société (*left-behind*).

Selon les considérations critiques de Brown (2016), les discours libéraux peuvent être associés à un construit social qui est situé par rapport à un idéal normatif qui ne s'applique pas à la situation actuelle, mais qui constitue une inspiration décrite comme la : “normative Whiteness that defines

the societal values” (Brown, 2016, p. 146) (la majuscule est de l’auteure). Aussi, le risque en tant que signal d’alarme est situé chez l’élève, à partir d’observations réalisées en milieu scolaire, puisque tous les élèves sont considérés comme étant égaux (Brown, 2016). Selon ce type de discours, le risque semble considéré de manière fluide étant donné que l’élève détiendrait le pouvoir de sa propre émancipation. Par les efforts ou par son tempérament résilient, il pourrait profiter de son éducation comme d’un levier social.

Discours éducatifs officiels. La conception de la situation de l’élève dit à risque dont témoignent ces discours est liée à la compatibilité entre l’élève et l’école : “Many educational discourses suggest that students are at risk because of factors associated with learning and behaviours occurring in schools” (Portelli et al., 2007, p. 13). Selon ce discours, le but de l’éducation est d’amener l’élève à s’adapter aux attentes et aux exigences du programme (Portelli et al., 2007).

L’élève dit à risque est identifié par ses caractéristiques. Celles-ci indiquent un potentiel problème de compatibilité avec la forme scolaire. À titre d’exemple, les élèves dits à risque d’abandon scolaire présenteraient principalement sept facteurs prédictifs recensés par Fortin et al. (2004) : « par ordre d’importance, les sentiments dépressifs, le manque d’organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives des enseignants, le manque d’engagement des élèves dans leurs activités scolaires et la faible performance en mathématiques et en français » (p. 219). Cette catégorisation des facteurs de risque amène à envisager le risque de manière prospective en situant le risque chez l’élève selon une posture qui s’inspire de l’épidémiologie.

Un élément fondamental propre aux discours éducatifs officiels constitue la préoccupation pour le risque de décrochage : “The deficit in this case is relational. Risk is clearly the risk of not achieving credit completion or graduation from schooling.” (Portelli et al., 2007, p. 13). Alors que les discours axés sur les déficits se préoccupent de prévention des difficultés scolaires chez les élèves catégorisés « à risque » en fonction de leur situation sociale, économique ou culturelle, les discours éducatifs officiels prêtent attention aux élèves dont le profil est associé à des types d’élèves « à risque » de décrochage scolaire. Comme l’indiquent Portelli et al. (2007), les discours éducatifs officiels envisagent aussi le risque en termes de déficit. Ce dernier n’est cependant pas situé sur le plan du contexte social, mais bien du profil de l’élève auquel on associe des caractéristiques négatives qui sont jugées susceptibles de rendre son rapport à la forme scolaire difficile.

La préoccupation est liée aux résultats de l'élève, mais aussi à ceux de l'institution en matière de réussite scolaire : “Spurred by the standards and accountability movements, by high stakes testing, and the assumption that education primarily serves the economy, some educators feel the only task for students at-risk is to learn to navigate the system” (Portelli et al., 2007, p. 14). Cependant, les discours éducatifs officiels ne prendraient pas en considération les pratiques systémiques qui pourraient nuire à la réussite des élèves. Du point de vue de Portelli et al. (2007), l'absence de considération pour les facteurs systémiques constitue une caractéristique commune entre ces discours et les discours axés sur les déficits. En effet, dans les deux cas l'intention d'amener l'élève à s'adapter à la forme scolaire est jugée plus importante que la compréhension des obstacles systémiques auxquels certains d'entre eux peuvent être confrontés.

Alors que les discours axés sur les déficits conçoivent le risque à partir de caractéristiques sociodémographiques (p. ex. : langue, culture, statut socioéconomique) et que les discours libéraux s'appuient sur une conception du risque situé chez l'élève, les discours éducatifs officiels se fondent sur des profils d'élèves rencontrant des difficultés scolaires. D'après les considérations critiques de Brown (2016), le risque selon les discours éducatifs officiels constitue un construit social non pas autour d'une norme établie à partir d'un système de valeurs et de croyances, mais à partir d'un sens commun de l'élève décrocheur et des injonctions de la GAR en matière de normes et de responsabilités à l'égard de réussite.

Le risque est situé chez l'élève à qui l'on associe un profil de décrocheur potentiel, mais aussi sur le plan structurel puisque les préoccupations des discours éducatifs officiels sont la réussite scolaire, la persévérance et l'abandon scolaire. Le risque peut être considéré comme étant fluide (Brown, 2016), dans le sens où l'élève peut, malgré son profil, s'adapter à la forme scolaire. Ainsi, comme les discours axés sur les déficits, le risque est envisagé de manière prospective, non pas à partir des groupes sociaux dits à risque, mais à partir des types d'élèves dits à risque. En lien avec la recension des écrits scientifiques présentée au chapitre précédent, il est possible de considérer que ce type de discours puisse concorder avec les approches épidémiologiques qui dressent des typologies d'élèves « à risque » de décrochage (Bruno et al., 2015; Gleason et Dynarski, 2002).

Discours critiques. Selon Portelli et al. (2007), les discours critiques sur la situation des élèves dits à risque sont moins répandus que les précédents, mais ils sont tout de même observés chez certains acteurs et dans les projets de certaines écoles. Ce qui caractérise principalement les discours

critiques au sujet de l'élève considéré à risque est le fait de contester l'apparente neutralité des propos et de défier les conceptions qui font porter le blâme aux individus et aux circonstances (Portelli et al., 2007). De ce point de vue, les discours critiques rejoignent les fondements de la théorie critique selon laquelle le sens commun doit être mis en évidence, expliqué et évalué d'un point de vue critique. Ainsi, les auteurs observant que les "Critical discourses frame risk as arising from underlying systemic structural conditions and identify larger social, economic, political, and cultural dynamics that inform schooling" (Portelli et al., 2007, p. 14). Les discours critiques témoignent ainsi d'une prise en compte élargie des conditions qui engendrent le risque.

Selon une perspective critique, les discours sur les élèves « à risque » qui ont pour effet de marginaliser ces élèves en rendant leur situation pathologique sont considérés comme des risques en soi :

Academics and educators who fail to acknowledge how discourses of risk may restrict the way in which issues of child and youth welfare are framed can reinforce ideological discussions that have, at best, short-term therapeutic benefits and potential long-term disadvantages. (Wotherspoon et Schissel, 2001, p. 331)

D'après cette citation, les discours critiques pourraient être associés à une quête de compréhension de l'idéologie qui se trouve derrière la conception du risque : "Hence, unpacking the concept of risk calls for an examination of the underlying assumptions and perceptions that shape the process of identifying students at risk itself" (Portelli et al., 2007, p. 7). Les discours libéraux et éducatifs officiels axés sur les déficits seraient, de ce point de vue, des facteurs de risque pour les élèves qui en sont l'objet. Les solutions qu'ils prônent pourraient, de ce point de vue, nuire à l'élève en ne favorisant pas son émancipation sociale. Les auteurs sont aussi d'avis que ces solutions peuvent être fondées sur des préjugés qu'elles pourraient entretenir.

Les discours critiques se fondent sur l'idée que l'éducation est politique et qu'elle détient le pouvoir de maintenir des structures et des pratiques inéquitables (Portelli et al., 2007). Apple (2004) abonde en ce sens :

However, we need to take seriously the probability that only by focusing on the exogenous socioeconomic features, not simply the organizational features, of successful schools can all schools succeed. Eliminating poverty through greater income parity, establishing effective and much more equal health and housing programs, and positively refusing to continue the hidden and not so hidden politics of racial exclusion and degradation that so clearly still characterize daily life in many nations (and in which marketized plans need to be seen as partly a structure to avoid the body and culture of

the Other)—only by tackling these issues together can substantive progress be made. Unless discussions of critical pedagogy, are themselves grounded in a recognition of these realities, they too may fall into the trap of assuming that schools can do it alone. (p. 28)

Lorsque les caractéristiques sociales et politiques sont prises en compte de manière critique, Portelli et al. (2007) précisent que l'élève dit à risque n'est pas celui qui doit s'ajuster à l'école. Il est plutôt perçu comme une personne dotée de ressources et non comme une personne cumulant des déficits. Selon les discours critiques, les auteurs mentionnent que les élèves et les communautés qui sont confrontés à la pauvreté ne sont pas considérés comme ayant des lacunes, mais plutôt comme étant compétents et dotés de moyens d'action (Portelli et al., 2007). Le rôle de l'école à leur égard est en ce sens de soutenir leur engagement envers l'amélioration de leur situation.

Comme abordé en première partie, la forme « at-risk » s'observe dans les textes médiatiques depuis les années 1980 et de plus en plus depuis les années 2000. Les auteurs remarquent que cette forme linguistique se retrouve fréquemment dans les discours des politiques et des pratiques éducatives (Brown, 2016). Cet usage est toutefois décrié pour son potentiel de stigmatisation l'élève (Toldson, 2019, 23 janvier). Présenté comme un adjectif qualificatif, « at-risk » devient une étiquette qui essentialise l'élève en le définissant dans son entièreté comme étant « à risque » (Brown, 2016).

Portelli et al. (2007) abordent cet enjeu lié à la forme adjectivale « at-risk ». Ils expliquent qu'ils font le choix d'utiliser l'expression « students at risk » au détriment de « at-risk students » puisque cette dernière est un ensemble de mots contenant un adjectif qualificatif qui associe le risque à des conditions inhérentes à l'élève et à sa famille. Ils rejoignent en ce sens les propos de Toldson (2019, 23 janvier) et de Brown (2016) à l'égard de l'étiquetage essentialiste correspondant à la forme adjectivale. La langue française ne permet toutefois pas cette nuance.

Certains élèves sont réellement « à risque » d'échec scolaire pour des raisons sociales, comportementales et physiologiques qui sont en interaction (Portelli et al., 2007). D'un point de vue critique, ces élèves doivent être considérés d'une manière respectueuse et équitable. Celle-ci doit tenir compte de l'interaction entre les conditions sociales et soutenir leur émancipation. Portelli et al. (2007) soutiennent qu'étant donné que ces élèves risquent d'être ou sont déjà minorisés, il est important d'entretenir le scepticisme à l'égard de l'usage de la désignation « à risque » pour assurer qu'elle ne soit pas essentialiste, ce qui, comme l'indique aussi Brown (2016), pourrait favoriser le *statu quo* et l'exclusion.

Pour terminer, à l'égard de l'explication de la situation de l'élève dit à risque, le discours critique décrit par Portelli et al. (2007) rejoint les préoccupations critiques de Brown (2016). Celles-ci impliquent de considérer le risque en tant que construit social; de cerner les explications qui la justifient; d'identifier à quel niveau se situe le risque (sur le plan individuel, institutionnel ou structurel); et de le concevoir comme fluide, soit de le contextualiser plutôt que de le considérer comme définitif. En ce qui a trait au discours scientifique critique sur le risque, comme celui de Portelli et al. (2007), il est associé au pouvoir. Pour cette raison, l'analyse critique cherche à mettre en évidence des inégalités entre les groupes qui sont maintenues ou accentuées par le discours. En ce sens, l'explication qui appuie la description de la situation de l'élève désigné à risque doit être grandement prise en considération pour cerner les *a priori* et le système de valeurs dont il est le reflet (Brown, 2016). Pour les théoriciens critiques, il est en ce sens primordial de décrire et d'expliquer le sens commun sur lequel repose la catégorisation.

Par leur manière d'expliquer la situation de l'élève dit à risque, les différents types de discours peuvent favoriser certaines formes de relations et de pratiques, et cela, selon les critères de validation des formations discursives de Foucault (1969). Par exemple, comme l'indique Vasquez Garcia (2002), le discours peut contribuer à la coordination stratégique entre les instances, ainsi qu'au développement infini de pratiques et de leurs objets de discours.

2.1.4.5 Processus de production, de circulation et de consommation du discours

La pratique discursive prend un sens différent selon les postures adoptées par les théoriciens critiques.

Le langage accomplit trois fonctions selon Habermas (1986) : la reproduction culturelle qui actualise les traditions; l'intégration sociale, « soit la coordination des plans avancés par les différents acteurs dans l'interaction sociale » (p. 46); et la socialisation, soit « l'interprétation culturelle des besoins » (p. 46). Le processus implique l'intercompréhension du texte pour assurer à la fois la production, la circulation et la consommation de l'objet de communication. Pour exprimer son intention, le locuteur doit être en mesure de communiquer les traditions, les savoirs culturellement ancrés. Le locuteur doit formuler, puis diffuser, une proposition qui permet d'une part, une interaction relative à ses intentions et d'autre part, sa circulation dans l'espace discursif. De plus, les destinataires doivent être en mesure de recevoir cette proposition en interprétant sa

dimension culturelle « à propos de quelque chose d'existant dans le monde » (Habermas, 1986, p. 45).

Selon la perspective dialectique d'Habermas, la pratique est communicationnelle : « Lorsqu'un locuteur, qui est en communication avec un auditeur *à propos* de quelque chose, exprime ce *qu'il* veut dire, il y a nécessairement une situation de parole effective ou, au moins, imaginée » (Habermas, 1986, p. 45) (l'italique est de l'auteur). Habermas (1986) distingue deux types d'actes de parole : les actes régulateurs et les actes constatifs. Les premiers sont de nature stratégique dans le sens où, comme l'explique Habermas, « dans l'activité stratégique, l'un *influe* sur l'autre empiriquement (que ce soit en le menaçant d'une sanction ou en lui faisant miroiter des gratifications) afin *d'obtenir* la continuation escomptée de l'interaction » (Habermas, 1986, p. 79) (l'italique est de l'auteur). Ce type d'acte de communication viserait à pousser l'autre à agir selon une intention préalablement déterminée, une exigence. La continuation souhaitée peut être de différents ordres. Il peut s'agir pour le destinataire : « d'obligation d'agir, lorsqu'il s'agit par exemple d'ordres ou de consignes » (p. 80). La continuation peut aussi être un engagement, et dans ce cas, Habermas (1986) précise qu'elle concerne le locuteur lorsqu'il s'agit de promesses ou de déclaration. Puis, la continuation peut viser symétriquement les deux parties, le locuteur et le destinataire, lorsqu'il s'agit de convention ou de contrats (Habermas, 1986). Elle peut également impliquer asymétriquement les deux parties, lorsqu'il s'agit de recommandations ou de mises en garde.

L'acte de communication peut aussi être de type constatif (Habermas, 1986). Ceci signifie que les interlocuteurs s'entendent sur la continuation à donner à l'activité communicationnelle : « les contraintes ne résultent du sens qu'ont ces actes que dans la mesure où locuteur et auditeurs se mettent d'accord pour fonder leur activité sur des interprétations conjoncturelles qui ne contredisent pas les énoncés tenus pour vrais dans une situation donnée ou, si les interlocuteurs ne s'entendent pas sur la validité d'une proposition tenue pour vraie, tenter de convaincre l'autre. Il résulte de ce type d'acte de communication « des obligations pratiques » (Habermas, 1986, p. 80) sur lesquelles les interlocuteurs se sont mis d'accord par la discussion, elles n'étaient donc pas déterminées préalablement, mais découlent de l'intercompréhension.

Habermas aborde la discussion à grande échelle, celle qui implique les médias. Les discussions ne sont pas nécessairement menées en privé de son point de vue, elles peuvent faire l'objet de débat

dans la sphère publique. Or, le débat est un événement discursif où se rencontrent divers arguments en public. Habermas (2015), distingue les buts poursuivis par l'occupation de la sphère publique pour la participation aux débats de nature politique, scientifique ou littéraire de ceux poursuivis par la mise en visibilité médiatique :

La participation aux débats politiques, scientifiques ou littéraires poursuit, en revanche, un autre but [que celui de l'exposition médiatique]. Il ne s'agit pas, dans ce cas, de se faire valoir personnellement, mais de s'entendre mutuellement sur un enjeu. Ici, le public n'est pas l'espace réunissant spectateurs ou auditeurs, mais celui des locuteurs et destinataires qui se parlent et se répondent. Il s'agit d'échanger des raisons, non d'attirer les regards. (p. 13)

Les médias serviraient donc à véhiculer le discours de manière à permettre aux interlocuteurs de s'impliquer dans la discussion pratique sur la validité et la justesse des propositions. Il est possible de penser que les médias rendent le discours performatif en favorisant la continuation souhaitée de l'interaction discursive dans l'espace public (Habermas, 1986, p. 79).

Pour Bourdieu (1977), la structure et la fonction des idéologies sont dues aux « conditions sociales de leur production et de leur circulation » (p. 409). Elles dépendraient ainsi du statut social des locuteurs qui les produisent et les diffusent. Pour le sociologue, la production et la circulation idéologique constituent des fonctions assurées par le discours, notamment celui des spécialistes, qui peuvent grâce à lui monopoliser une compétence (p. ex. politique ou religieuse). Ainsi, la reconnaissance de leur discours leur offre de plus grandes chances d'être consommé. L'idéologie passe ainsi de la théorie à la pratique et a pour effet d'imposer des systèmes de catégorisations en apparence légitimes, que Bourdieu (1977) identifie comme des « systèmes symboliques » (p. 410). Tant du point de vue d'Habermas que de celui de Bourdieu, dans le cas des actes régulatifs ou des actes constatifs, il est possible de croire que lorsque les interlocuteurs reconnaissent la validité des propositions, l'idéologie s'impose comme une interprétation qui va de soi et qui structure l'action sociale.

Ainsi, d'après Bourdieu, les mécanismes sociaux n'ont pas d'intention (Nájera Martínez, 2009b). Les acteurs n'en sont pas conscients. La sociologie cherche donc à mettre en évidence les mécanismes, les structures complexes, pour soutenir les acteurs dans leur prise de conscience et en les aidant à contrarier ces mécanismes, à s'organiser collectivement pour se soustraire volontairement à leur fonctionnement et à s'y opposer.

En ce qui a trait à la théorie critique de Foucault (1969), comme abordée au sujet de la forme linguistique que les formations discursives représentent pour lui (voir section 2.4.1.1), la pratique discursive implique tout acte de langage. Deux concepts de la théorie critique de Foucault sont ici convoqués pour l'analyse visant à examiner l'aspect idéologique du discours : la pratique discursive et la formation discursive. Foucault établit une distinction entre les pratiques discursives et les pratiques non discursives comme l'explique Vazquez Garcia (2002) :

En termes foucauldien, dire que l'action sociale est transposée discursivement revient à rappeler que le discours ne se limite pas à la représenter, mais qu'il la constitue d'emblée. Mais cela implique aussi le fait de signaler que le discours existe seulement comme pratique fonctionnant dans le cadre d'autres pratiques, discursives ou non discursives (v.g. le discours des aliénistes et le geste d'enfermer les fous). Le problème ne se résout pas en subsumant les secondes dans les premières, mais en analysant leurs entrecroisements variables, leurs conflits mutuels et leurs coordinations stratégiques. (p. 357)

La pratique discursive constitue un acte impliquant le langage. Elle se réalise à l'intérieur d'un dispositif de pouvoir. Par exemple, les pratiques discursives de la psychiatrie se développent au sein du dispositif de pouvoir de la clinique (Rose, 2006). La pratique discursive contribue à la formation discursive dans le sens où elle permet d'établir des systèmes de relations sociales concrètes (p. ex. la formation de groupes d'élèves selon des critères préétablis), des systèmes de relations réflexives (p. ex. les catégories d'élèves, définies dans une politique, utilisées pour établir les critères de formation de groupes d'élèves) ou des systèmes de relations de nature discursive (p. ex. l'élaboration d'un modèle des services pour les élèves dits à risque).

2.1.4.6 Différenciation des discours sur l'élève dit à risque : processus de production, de distribution et de consommation

En ACD, la production, la consommation et la circulation des discours sont considérées comme des processus associés aux pratiques discursives qui varient selon les types de discours et les facteurs sociaux (Fairclough, 1992a) : "Discursive practice is constitutive in both conventional and creative ways : it contributes to reproducing society (social identities, social relationships, systems of knowledge and belief) as it is, yet also contributes in transforming society" (p. 65).

Les pratiques discursives peuvent être envisagées comme des interfaces entre les textes et les pratiques sociales qui prennent la forme de règles, normes, modèles mentaux de comportements associés à des rôles et relations qui rendent possibles la production, la réception et l'interprétation du texte (McGregor, 2004).

L'ACD s'intéresse aux contextes de production ainsi qu'aux producteurs de textes, à leurs rôles, et leurs responsabilités envers le texte. Au sujet de la désignation d'élève dit à risque, la production de ce discours par des acteurs en position d'autorité signifie de faire exister cette catégorie et d'amorcer la circulation du discours à son sujet.

Après sa production, le discours est distribué. La distribution du discours d'après Fairclough (1992a), constitue le processus de circulation du discours. Celle-ci peut être simple, comme lors d'une conversation, ou bien complexe, comme c'est le cas de textes politiques et institutionnels qui circulent à travers plusieurs instances et qui peuvent nécessiter la production d'autres textes.

La consommation du discours, quant à elle, est définie en ACD comme un processus (individuel ou collectif) qui peut dépendre de l'interprétation attendue du texte (p. ex. : lecture attentive ou semi-attentive) et des autres modes d'interprétation possibles (p. ex. l'interprétation d'un mode d'emploi n'est pas réalisée selon le même mode que celui qui permet d'aborder un poème) (Fairclough, 1992a).

Pour expliquer la dimension du discours liée à la pratique discursive, le processus de production, de distribution et de consommation du discours est envisagé selon le point de vue de Fairclough (1992a). Les distinctions entre les discours relatives à ce processus sont présentées au tableau 9 (p. 238). Elles sont expliquées pour chacun des types de discours.

Tableau 9. – Typologie du discours sur l'élève dit à risque : processus de production, de distribution et de consommation

Discours axés sur les déficits	Discours libéraux	Discours éducatifs officiels	Discours critiques
Évaluation, diagnostic, remédiation	Fatalisme, méritocratie, égalité	Reproduction des inégalités : diminution de la qualité de l'évaluation, des programmes et des exigences	Déconstruction et reconstruction de l'idée du risque Questionnement des prétentions de neutralité

Notes. Tiré de Portelli et al. (2007).

Discours axés sur les déficits. Portelli et al. (2007) expliquent que la production du discours axé sur les déficits dépend de l'identification de la différence : “They identify intellectual, cultural, and linguistic differences as disabilities and deficits. The implication is that these differences represent pathologies in need of cure rather than alternative and legitimate ways of being in the world” (p. 8).

D'après la citation, il est possible de se demander quels sont les acteurs en position d'identifier les différences. Ces caractéristiques jugées hors norme (voir état de la question), se réfèrent aux États-Unis, aux caractéristiques situées hors de la norme dominante qui produit elle-même l'étalon des normes, soit la classe moyenne caucasienne (Brown, 2016; Cuban, 1989; Deschenes et al., 2001; Frost, 1994; Gershon, 2012; Gleason et Dynarski, 2002; Placier, 1993, 1996; Te Riele, 2006).

Portelli et al. (2007) établissent un constat similaire, qui concerne cette fois le Canada, en exposant l'effet de la réception de ce discours sur le maintien des privilèges du groupe dominant :

A central feature of deficit discourses is the manner in which they maintain white middle-class privilege by leaving unspoken the way in which schooling is organized around the norms of this group, obscuring the fact that it is the values and beliefs of this class which construct the standard against which risk is measured. (p. 9)

Une fois produit, le discours doit trouver sa place sur le marché pour circuler (Bourdieu, 1994, 2001). Le discours axé sur les déficits trouverait la sienne par la distinction opérée entre les parcours scolaires des élèves : “Risk identification, then, becomes a *de facto* means of segregating schooling along class and racial lines [...] Students who deviate from the norm can be constructed through this discourse in ways that account for their unsuitability for mainstream education” (Portelli et al., 2007, p. 9) (l'italique est celui des auteurs).

Portelli et al. (2007) identifient de manière explicite le processus de production, de distribution et de consommation du discours comme celui de la médicalisation du risque : “description-explanation-prediction-prescription” (p. 10). Leur conception du discours axé sur les déficits se rapproche de celle de l'approche médicale épidémiologique. Selon cette manière de concevoir le monde, les élèves sont évalués selon les caractéristiques sociodémographiques. Le choix des indicateurs pour cibler certains groupes est réalisé par les groupes dominants. Ce processus a pour effet d'objectiver leur situation et de les désigner comme des populations représentant des risques pour la société (Portelli et al., 2007).

En ACD, Wodak (2009b) fait la proposition théorique suivante à l'égard du processus de construction discursive des catégories Nous/Eux :

Cette construction discursive commence avec l'étiquetage des acteurs sociaux, elle se poursuit par la généralisation des attributions négatives et enfin elle élabore des arguments pour justifier l'exclusion du plus grand nombre et l'acceptation de quelques-uns. Les réalisations discursives peuvent être plus ou moins intenses ou atténuées, plus ou moins implicite (*sic*) ou explicites, selon les conventions historiques, les niveaux de tolérance publics, le politiquement correct, le contexte et la sphère publics. (p. 102)

Cette citation résume le processus de production, de circulation et de consommation du discours qui pourrait s'appliquer aux constats à l'égard des discours axés sur les déficits de Portelli et al. (2007). En effet, comme ces derniers le mentionnent également, ce processus s'amorce par l'identification de la différence selon des perspectives dominantes. Celles-ci justifient l'intervention institutionnelle auprès des personnes étiquetées à risque et considérées comme responsables de leur situation.

Discours libéraux. Les discours libéraux en éducation sont fondés sur le principe de l'égalité entre tous les élèves. Ceux-ci sont intégrés aux normes, aux pratiques et en génèrent de nouvelles. En interaction avec d'autres types de discours, ils sont produits par l'intégration des idéaux économiques aux objectifs et aux normes pour l'action à mener auprès des populations d'élèves :

The narrativization of equity-as-equal outcomes and equal-opportunity-as-the-removal-of-barriers has become in national policy the arithmetic equation of the distribution of goods/benefits among population groupings in roughly the same proportions as they are in the wider society. This is a common-sense idea which has the same emotive appeal as sharing out a cake in the playground, making sure that everybody has a piece which is about the same size. (Thomson, 2013, p. 175)

Cette conception de l'équité comme étant l'égalité entre tous les élèves est propre aux discours libéraux (Portelli et al., 2007). Une fois considérés égaux, tous les élèves auraient les mêmes chances de succès s'ils fournissent l'effort nécessaire. Ce nivellement des chances pour tous les élèves est réalisé sous l'impulsion d'une logique de justice distributive qui correspond à une conception distributive de l'équité (Thomson, 2013). Cette manière de concevoir la justice sociale entraîne, selon Portelli et al. (2007), une vision fataliste du concept d'élève à risque. En effet, elle ne remet pas en question les inégalités systémiques et sociales, mais associe plutôt la situation de l'élève désigné à risque à des choix individuels.

Un exemple de production, de distribution et de consommation du discours libéral nommé dans la littérature consultée est celui de la publication en 1983 du rapport *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform*. Ce texte déclenche un engouement pour le thème « à risque » dans le monde de l'éducation. Conséquemment, ce contexte favorise l'adoption de lois et la mise en œuvre de programmes visant les élèves « à risque » et leur famille (Cambre, 2013). Ce rapport désigne les pratiques éducatives comme la cause des problèmes économiques. Il ouvre la porte à des solutions fondées sur des principes néolibéraux en milieu scolaire : le libre marché éducatif et le contrôle institutionnel (Ryan, 2012).

Portelli et al. (2007) mentionnent que les discours libéraux abordent à l'occasion les causes des inégalités sociales, mais de manière jugée fataliste par les auteurs. Ces derniers mentionnent à ce sujet que le discours véhicule l'idée que la pauvreté est un phénomène inaltérable. Par le discours circule aussi l'idée que tous les élèves sont égaux : chacun d'entre eux serait « à risque » à un moment où à un autre. La désignation « à risque » ne serait donc pas nécessaire, selon les observations de Portelli et al. (2007). Cette manière de représenter la situation des élèves entretient, de l'avis des auteurs, une neutralité apparente qui relève du mythe de l'égalité et qui assure le *statu quo* en évitant l'analyse des inégalités. Selon leur interprétation, la production de ce discours est possible pour les personnes détenant un statut social dominant et qu'ils souhaitent maintenir en adoptant un discours bienveillant (reçu de manière positive). Cependant, ce discours évite stratégiquement la critique des inégalités en entretenant trois mythes : la méritocratie associée à la volonté et à l'effort; le mythe de la neutralité qui permet d'éviter l'analyse des inégalités et de leurs causes; et celui de l'équivalence des notions d'équité et d'égalité (Portelli et al., 2007). Le processus de production, de circulation et de consommation des discours libéraux assure ainsi le maintien des privilèges éducatifs de la classe moyenne dominante par le déni de l'inégalité des possibilités offertes par le système d'éducation à certains groupes d'élèves minorisés (Portelli et al., 2007).

Comme le remarquent Bourdieu et Champagne (1992) et bien que l'accès à l'éducation soit un droit pour tous les élèves, la forme scolaire maintiendrait les statuts sociaux malgré les possibilités que le système éducatif prétend offrir à tous et à toutes :

les nouveaux bénéficiaires ont peu à peu compris soit qu'il ne suffisait pas d'accéder à l'enseignement secondaire pour y réussir, soit qu'il ne suffisait pas d'y réussir pour accéder aux positions sociales auxquelles les titres scolaires, et en particulier le

baccalauréat, donnaient accès en d'autres temps, c'est-à-dire en des temps où leurs équivalents ne fréquentaient pas l'enseignement secondaire. (Bourdieu et Champagne, 1992, p. 72)

Les exclus du système scolaire ne sont donc plus seulement physiquement mis à part. Ils fréquentent les institutions scolaires, mais n'accèdent ni à la réussite ni à l'amélioration de leurs positions sociales.

Bourdieu et Champagne (1992) considèrent que le capital économique et le capital culturel sont étroitement liés et structurent le système scolaire ainsi que l'espace social en contribuant au principe de différenciation :

les élèves bien nés qui ont reçu de leur famille un sens du placement affûté, et aussi les exemples ou les conseils capables de le soutenir en cas d'incertitude, sont en mesure de placer leurs investissements au bon moment et au bon endroit, c'est-à-dire dans les bonnes filières, les bons établissements, les bonnes sections, etc.; au contraire, ceux qui sont issus des familles les plus démunies, et en particulier les enfants d'immigrés, souvent livrés complètement à eux-mêmes, dès la fin des études primaires, sont contraints de s'en remettre aux injonctions de l'institution scolaire ou au hasard pour trouver leur voie dans un univers de plus en plus complexe et sont ainsi voués à placer à contretemps et à contresens un capital culturel au demeurant extrêmement réduit (Bourdieu et Champagne, 1992, p. 75).

Selon Bourdieu et Champagne (1992), les meilleures positions sociales sont donc associées à de meilleures stratégies et permettent d'accéder à un capital culturel plus élevé afin de reproduire et de maintenir ce capital élevé. Bourdieu (1994) nomme cet effet de l'école : le mode de reproduction à composante scolaire.

La reproduction à composante scolaire se réalise par la légitimation de la culture telle que conçue, enseignée et perpétuée par l'institution. Selon les discours libéraux, l'école est un lieu de concentration de diverses formes de capital. Le capital dont l'école assure la reproduction s'élève au rang de capital symbolique : « le capital symbolique, c'est n'importe quelle propriété (n'importe quelle espèce de capital, physique, économique, culturel, social) lorsqu'elle est perçue par des agents sociaux dont les catégories de perceptions sont telles qu'ils sont en mesure de l'apercevoir, de la reconnaître, de lui accorder une valeur » (Bourdieu, 1994, p. 116). Par la reconnaissance de sa valeur, le capital symbolique octroie un pouvoir de domination car il permet l'acte d'autorité sur le dominé, qui à son tour lui accorde cette valeur comme allant de soi (Bourdieu, 1994). Pour Bourdieu, l'école constitue un capital symbolique qui n'est pas remis en question et en fonction duquel les élèves sont considérés.

Discours éducatifs officiels. Comme son nom l'indique, ce type de discours est plus spécifiquement produit par le milieu de l'éducation et les politiques éducatives. Ces discours sont très centrés sur les objectifs de l'école et sur les profils d'élèves (leurs caractéristiques et leurs historiques scolaires) de manière à déterminer leur niveau de compatibilité avec la mission de l'école (Portelli et al., 2007). Malgré cette attention accordée à l'élève, ce type de discours est davantage orienté vers la possibilité d'adaptation de celui-ci à l'institution, plutôt qu'à sa réussite et à son bien-être tout au long du parcours scolaire (Portelli et al., 2007). Conséquemment, peu de considération serait dévolue au rôle de l'institution envers l'élève (Portelli et al., 2007). « Alors que les discours libéraux détournent l'attention des inégalités sociales et de leurs causes, les discours éducatifs officiels (sous l'impulsion des politiques inspirées de la NGP) diffusent l'idée que les encadrements et les injonctions liés à la réussite sont positifs et qu'ils constituent des normes nécessaires pour mesurer et gérer le risque (Portelli et al., 2007).

This perspective makes invisible the constructed and controversial nature of standards, disallowing questions like: Which and whose notion of success? Whose standards? Which goals? What curriculum? In like fashion, dominant educational discourses perpetuate the marginalization of some parents as some schools make unwarranted assumptions about their lack of concern and support for their children's education.
(p. 14)

En n'abordant pas les questions de nature éthique à l'égard de l'évaluation et de la standardisation, les discours éducatifs officiels sont perçus comme donnant des solutions aux problèmes économiques liés au marché de l'emploi. D'après Portelli et al. (2007), cette posture limiterait les remises en question des transformations systémiques nécessaires à la prise en compte de la diversité des réalités humaines, sociales et historiques qui maintiennent ou accentuent les inégalités scolaires.

Discours critiques. Les discours sur l'élève dit à risque qui s'appuie sur une perspective critique sont produits selon un processus particulier. En effet, comme tout discours critique, la production de ce type de discours relève de la remise en question des idées prises pour acquises (le sens commun) : "Such discourses look past surface appearances, questioning neutrality claims, and challenging constructions of risk that blame individuals for their circumstances" (Portelli et al., 2007, p. 14). De ce point de vue et contrairement aux trois autres types de discours (Portelli et al., 2007), les discours critiques considèrent que « les inégalités ou les processus d'exclusion vécus par un élève sont dus à sa rencontre avec une situation scolaire qui a été pensée pour lui et non pas avec lui » (Magnan et al., 2021, p. 9) .

Ce type de discours est transformatif. Il vise en ce sens à déconstruire les discours axés sur les déficits. Ainsi, le discours poursuit un but : la lutte contre les autres formes de discours qui catégorisent ou étiquettent les élèves. Les producteurs du discours critique sont motivés par une vision de justice sociale qui les amène à critiquer le contexte et les pratiques qu'ils observent : "Appropriate practice, therefore, is determined by practitioners who critically assess their contexts keeping in mind issues of equity and social justice" (Portelli et al., 2007, p. 16).

Alors que les discours précédents cherchent à maintenir dans l'ombre les inégalités sociales et scolaires, les discours critiques cherchent à les mettre en évidence. Lorsqu'une conception du risque favorise l'exclusion sociale ou scolaire, le maintien ou l'accentuation des privilèges, le discours critique cherche à mettre au jour ce processus.

Il est possible de relier ces constats issus de la recherche empirique (Portelli et al., 2007) à la perspective théorique de Foucault (1969). En effet, le type de discours critique sur l'élève dit à risque considère et met en lumière ce que Foucault (1969) nomme l'historicité du discours et les conditions institutionnelles de l'énonciation : le corpus de règles anonymes propres à une société, à une économie, à un lieu géographique, à une langue, à une époque donnée qui déterminent quels énoncés sont autorisés ou non dans un contexte. Ces règles sont celles qui selon Foucault assurent la circulation du pouvoir par le discours. Bourdieu aborde également ces conditions institutionnelles d'énonciation en les situant dans le champ social. Pour lui, la production du discours n'est possible qu'à la condition que ce dernier puisse être reconnu comme tel dans le champ où il est mis en circulation. Le discours est ainsi produit selon les règles qui structurent à la fois le champ social, les relations qui s'y développent et le genre de discours auquel il prétend appartenir.

Du point de vue de Bourdieu (1994), la circulation du discours est possible s'il peut être reconnu par sa conformité au genre de discours auquel il est associé. L'auteur insiste aussi sur l'idée que le processus discursif (la production, la circulation, la consommation) s'exerce par et en fonction des rapports de pouvoir : le discours dominant maintient une part d'ignorance sur ce qu'il véhicule. Cette stratégie correspond au « tabou de l'explication » pour Bourdieu. D'après l'auteur, le tabou de l'explication est nécessaire à la circulation du discours et la sociologie critique doit tenter de le mettre en évidence pour exposer les inégalités dans les rapports de domination. En ce sens, le discours critique sur l'élève dit à risque correspond à la perspective de la sociologie critique,

puisque ce type de discours est produit à partir de cette volonté de mettre en évidence ce que les autres types de discours passent sous silence.

En synthèse, les processus de production, de circulation et de consommation du discours sur l'élève dit à risque varient selon les différents types de discours. Selon le critère des systèmes de relations de Foucault (1969), il est possible de constater que les quatre types de discours suscitent, tant au niveau des systèmes de relations réelles, réflexives et discursives, des processus qui définissent les rapports. Les discours axés sur les déficits, les discours libéraux et les discours éducatifs officiels ont cependant quelques éléments en commun. En effet, ces trois types de discours entretiennent une vision qui considère les écarts à la norme, qu'ils jugent négativement, et à la fois une forme d'évitement de la remise en question des causes du risque. Les discours axés sur les déficits situent le risque chez l'élève et sa famille selon une perspective inspirée de la conception épidémiologique du risque et évitent de remettre en doute l'éthique de la norme dominante utilisée pour juger de la situation de l'élève. Les discours libéraux, quant à eux, reconnaissent l'existence des inégalités sociales de manière fataliste et favorisent une vision méritocratique de la réussite qui s'appuie sur une vision de l'égalité en tant qu'équité ainsi que sur l'idée que l'élève peut faire des choix et fournir l'effort nécessaire à sa réussite. Ces discours maintiennent l'explication des causes des inégalités sociales dans l'ombre en adoptant un propos bienveillant qui favorise le maintien de leur statut dominant et l'acceptabilité de leurs propositions. Quant aux discours éducatifs officiels, ils situent le risque chez l'élève en évaluant l'écart de son profil et de son historique scolaire par rapport aux normes scolaires et aux objectifs institutionnels. Ces discours laissent de côté les questions relatives à l'éthique des pratiques et du discours. Les discours critiques quant à eux adoptent une posture qui se distingue sur ces deux points : ils cherchent à mettre en évidence des normes qui maintiennent le *statu quo* et qui entretiennent des rapports de pouvoir inégalitaires et ils visent la transformation de ces dernières de manière à soutenir l'émancipation des personnes qu'elles oppriment.

2.1.4.7 Discours comme pratique sociale

L'analyse critique du contexte situationnel et celle du contexte sociétal se préoccupent du discours en tant que pratique sociale (Carvalho, 2008; Delbury, 2018; Fairclough, 1989, 2001b; Wodak, 2001). D'un point de vue critique, cette mise en relation du discours et de la pratique sociale s'inspire de différents postulats de la théorie critique. L'ACD est notamment influencée par

Habermas, Bourdieu et Foucault (Hussain, 2015). Il est possible de dégager un point de vue commun sur le contexte, chez ces trois théoriciens : l'intérêt pour le rapport entre le contexte, le discours et le pouvoir. Ce point de convergence est présenté en premier lieu pour ensuite explorer les concepts de ces auteurs que l'ACD intègre à son cadre théorique pour analyser le contexte sociétal.

En comparant la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas et la raison pratique de Bourdieu, Maesschalck (2001) remarque que dans les deux cas, le contexte d'interaction est conçu comme un environnement social et culturel qui limite et oriente la pratique. Selon les deux théoriciens, le contexte impose une mise en correspondance entre le sens commun et l'individu. Tant pour Habermas que pour Bourdieu, dans un contexte socioculturel, la pratique est confrontée « à un ensemble de contraintes physiques d'auto-reproduction de la vie sociale » (Maesschalck, 2001, p. 257). Ces contraintes nécessiteraient une médiation des pratiques individuelles dans le contexte ou le champ des pratiques. Celle-ci impliquerait un repositionnement : « Un double enjeu apparaît ainsi dans le rapport entre les formes de vie et leur contexte qu'on pourrait appeler un enjeu de reconfiguration et de configuration ou encore un enjeu structurel et un enjeu événementiel » (Maesschalck, 2001, p. 258). Les deux théories ont ainsi en commun la conception du contexte du discours. Celui-ci est perçu comme un espace de négociation des présuppositions ou de conformisme aux traditions, aux règles ou aux normes. Les deux théories critiques divergent sur la posture adoptée par rapport au contexte, toujours selon Maesschalck (2001). Comme le précise cet auteur, alors qu'Habermas s'intéresse au processus d'évolution du rapport collectif aux normes d'un point de vue dialectique (enjeu événementiel), Bourdieu, quant à lui, considère le contexte comme champ d'interaction déterminant les comportements, les styles de vie et assurant leur incorporation (enjeu structurel).

Comme Habermas et Bourdieu, Foucault s'intéresse aux interactions, aux pratiques discursives et au pouvoir, mais d'un point de vue qui n'est ni dialectique – comme celui d'Habermas – (Fairclough et Fairclough, 2012); ni structurel – comme celui de Bourdieu (Irwin, 2011). Toutefois, pour lui comme pour les deux autres théoriciens critiques, le contexte dans lequel le discours circule et où il est reçu se caractérise par des idées tenues pour vraies. Ce sont celles-ci qui assurent le maintien du pouvoir par leur rôle de régulation des nouvelles propositions (Marchand, 2007). Foucault favorise une analyse événementielle pour étudier le contexte et les rapports qui s'y tissent.

Bien que le terme rejoigne celui utilisé pour aborder l'élément du contexte privilégié par Habermas pour désigner l'événement communicationnel (Maesschalck, 2001), dans le cas de Foucault, l'événement dont il est question est historique :

L'analyse des événements proposée par Foucault vise les moments historiques où sont mis en question les régimes établis de savoir/pouvoir (et leurs dispositifs et pratiques sociales, par ex. de la surveillance, du diagnostic médical, etc.) parce qu'ils rencontrent des problèmes de fonctionnement pratique. Il souligne les phénomènes de problématisation qui aboutissent à une transformation même des régimes en question, transformation qui n'est jamais le résultat d'un plan majeur des acteurs sociaux, mais leur effet pervers, des activités hétérogènes et dispersées de ces acteurs, qui ne font que labourer leur propre petit champ d'action. (Keller, 2007, p. 64)

Le point de vue commun à l'égard du discours dans son contexte entre les trois approches théoriques tient toujours. Foucault (1969) s'intéresse à l'analyse d'événements qui surviennent dans un contexte qui impose dispositifs et pratiques sociales :

Les conditions pour qu'apparaisse un objet de discours, les conditions historiques pour qu'on puisse « dire quelque chose », et que plusieurs personnes puissent en dire des choses différentes, les conditions pour qu'il s'inscrive dans un domaine de parenté avec d'autres objets, pour qu'il puisse établir avec eux des rapports de ressemblance, de voisinage, d'éloignement, de différence, de transformation – ces conditions, on le voit, sont nombreuses et lourdes. (Foucault, 1969, p. 61)

En regard du contexte sociétal, Foucault et Habermas se rejoignent sur un élément, celui de la norme. Mais la norme prend un sens différent chez chacun. Alors qu'Habermas envisage la norme comme un objet en évolution par la discussion, Foucault (1977) établit pour sa part le fait que les discours dominants ainsi que les institutions font émerger des catégories d'anormaux ou de déviants, ainsi désignés parce qu'ils sont perçus en marge de la norme.

La norme, ainsi conçue, n'est pas objet de délibération. Selon Hardy et Maguire (2016), les discours dominants, tels que les conçoit Foucault, établissent ce qui est considéré normal et acceptable. Ce faisant, ils légitiment les pratiques institutionnelles par la réification d'une conception particulière en l'établissant comme vraie. Ce que Foucault (1975) identifie comme des régimes de vérité (expliqués en section 2.4.1.2). Ces derniers constituent l'opérationnalisation de l'efficacité d'un discours dans la pratique. Lorsqu'un discours a le potentiel de se traduire en pratique, il se révèle par la capacité à organiser et à réguler les relations de pouvoir (Foucault, 1990). Considéré du point de vue de l'ACD, le régime de vérité (c'est-à-dire un système par lequel un système politique est contrôlé) représente l'objet à démystifier (McGregor, 2004).

D'une manière générale, le contexte dans lequel le discours devient pratique représente un espace où le pouvoir s'exerce et où l'appartenance est négociée. Chacun établit à sa façon un lien entre le sens commun et les possibilités d'action et d'inclusion au champ de pratique. Les conceptions théoriques étudiées se distinguent toutefois sur l'élément du contexte considéré pour désigner ce rapport de pouvoir : la discussion pour Habermas, la structure incorporée pour Bourdieu et les régimes de vérité pour Foucault. En ACD, la définition de contexte de Fairhurst (2009) rejoint la posture ontologique de la théorie critique. Selon cette posture, le contexte représente la situation dans laquelle nous nous trouvons ici et maintenant, celle où s'exercent des relations de pouvoir et de domination. Cette conception du contexte est aussi liée à un éventail de possibilités futures. Elle rejoint en ce sens le principe selon lequel l'ACD ne vise pas uniquement la critique, mais aussi comme le souligne Delbury (2018), « l'amélioration, la contribution à l'action politique grâce à une meilleure compréhension de la réalité sociale, de ses problèmes » (p. 62).

Sur les bases de l'exploration des points de convergences des théories critiques, les concepts théoriques critiques intégrés à l'ACD sont maintenant abordés pour définir la dernière dimension du discours sur l'élève dit à risque (Portelli et al., 2007), la pratique sociale. Celle-ci est présentée par la suite. L'un des principes de l'ACD indique que par un processus social, le discours constitue la culture et qu'en retour il est façonné par cette dernière (Fairclough et al., 2011). D'après (Fairclough et al., 2011), cette co-construction du discours et de la culture se réalise dans trois domaines de la vie sociale : les représentations du monde, les relations interpersonnelles et les identités individuelles. La pratique discursive contribue à façonner chacune de ces dimensions de manière à maintenir ou à transformer les relations de pouvoir qui s'exercent en orientant les représentations du monde selon une certaine idéologie. Il s'agit alors d'encadrer les relations interpersonnelles notamment par la catégorisation et par l'incorporation d'une identité correspondant à une catégorie à laquelle le discours associe les gens. Ce processus est expliqué au moyen de la pratique sociale en ACD et de son lien avec le discours. Puis, nous abordons les concepts de l'idéologie et du pouvoir, véritables clés de voûte en ACD.

Un principe de l'ACD est la considération du contexte historique dans lequel une interaction sociale discursive a lieu. Ce dernier est attribué à Habermas (Fairclough et al., 2011). L'analyse du discours dans son contexte est pragmatique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à la pratique sociale du langage dans le but de comprendre comment il fonctionne en réalité (Blum et Hamo, 2011). D'après un

autre de ses principes, l'ACD considère que le discours est une pratique sociale, ce qui suppose une relation dialectique entre un événement discursif et le contexte situationnel, institutionnel et structurel (Fairclough et al., 2011). Pour Fairclough (2001a), la pratique sociale en ACD correspond à une forme stabilisée d'activités sociales qui peuvent correspondre, à titre d'exemple, aux pratiques éducatives ou médiatiques. L'auteur précise que toute pratique sociale peut être ainsi désignée puisqu'elle comporte les éléments suivants (que nous traduisons librement) :

- Activités
- Sujets et leurs relations sociales
- Instruments
- Objets
- Temps et lieu de réalisation
- Connaissances
- Valeurs
- Discours (p. 2)

Les pratiques sociales doivent comporter chacun des éléments précisés par Fairclough (2001a) pour être considérées en tant que telles en ACD. Dans le cas de cette recherche, les pratiques sociales comprises dans la typologie (voir tableau 6, p. 210) du discours sont nommées par des termes génériques qui englobent ces éléments. Par exemple, la pratique sociale « Étiquetage » associée aux discours axés sur les déficits implique des activités d'étiquetage visant les élèves dits à risque (sujets et leurs relations); elles impliquent des instruments ou bien des techniques permettant leur étiquetage; elles ont pour objet la situation qui explique l'étiquetage et qui est déterminée par l'écart à la norme considéré de façon négative : elles se réalisent lors d'un diagnostic inspiré des approches de l'épidémiologie; elles sont est associées à un corpus de connaissances propres à ce type de discours; elles véhiculent des valeurs dominantes et des discours qui leur sont propres (p. ex. les métaphores médicales et les explications de la situation de l'élève étiqueté à risque).

Par exemple, d'après Delbury (2018), le contexte social dans lequel s'inscrit la forme scolaire maintiendrait un rapport de domination à l'égard des personnes jugées atypiques et les discours axés sur les déficits pourraient ainsi être associés à une pratique sociale inspirée de la médecine : « Elle continue de le faire aujourd'hui avec l'obligation de produire un certificat ou un diagnostic

pour la mise en place d'un service et une pratique sociale qui tend à médicaliser n'importe quel comportement qui ne cadre pas dans la norme scolaire » (p. 66).

Faute d'espace et dans la mesure où notre cadre théorique constitue une toile de fond pour l'analyse envisagée (Fortin et Gagnon, 2010), nous nous limitons à des propositions liées à des pratiques sociales qui doivent être considérées comme génériques et hypothétiques. En effet, cette dimension du discours est formulée à la lumière de la recension des écrits scientifiques et politiques puisque les travaux de Portelli et al. (2007) ne présentent pas explicitement ces éléments du discours dans leur texte.

2.1.4.8 Différenciation des discours sur l'élève dit à risque : pratique sociale

Les pratiques sociales associées aux types de discours sur l'élève dit à risque sont abordées par Portelli et al. (2007), puisque l'un des objectifs de leur recherche est celui-ci : “to ascertain what practices either inhibit or promote the academic success of students who are traditionally unsuccessful” (p. 3). Pour atteindre cet objectif tout en adoptant une posture critique, l'équipe de recherche souhaite explorer les pratiques qui peuvent maintenir ou réifier les inégalités sociales (Portelli et al., 2007) : “by focusing on critical-democratic pedagogy, and checking our perceptions with colleagues and participants, however, we began to understand how particular ideas and practices support and/or hinder progress toward a more just and equitable education” (p. 5). Les quatre types de discours au sujet de l'élève dit à risque qu'ils identifient contribuent, selon eux, à structurer à la fois les connaissances et les pratiques éducatives et sont constitués par l'interaction et le contexte. En ce sens, les propos des auteurs rejoignent le principe de l'ACD selon lequel le discours constitue la pratique et en retour est façonné par celle-ci (Fairclough et al., 2011).

Évoquant Bourdieu, Portelli et al. (2007) soulèvent que des notions associées à celle d'élève désigné à risque – comme la préparation à l'école (*school readiness*), l'émergence de l'écrit (*early emergent literacies*), la méritocratie, les connaissances préalables (*background knowledge*), les expériences antérieures (*previous experience*) – sont établies à partir d'un sens commun voulant que l'*habitus* de la classe sociale dominante blanche et professionnelle constitue la norme pour établir les pratiques éducatives. En ce sens, ils invitent le personnel enseignant et administratif à revoir certaines pratiques en se demandant qui sont les personnes qui en bénéficient, celles qui sont incluses/exclues par leur application et celles qui ont participé ou non à leur élaboration.

Les pratiques éducatives sujettes à l'examen critique proposé par Portelli et al. (2007) sont les suivantes : les politiques disciplinaires, les programmes de prévention sécuritaire, les politiques d'assiduité, les pratiques d'implication parentale, et enfin les politiques de santé. Chacun des types de discours est abordé successivement pour explorer les pratiques sociales qui leur sont associées (voir tableau 6, p. 210).

Tableau 10. – Typologie du discours sur l'élève dit à risque : pratique sociale

Discours axés sur les déficits	Discours libéraux	Discours éducatifs officiels	Discours critiques
Exclusion	Catégorisation	Catégorisation	Inclusion
Pathologisation	Ciblage	Profilage	Participation
	Prévention	Adaptation	Déconstruction

Notes. Tiré de Portelli et al. (2007).

Discours axés sur les déficits. La situation de l'élève, selon ces discours, est considérée comme un facteur de risque scolaire et les pratiques sociales qui en découlent sont davantage orientées vers l'exclusion et non l'inclusion.

Comme abordé en problématique de cette thèse, Shields (2004) ainsi que Brown (2016) (voir section 1.1.1.2) considèrent que la norme discursive en milieu scolaire est celle qui rejoint les caractéristiques de la classe moyenne blanche associée au « Nous », alors que les caractéristiques situées à l'extérieur de cette norme appartiennent aux « Autres ». Cette norme discursive se concrétise par « l'exclusion » et la « pathologisation ».

Portelli et al. (2007) présentent quelques exemples de pratiques d'exclusion des élèves dits à risque observés en milieu scolaire et qui peuvent être associés à une vision axée sur les déficits. Un premier type de pratiques s'appuie sur une perception selon laquelle ces élèves manquent d'habiletés sociales ou d'habiletés académiques. Ceci justifierait leur assujettissement ou leur minorisation. Conséquemment, les élèves sont considérés comme étant dans le besoin et on ne leur offrirait pas les mêmes opportunités de participation à des projets où ils pourraient développer leur leadership ou leur autonomie tels que les programmes de soutien entre pairs, de mentorat ou de médiation.

L'exclusion constitue un processus profondément ancré dans les mécanismes et les pratiques structurelles et culturelles qui produisent socialement l'étrangeté (Slee et Allan, 2005). Pour Foucault (1975), l'exclusion correspond aussi à un processus institutionnel qui caractérise l'école ainsi que d'autres institutions comme l'hôpital ou la prison, par le moyen de la comparaison, de la différenciation par rapport à une norme (une règle d'ensemble) permettant de :

tracer la limite qui définira la différence par rapport à toutes les différences, la frontière extérieure de l'anormal (la « classe honteuse » de l'École militaire). La pénalité perpétuelle qui traverse tous les points, et contrôle tous les instants des institutions disciplinaires compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut. En un mot elle normalise. (p. 175)

Ce processus implique la surveillance de la population. Cette surveillance vise à situer les différences et à les ordonner pour circonscrire les sujets « anormaux »; à légitimer les pratiques institutionnelles; ainsi qu'à maintenir le statut de certains savoirs nécessaires à l'intervention et à la gestion de ces sujets (Foucault, 1975). Pour Foucault, ce rapport entre le savoir et le pouvoir permet le contrôle sécuritaire de la population et le maintien du pouvoir par la pratique institutionnelle.

Ce processus d'exclusion selon les discours axés sur les déficits implique la deuxième forme de pratique qui concrétise la norme scolaire : celle de la pathologisation (Shields, 2004). En milieu scolaire, l'éducation spéciale – ou comme on le nomme au Québec, le champ de l'adaptation scolaire – s'appuie sur le modèle médical en associant des représentations pathologiques à des déficits individuels (Slee et Allan, 2005). Ainsi, les pratiques discursives et sociales de l'éducation spéciale se développent à partir d'une vision essentialiste de la normalité et de l'anormalité. Comme l'expliquent (Slee et Allan, 2005), le discours est puissant puisqu'il façonne la réalité sociale : “As such they represent powerful discourses that establish hierarchies of those who are included and those who are dispersed to the margins and beyond” (p.15).

La pathologisation est ainsi décrite par Shields (2004) :

I use the term pathologizing to denote a process of treating differences as deficits, a process that locates the responsibility for school success in the lived experiences of children (home life, home culture, SES) rather than situating responsibility in the education system itself. (p. 112)

Shields (2004) identifie deux effets de la pathologisation: (1) les élèves et leur famille finissent par croire qu'ils sont incapables de réussir selon des standards élevés et (2) ils sont confinés dans une position silencieuse, sans droit de participation et d'influence sociales puisqu'ils se considèrent eux-mêmes comme anormaux par rapport à la culture scolaire. Un autre effet de la pathologisation est identifié par Slee et Allan (2005). Ils l'expliquent par la puissance du discours médical servant à expliquer la situation de l'élève. Celui-ci réifie l'expertise et les techniques éducatives spécialisées.

Les discours axés sur les déficits véhiculent et concrétisent des pratiques inspirées de la médecine pour établir un diagnostic de l'élève (au moyen d'évaluations). Ces pratiques permettent de prescrire le « traitement » à appliquer puisque, comme le soulignent Artiles et al. (2006), les services d'éducation spéciale sont offerts lorsque les déficits attribués à l'élève (et non ses capacités) sont identifiés. Cette évaluation individualisée a pour effet, selon les auteurs, de rendre invisibles les préjugés à l'égard de communautés, car ces présuppositions sont fondées sur des évaluations individuelles et qui sont discutées au cas par cas derrière une porte-clause.

La transposition des métaphores médicales en milieu scolaire soutient la mise en œuvre de moyens qui correspondent à la médecine. Les discours axés sur les déficits concordent avec une démarche d'évaluation, de diagnostic et de remédiation ce qui fait dire à Portelli, et al. (2007) qu'ils s'inspirent d'une approche épidémiologique. D'après eux (2007), cela se traduit dans la pratique puisque la pathologisation incite à mettre en place des pratiques de dépistage des difficultés et celles qui sont nommées selon des métaphores médicales (diagnostic, traitement, prescription).

Cette conception rejoint celle de Foucault (1969, 1971). Pour lui, un discours est un ensemble de textes co-construisant socialement ce dont ils parlent. Dans le cas du discours axé sur les déficits, il façonne une discipline (l'éducation spéciale), un sujet (l'élève différent de la norme) et un objet (la pratique et des savoirs). Les effets de ce type de discours peuvent être liés à l'incorporation telle que la conçoit Bourdieu (1994). Selon cet auteur, l'incorporation des structures objectives (p. ex. la catégorisation d'élève ordinaire, dit à risque et HDAA) implique que la structure imprègne les perceptions et l'appréciation de la réalité. Adoptant la perspective de Bourdieu, Portelli et al. (2007) sont d'avis que les élèves des milieux défavorisés et leur famille internalisent – ou incorporent – une posture d'infériorité par les pratiques sociales associées aux discours axés sur les déficits (Shields, 2004). Tout comme Brown (2016), les auteurs suggèrent que ce processus serait accentué

par le fait que le risque dans ces discours serait situé chez l'élève et sa famille : "Deficit discourses place educational failure in individual and family shortcomings rather than in institutional or structural practices and power relations. They identify intellectual, cultural, and linguistic differences as disabilities and deficits" (Portelli et al, 2007, p. 7).

Castro (2014) expose l'idée selon laquelle l'identification des élèves selon une perspective axée sur les déficits se manifeste par l'usage d'étiquettes comme « à risque » ou « en manque de préparation pour l'école ». L'identification se pratique aussi au moyen d'une rhétorique marquée par la nécessité d'intervenir, de manière à « réparer » l'élève plutôt qu'à intervenir sur les inégalités sociales maintenues ou accentuées par l'institution scolaire. Dans le même ordre d'idées, d'après Portelli et al. (2007), les pratiques institutionnelles et les politiques éducatives ne sont pas mises en cause dans les difficultés scolaires. Plutôt, l'étiquetage et la catégorisation reproduiraient les inégalités raciales et socioéconomiques chez l'élève et sa famille, ce qui contribuerait à les entretenir plutôt qu'à responsabiliser l'institution à l'égard des réels problèmes qu'elle prétend régler en préconisant le ciblage des élèves (Portelli et al., 2007).

Discours libéraux. Les croyances sur lesquelles se fondent les discours libéraux se traduisent en pratiques centrées sur l'amélioration des conditions individuelles plutôt que sur les enjeux liés au contexte sociopolitique (Portelli et al., 2007). Alors que les discours axés sur les déficits favorisent les pratiques associées à des identités sociales correspondant à des catégories qui sont incorporées individuellement; dans les discours libéraux, l'individu est le point focal. D'après Portelli et al., (2007), ceci se traduit en éducation par une valorisation d'un certain idéal : "liberal discourses, by attending so centrally to the individual child and failing to attend to social identities and conditions that constitute individuals, by default 'normalize' this idealized child as white, male, and economically privileged" (p. 11).

En utilisant les propos de Kelly, Portelli et al. (2007) expliquent que cette conception se traduit dans les pratiques pédagogiques valorisant les idéaux de la classe moyenne blanche et, plus précisément, ceux qui sont associés à une perspective masculine : "an autonomous individual, he works independently, cooperating with others of course, but learning largely by pursuing his own interests in a rational and orderly fashion" (p. 11).

Conséquemment, les savoirs valorisés par le curriculum et dans les pratiques pédagogiques sont orientés par les perspectives de l'élève, ses intérêts et ses désirs (Portelli et al., 2007). Les pratiques éducatives traduisent cette centration sur l'individu ainsi que son autodétermination par la reconnaissance du succès – associé au pouvoir, à la santé et au statut social –, comme un indicateur de l'investissement individuel envers le travail (Portelli et al., 2007). Portelli et al. (2007) associent cette posture qui oriente les pratiques à la méritocratie.

Ces formes de pratiques témoignent d'un aveuglement à l'égard des conditions sociohistoriques inégales, d'une approche dite *colorblind* (Magnan et al., 2021; Portelli et al., 2007) ou *classblind* (Portelli et al., 2007). Il s'agit d'une approche qui masque « des rapports sociaux inégaux entre les groupes majoritaires et minorisés » (Magnan et al., 2021, p. 9). Cette absence de reconnaissance de l'inégalité des chances selon les statuts fait reposer la réussite sur les épaules de l'élève. D'un point de vue méritocratique, elle se traduit par des pratiques qui se basent sur l'idée que chacun a accès aux mêmes opportunités : “choice is always choice from the available amounts” (Portelli et al., 2007, p. 12-13). Les filières sélectives constituent des exemples de ces pratiques (Magnan et al., 2021). Les pratiques institutionnelles qui sont en apparence neutres, produisent ou reproduisent des inégalités (Magnan et al., 2021; Portelli et al., 2007).

Discours éducatifs officiels. Ce type de discours favorise l'adoption de certaines pratiques pragmatiques de gouvernance qui sont qualifiées de probantes ou de pratiques qui fonctionnent. Ces pratiques sont déterminées par la recherche jugée probante selon Portelli et al. (2007). Cela signifie, d'après eux, que cette approche peut entretenir une impression d'objectivité et de neutralité des pratiques alors que les choix réalisés dépendent de certaines présuppositions. Une limite de cette façon de faire est la sélection des recherches qui sont *a priori* cohérentes avec l'objectif poursuivi par une politique ou par l'institution. Ainsi, les recherches contribueraient à confirmer l'efficacité d'une politique plutôt qu'à orienter les pratiques éducatives en considérant la problématique dans son ensemble. Ceci implique une probable remise en question de la politique et des pratiques institutionnelles (Portelli et al., 2007).

Puisque les pratiques sociales concernent davantage l'établissement, les structures administratives, les contenus d'apprentissage, la multiplication des parcours de formation spécialisée, elles ne favorisent pas l'inclusion. Au contraire, elles sembleraient plutôt soutenir la marginalisation au sein du parcours scolaire. Selon Portelli et al. (2007), le parcours des élèves est un ajustement aux

barrières structurelles, sans égard à leur émancipation réelle par une remise en question de la marginalisation. Conséquemment, l'élève s'adapte à la structure, plutôt que le contraire, puisque son parcours est adapté en considérant davantage les visées institutionnelles que ses spécificités et ses besoins. Dans les faits, ces modifications de l'expérience scolaire peuvent se traduire par une diminution de certaines exigences d'apprentissage ou par une focalisation des pratiques sur les disciplines étant l'objet d'une évaluation à grande échelle (Portelli et al., 2007). Les auteurs nomment quelques exemples de pratiques associées à ce type de discours : programme éducatif individualisé, mais incomplet; techniques de compensation par la bienveillance, mais qui limitent les opportunités d'apprentissage; diminution des attentes en termes d'apprentissage; assouplissement des cadres d'évaluation. Ces pratiques limitent les opportunités d'accès des élèves aux mêmes offres de formations ou au marché de l'emploi (Portelli et al., 2007).

Discours critiques. Bien que Portelli et al. (2007) mentionnent que ce type de discours est le moins répandu dans les écoles, ils indiquent que des pratiques qui leur sont associées sont tout de même observables dans certains milieux. En plus de présenter ces exemples, ils proposent des pratiques fondées sur leur perspective de recherche critique.

Une particularité des discours critiques, d'après Portelli et al. (2007), est de sciemment relier la théorie critique avec la pratique :

a critical perspective brings theory and practice together, acknowledging that theorizing arises from practice and that all practice is inherently theoretical. Appropriate practice, therefore, is determined by practitioners who critically assess their contexts keeping in mind issues of equity and social justice (Portelli et al., 2007, p. 16).

Selon Portelli et al. (2007), des pratiques sociales sont liées à la critique des discours ainsi qu'à la remise en question de la neutralité, de l'objectivité des discours dominants et du risque en tant que construit social. Aussi, la critique cherche à mettre en relation les conditions structurelles qui favorisent la désignation « à risque » et des éléments du contexte. Cette analyse vise à construire le risque en tant que conséquences des inégalités relatives à des facteurs sociohistoriques et institutionnels (Portelli et al., 2007). Ecclestone et Lewis (2013) abondent en ce sens : “We conclude that critical sociologists need to challenge discourses of risk and vulnerability and their role in creating new subjectivities and new forms of therapeutic governance” (p. 198).

Portelli et al. (2007) mentionnent que les discours critiques ont comme pratique de poser des questions réflexives sur les perspectives qu'adopte le discours sur l'élève dit à risque : "from the perspective of who benefits and who is disadvantaged, who is included and who excluded by them, who is heard and who is silenced" (p. 56).

La construction d'une représentation « agentique » de l'élève et de sa famille différencie les pratiques sociales inspirées des discours critiques des trois autres types de discours (Portelli et al., 2007). Chacun à leur manière, les trois autres types de discours favorisent le développement de pratiques visant à transformer l'élève pour qu'il s'adapte au système. Inversement, les orientations des discours critiques sont la transformation du système et celle de la société pour soutenir l'émancipation de l'élève. Portelli et al. (2007) citent en exemple les pratiques qui permettent aux élèves dits à risque de prendre des responsabilités :

Because such students may be considered threatening or lacking in social or academic competence, they are often excluded from opportunities to help others or provide leadership. Schools that worked rejected this practice and placed students at risk in positions of responsibility. (p. 22)

Dans l'optique de donner du pouvoir aux élèves et aux communautés, les pratiques pédagogiques sont inspirées, elles aussi, d'une posture critique (Portelli et al., 2007). Le curriculum n'est considéré ni neutre ni adapté aux intérêts individuels, mais plutôt comme un ensemble d'objets de savoirs et d'habiletés qui doivent être mises en relation avec le monde (Portelli et al., 2007).

Les discours des acteurs du milieu de l'éducation au sujet des élèves dits à risque doivent, selon une perspective critique, être analysés pour comprendre leurs dimensions idéologiques et performatives dans la pratique. De plus, le discours critique à l'égard de la situation des élèves considérés à risque suggère d'analyser les pratiques discursives au niveau des politiques institutionnelles et étatiques.

Cela nécessite d'être attentif et vigilant vis-à-vis des processus d'exclusion qui se mettent en place à l'école et qui sont souvent considérés comme des allants de soi dans une culture scolaire implicite, souvent monoculturelle et difficilement décodable par certains élèves et parents immigrants. (Magnan et al., 2021, p. 11)

Une autre forme de pratique critique est l'activisme (la lutte ou la mobilisation). En effet, les discours critiques suggèrent d'aller au-delà du constat et de la dénonciation d'injustices, mais aussi de s'engager activement dans la lutte contre les inégalités :

A democratic education does not observe the usual polite silences on controversial or “sensitive” matters; does not shy away from publicly naming and taking up injustices; welcomes disagreement and conflict as critical to a dialectic of justice. In this sense, democracy itself is never fully achieved; it is an on-going struggle, shaped by the access of all citizens to voice, and the willingness of privilege to speak out on behalf of a common good. (Portelli, et al., 2007, p. .55)

Un autre exemple servant à illustrer cet appel à la mobilisation est celui de Castro (2014). Celui-ci indique que le discours est un espace de lutte contre les politiques qui essentialisent les personnes en tant que problèmes par l'étiquetage « à risque ». Un troisième exemple concerne les pratiques sociales qui sont promues par les discours axés sur les déficits. À leur sujet, Ecclestone et Lewis (2013) invitent les chercheurs critiques à s'opposer aux discours qui individualisent la résilience et qui favorisent la mise en œuvre en milieu scolaire d'approches d'intervention par l'entraînement à la résilience ainsi que par le développement de comportements qui imputent la responsabilité des difficultés aux individus considérés à risque. Cette dimension pratique du discours (la lutte) se retrouve dans la théorie de Foucault (1971) : « le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi, ce par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer » (p. 12).

Les discours critiques cherchent à analyser les discours et à lutter contre ceux qui véhiculent des idéologies axées sur les déficits et néolibérales. Dans cette optique, l'analyse critique du discours en éducation poursuit quatre objectifs : (1) déranger les discours; (2) défier les pédagogies contraignantes; (3) récuser le *statu quo*; (4) révéler les pratiques sociales réalisées à partir du discours (Rogers et al., 2005). Portelli et al. (2007) évoquent des pratiques observées qui rejoignent ces objectifs :

In this school, this kind of thinking and practice created possibilities that made a qualitative difference in the students' lives and contributed to the realization of a critical democratic citizenry, as these educators deliberately worked with students, their families, and community to challenge and overcome dominant constructions of them as deficit. (Portelli, 2007, p. i).

Comme l'illustre la citation ci-dessus, les visées critiques favorisent l'adoption de pratiques inclusives et justes. Les finalités de ces pratiques sont abordées par Magnan et al. (2021) :

1) La mise en place de pratiques équitables adaptées aux spécificités et besoins des élèves afin de favoriser la réussite éducative de tous ainsi que 2) la reconnaissance des différences individuelles et collectives et ce, dans le but d'effectuer des transformations

institutionnelles visant la justice scolaire et la lutte aux discriminations. Ainsi, l'école et la classe inclusives appartiennent à tous les élèves. (p. 3)

Les quatre dimensions de la typologie élaborée pour interpréter et expliquer le discours sur l'élève dit à risque dans le cadre d'un débat sur l'inclusion sont maintenant toutes présentées. Il s'agit des dimensions du contexte élargi qui mettent en relation les concepts clés en ACD de la connaissance, du pouvoir et de l'idéologie ainsi que celle qui articule les concepts clés du champ social et de l'hégémonie. Elles sont toutes deux successivement abordées ci-après.

2.1.4.9 Connaissance, pouvoir et idéologie

Pour Foucault (1971, 1994b) et Foucault et Gordon (1980), le pouvoir et la connaissance sont en interaction dans le discours et servent (tout comme les éléments du contexte social) de cadre aux événements discursifs. Pour l'ACD, les pratiques sociales et discursives façonnent et redéfinissent les idéologies, les croyances et les relations entre les groupes notamment par celles qui sont liées à la catégorisation et la définition de l'appartenance à des groupes : "Identity categories used in discourse reflect not only the inventory of identities available in the situation at hand, but also the kinds of identities more generally in use in a given society and historic moment" (De Fina, 2011, p. 290-291).

Le discours du risque, en éducation, mais plus largement, dans les politiques de gestion du risque impliquerait des processus de catégorisation identitaire par lesquels les personnes sont sujettes à l'ordonnancement et à la gouvernementalité, selon la perspective de Foucault. Hardy et Maguire (2016) expliquent ainsi ces processus :

As this knowledge accumulates, different categories of identity are produced into which people are classified based on such characteristics as age, gender, location, physical or health condition, economic status, occupation, and so on. Programs, policies, and practices then incorporate these categories, subsequently shaping—and constraining—the options available to the individuals who occupy them. The governmentality effects of a dominant discourse mean that even when new forms of knowledge and new identities are opened up by what appears to be a fundamental questioning of the status quo, this resistance can come to be subsumed by the dominant discourse. Governmentality is clearly evident in the case of the dominant discourse of risk in so far as populations of individuals are classified in relation to risk. (p. 99)

L'analyse critique de la catégorisation discursive favoriserait la compréhension de processus sociaux qui façonneraient à grande échelle les relations intergroupes (De Fina, 2011). Ce processus peut être interprété seulement en considérant le contexte social élargi d'après Fairclough et al. (2011) puisque les formes linguistiques observables dans un texte ne permettent pas à elles seules

d'interpréter la dimension idéologique du discours. Elles doivent être mises en relation avec d'autres discours :

Discourses are always connected to other discourses which were produced earlier, as well as those which are produced synchronically and subsequently. In this respect, we can include intertextuality as well as sociocultural knowledge within our concept of context. Let us consider allusions which occur in the text and which presuppose certain worlds of knowledge, and particular intertextual experience, on the part of listeners. (Fairclough et al., 2011, p. 387-388)

Le concept de contexte en ACD comprend donc l'intertextualité et le savoir partagé dans un contexte socioculturel (Fairclough et al., 2011). L'intertextualité permet aux textes de se superposer, de s'entrecroiser et de contextualiser d'autres textes, ce qui permet à une idéologie de circuler d'un texte à l'autre (Fairhurst, 2009). En ce sens, la catégorisation des groupes par le discours pourrait s'établir à partir du sens commun, développé, maintenu ou renforcé par l'intertextualité qui, selon les différentes acceptions des théoriciens critiques, est associé aux possibilités d'action et d'inclusion au champ de pratique.

L'intertextualité se limite à la matérialité des textes. Quant à elle, l'interdiscursivité est représentée par Charaudeau (2006b) comme un espace où circulent des discours véhiculant des savoirs descriptifs, des connaissances et des savoirs subjectifs (des croyances) sur le monde. L'analyse de l'intertextualité se limite à l'observation de référence à un texte par la citation directe ou indirecte (Charaudeau, 2006b). Lorsque l'analyse de l'intertextualité est élargie au discours, elle s'intéresse à l'interdiscursivité. De manière cohérente avec ce qui précède, l'analyse interdiscursive est une caractéristique centrale et distinctive de l'ACD (Fairclough, 2012). Elle contribue à l'interprétation et à l'explication des discours en reliant les caractéristiques linguistiques du texte aux processus sociaux (Fairclough, 2012). Pour ce faire, cette dimension de l'ACD incorpore des éléments du contexte sociohistorique à l'analyse des textes pour établir des liens entre des événements concrets et des pratiques sociales qui perdurent ou qui se modifient (Fairclough, 2012). Notamment, comme l'explique Lebaron (2013), l'analyse critique doit porter sur les processus selon lesquels un discours transpose des normes relatives d'un champ social à un autre. Il explique, au sujet du discours économique que ce processus amène la perspective économique à transposer des normes de ce domaine à d'autres champs sociaux :

Le discours économique est le produit d'un « point de vue » particulier sur l'ordre social qui mobilise certains schèmes de pensée et d'action : mesure monétaire, calcul coût-bénéfice, maximisation de l'efficacité, comparaison des performances, etc. L'analyse

sociologique des discours économiques consiste alors en premier lieu à étudier les processus par lesquels opère, dans le discours, une telle imposition de normes. (p. 11)

L'analyse interprétative et explicative de l'interdiscursivité pourrait être soutenue par la typologie du discours sur l'élève dit à risque inspirée des travaux de Portelli et al. (2007). Cet outil pourrait permettre, comme l'indique Wodak (2009b), de « démontrer comment certains énoncés réalisés à travers des dispositifs pragmatico-linguistiques pointent vers des contextes extralinguistiques, de manière diachronique ou synchronique » (p. 105-106). C'est-à-dire que pour interpréter les liens entre l'événement discursif du débat sur l'inclusion (notre cas étudié) et le discours sur l'élève dit à risque, les dimensions du discours que comporte la typologie situeraient le discours pragmatique parmi des discours déjà identifiés par la recherche (Portelli et al., 2007), autrement dit de relier le cas à son contexte sociohistorique élargi.

2.1.4.10 Champ social et hégémonie

Le concept d'hégémonie peut être associé à l'ordre du discours (Fairclough, 2001a) et au principe de l'ACD selon lequel les relations de pouvoir sont discursives (Fairclough et al., 2011). Le champ de l'éducation est en partie constitué par un ordre du discours (Fairclough, 2012). En ACD, l'ordre du discours est un concept emprunté à Foucault. Il est transféré à l'articulation des pratiques sociales dans un champ, tel que celui de l'éducation ou celui de la politique (Fairclough, 2001a). Lorsque des pratiques sociales légitiment le sens commun et maintiennent des relations de domination, elles sont dites hégémoniques (Fairclough, 2001a). L'hégémonie, souligne Fairclough (2001a), est dans une certaine mesure perpétuellement contestée puisque l'ordre du discours n'est pas un système figé. Il est ouvert puisque l'interaction discursive peut modifier les statuts dominants.

En faisant référence à la théorie sociologique critique de Bourdieu, Wodak (2009b) mentionne qu'il est important d'identifier les champs d'action en ACD pour comprendre non seulement le contexte élargi, mais aussi les rapports de pouvoir qui s'exercent par le discours : chaque champ étant associé à un *habitus* et une forme privilégiée de capital qui rendent possibles ou non certaines réalisations discursives. Ainsi, l'ACD cherche à déconstruire le discours pour le démystifier en interprétant et en expliquant ce qui est sous-entendu, comme dans le cas des allusions, mais qui peut être interprété selon le contexte : « ce qui n'est pas prononcé crée, dans le cas des allusions, une sorte de secret ou d'intimité, et cette familiarité suggère quelque chose comme : “nous savons tous ce que cela signifie” » (p 106). Les allusions, du point de vue de Wodak (2009b) permettent

d'émettre des connotations négatives sans risquer, pour le locuteur, d'en être tenu responsable puisque le discours ne les explicite pas. C'est aussi le cas pour les présuppositions qui s'appuient sur le sens commun pour réaliser un travail idéologique de manière implicite par la mise en jeu « d'un amalgame de doctrines idéologiques qui sont convoquées par “des traces et des indices” linguistiques, afin de faire le lien avec un ensemble précis de croyances » (Wodak, 2009a, p. 107). Les traces et les indices peuvent révéler la présence d'interdiscursivité. En ce sens, selon Berger et Paillé (2011), l'indice est un énoncé dont l'analyse signale la « trace d'une activité ou d'un phénomène [...] à partir de laquelle il est possible de constituer une explication ou une théorie » (p. 85) et qui demeure à valider.

La typologie réalisée à partir des travaux de Portelli et al. (2007) sur le discours sur l'élève dit à risque, est réalisée en considérant la contextualisation de la connaissance, du pouvoir et de l'idéologie, selon l'ACD. Elle ne comporte toutefois pas de dimension précisément associée au champ social et à l'hégémonie du discours. Ces aspects du contexte sont considérés en intégrant les outils d'analyse présentés en deuxième partie de ce chapitre.

En guise de conclusion de cette partie, nous reprenons les principes de l'ACD (Fairclough et al., 2011) à la lumière de l'analyse du discours de l'élève dit à risque et de la typologie établie pour interpréter le discours associé au contexte d'un débat médiatisé sur l'inclusion.

Le premier principe stipule que l'ACD porte sur des problèmes sociaux. Ce principe implique de mettre en relation les dimensions linguistiques, organisationnelles et culturelles du discours (Fairclough et al., 2011). Les auteurs distinguent ainsi l'ACD de l'analyse du discours qui porte sur le texte uniquement. Comme l'explique Petitclerc (2014), elle permet ainsi « une meilleure compréhension d'un problème de société à deux échelles » en considérant que la recherche n'est pas une contribution au développement des connaissances en linguistique, mais plutôt qu'elle participe à la compréhension de la dimension linguistique des phénomènes, des structures et des processus sociaux. En ce sens, l'ACD du discours sur l'élève dit à risque lors d'un débat sur l'inclusion cible en priorité l'apport du discours à la configuration des rapports sociaux et de la situation de ces élèves dans le contexte où survient cet événement discursif.

Le deuxième principe de l'ACD est que les relations de pouvoir sont discursives (Fairclough et al., 2011). Le pouvoir se concrétise, de ce point de vue, en tentant d'exercer une forme du contrôle sur le discours. Mais, comme les auteurs l'expliquent, une lutte pour l'obtention du contrôle peut

s'exercer, notamment par ce qu'ils nomment le pouvoir rhétorique, concept qu'ils associent à celui de capital culturel de Bourdieu. Considérant ce principe, l'ACD du discours sur l'élève dit à risque serait pertinente dans le contexte d'un débat pour cerner ces rapports discursifs visant l'obtention du contrôle, notamment en ce qui concerne la rhétorique.

Le troisième principe, selon lequel le discours constitue la société et la culture (Fairclough et al., 2011), nous amène à envisager le discours sur l'élève dit à risque comme impliqué dans la co-construction d'une certaine représentation de la situation de cet élève. Il pourrait ainsi avoir des effets identitaires en contribuant à la catégorisation sociale et à la formation d'un cadre des relations interpersonnelles. Cela rejoint le point de vue théorique de Hardy et Maguire (2016) selon lequel les discours politiques et organisationnels du risque contribuent au développement de différentes identités associées au risque, soit celles des personnes dites à risque, mais aussi celles qui identifient ou qui gèrent les risques.

Le quatrième principe selon lequel le discours fait un travail idéologique renvoie à la manière dont les textes sont interprétés et reçus (Fairclough et al., 2011). Selon ce principe, l'ACD doit tenter de démystifier le sens commun entretenu par le discours. Pour interpréter et expliquer cet aspect du discours, nous nous appuyons sur les types de discours présentés par Portelli et al. (2007). Cette typologie est associée à quatre formes possibles d'idéologie : axée sur les déficits, libérale, éducative officielle et critique.

Selon le cinquième principe, le contexte sociohistorique doit être pris en compte par l'ACD. Pour ce faire, la présente recherche situe le débat médiatisé sur l'inclusion dans son contexte sociohistorique (Fairclough et al., 2011). Ainsi, dans notre problématique (chapitre 1), deux événements survenus à l'automne 2016, préalablement à ce débat, sont exposés : le front commun à la CSDM et les audiences ministérielles sur la réussite éducative. Ces événements constituent en quelque sorte le contexte dans lequel le débat s'amorce, c'est-à-dire une situation comportant un éventail de possibilités futures où des relations de pouvoir et de domination s'exercent (Fairhurst (2009). Pour interpréter le discours dans ce contexte et de manière diachronique, la typologie du discours sur l'élève dit à risque (Portelli et al., 2007), relevant de résultats de recherche obtenus il y a plusieurs années, est utilisée.

Le sixième principe de l'ACD réside dans une analyse interprétative et explicative. En ce sens, en plus de l'analyse descriptive de niveau linguistique (le texte), de niveau discursif (les liens entre

les textes) et de niveau sociétal (la pratique sociale dans son contexte sociohistorique) (Fairclough et al., 2011), l'ACD implique de considérer le discours sous l'angle des émotions, des croyances, des valeurs et des connaissances (Fairclough et al., 2011). Pour ce faire, la dimension du discours de l'explication de la situation de l'élève dit à risque permettrait d'interpréter le point de vue depuis lequel les propositions sont énoncées, puisque l'explication autoriserait l'interprétation et d'explication de ce qui demeure tabou (Bourdieu, 1994). Ceci demande aussi de se questionner sur la manière dont le discours définit et positionne les personnes. En ce sens, il serait possible de considérer le rôle du débat dans la définition de la situation de l'élève dit à risque et de s'interroger sur la manière dont le discours contribue à le représenter.

Finalement, comme l'ACD implique de considérer le discours en tant que forme d'action sociale en tentant de démystifier les relations de pouvoir elle représente une approche scientifique socialement engagée et contribue au développement d'un discours non discriminatoire dans plusieurs domaines (Fairclough et al., 2011). En ce sens, cette recherche vise à contribuer à ce chantier, en tentant de démystifier les enjeux sociaux et les effets discriminatoires possibles du discours institutionnel, politique et éducatif au sujet de l'élève dit à risque.

2.1.5 Première question spécifique de recherche

À la lumière de la première section du cadre théorique et dans le but de répondre à la question générale suivante : « lors d'un débat médiatisé au sujet de l'inclusion en milieu scolaire montréalais, comment l'interaction discursive médiatisée a-t-elle contribué à définir la situation des élèves dits à risque? », il est possible de dégager une question spécifique : « quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs »? L'objectif poursuivi par cette question est de décrire les relations entre les discours au sujet des élèves identifiés « à risque » en les interprétant à l'aide de la typologie du discours sur l'élève dit à risque élaborée à partir des travaux de Portelli et al. (2007).

Par l'analyse du discours selon les considérations de l'ACD, cette question nécessite de considérer dans un premier temps, le discours dans sa matérialité afin d'y relever des objets de discours reliés entre eux ainsi qu'avec les instances et les structures (Foucault, 1969). Le choix d'un débat permet de cerner les confrontations entre les différents discours sur l'inclusion. Le principe de l'inclusion suscite le débat (Thomazet, 2006) et la mise en jeu de formations discursives qui peuvent représenter certains types d'explication de la situation de l'élève dit à risque, soit le point de vue

particulier que la critique tente d'explicitier (Swadener, 2010). Il est possible de croire que le premier outil d'analyse soit utile pour situer les différents discours produits et ayant circulé lors du débat, ainsi que la réception de ces derniers.

Cette première question est interprétative et explicative, elle implique l'analyse du contexte sociohistorique du discours. Avant de pouvoir procéder à cette analyse plus élargie, l'ACD implique deux niveaux d'analyse préalable selon le modèle présenté par Fairclough (1992) : l'analyse descriptive de niveau textuel et l'analyse descriptive et interprétative de niveau discursif. Pour réaliser l'analyse linguistique, nous avons besoin d'outils qui permettent de déconstruire l'objet discours (Jäger, 2001; Reisigl et Wodak, 2009). Ces outils sont présentés dans la deuxième partie du cadre théorique.

2.2 Analyse linguistique : constitution d'une boîte à outils

La typologie du discours sur l'élève dit à risque présenté en première partie du chapitre correspond à un outil théorique pour l'analyse fondée sur la théorie critique (notamment la sociologie et la philosophie). En ACD, l'analyse est interdisciplinaire et comporte une part d'analyse linguistique pour décrire et interpréter le discours. Les chercheurs en ACD utilisent de manière variée les théories critiques. Comme l'indique Petitclerc (2014), ces théories font parfois office de cadre théorique général, alors qu'à d'autres occasions un seul concept en est extrait et un même chercheur peut modifier les outils théoriques d'une recherche à l'autre.

Cette approche particulière rejoint celle de Foucault qui utilise le terme de boîte à outils pour parler de sa théorie (Foucault, 1994a). Le vocabulaire de Foucault réunit des concepts empruntés à la philosophie qu'il transforme sciemment à de nouvelles fins, des concepts qu'il invente et d'autres qu'il puise dans le langage courant (Revel, 2002). Cet ensemble, sa théorie, constitue sa « boîte à outils » pour l'analyse d'enjeux sociaux (Foucault, 1994a, p. 309) .

Foucault a fourni des outils permettant d'analyser les paradoxes de la démocratie, c'est-à-dire d'une organisation sociale qui donne l'illusion de favoriser la libération individuelle et collective tout en produisant sans cesse de nouveaux mécanismes subtils de contrôle, en générant de nouveaux dangers invisibles ou en inventant des risques à gérer. (Beaulieu, 2005, p. 149)

De l'avis de Lascoume (1993), la théorie de Foucault comporterait au moins trois boîtes à outils : la boîte à outils conceptuels, la boîte à outils méthodologiques, la boîte à outils épistémologiques. La boîte à outils méthodologiques comporte, selon cet auteur, deux types d'outils : les outils pour

le choix des terrains liés à l'actualité et à l'identité collective et les outils pour l'analyse du discours. Pour choisir un terrain d'actualité, la théorie de Foucault établit des balises : la critique passe avant tout par l'histoire des concepts en s'intéressant à l'histoire de systèmes de vérité, aux discontinuités et aux différences entre ces systèmes, à la manière dont ils se transforment, à la façon dont ils disparaissent, à ce qu'ils deviennent (Lascoume, 1993). En ce qui concerne les outils pour le choix des méthodes d'analyse du discours, les méthodes doivent donner priorité aux énoncés, à ce qu'ils sont en tant qu'objets, à la manière dont ils sont mis en jeu, aux modes d'énonciation qui les caractérisent, les découpent et les organisent (Lascoume, 1993).

En ACD, la boîte à outils théorique et pratique de Foucault inspire les choix méthodologiques (Jäger, 2001). Étant donné que le discours est considéré comme une pratique sociale propre à un contexte (Fairclough, 1999, 2003; Fairclough et al., 2004; Fairclough et al., 2011), l'ACD comporte différents niveaux d'analyse critique (le niveau linguistique, le niveau discursif et le niveau social. Les outils choisis pour l'ACD sont conséquemment de plusieurs types. On retrouve parmi eux les outils d'analyse linguistique pragmatique. Selon les recherches, l'analyste doit effectuer ses propres choix : "the linguistic toolbox represents merely one drawer in the discourse-analytical 'toolbox' which can be filled with very various instruments according to the texture of the object to be investigated" (Jäger, 2001, p. 45) .

Bien que des choix soient effectués, certains éléments doivent demeurer communs aux différents travaux en ACD (Jäger, 2001). La boîte à outils doit comprendre des outils d'analyse qui permettent de réaliser successivement les étapes suivantes : la caractérisation des textes, le traitement des textes d'un corpus qui semble être le plus typique possible d'une certaine position discursive, l'analyse d'ensemble des textes par rapport à la position discursive, l'analyse fine de chacun des textes du corpus par rapport à de grands thèmes, l'analyse élargie de la contribution sociale du discours analysé (Jäger, 2001).

L'AHD propose un « programme de recherche »³⁶ (Wodak, 2001) développé autour d'une conception du discours qui est cohérente avec ces éléments communs des boîtes à outils en ACD

³⁶ Puisque le terme « The Research Program » (Wodak, 2001, p. 7) est utilisé pour signifier les étapes du processus de l'AHD, nous l'utilisons aussi en considérant qu'il fait référence à la méthode de recherche propre à cette approche de l'ACD.

(Jäger, 2001). Les prochaines sections présentent l'opérationnalisation de l'AHD, la sélection d'outils théoriques pour l'analyse critique du discours sur l'élève dit à risque, la « boîte à outils » pour l'analyse de notre objet de recherche selon l'AHD.

2.2.1 Opérationnalisation de l'ACD : approche historique des discours (AHD)

L'AHD, développée par Ruth Wodak³⁷, vise à transcender les critiques émanant du champ de la linguistique et celles issues de la recherche critique. Il s'agit pour ce faire de développer une approche méthodologique assurant une triangulation de l'analyse par une critique de niveau textuel, sociodiagnostique et historique (Reisigl et Wodak, 2001). La triangulation implique de recourir à diverses observations empiriques, à de multiples théories et méthodes et à des sources de référence variées tout au long du processus d'analyse (Reisigl et Wodak, 2009).

Différentes disciplines interviennent dans le choix des outils d'analyse. La conception du discours en AHD correspond à celle de l'ACD. Toutefois, des explications relatives au contexte historique ont été apportées par Reisigl et Wodak (2009), ce qui nécessite d'interpeller des disciplines des sciences sociales et de la linguistique :

We consider “discourse” to be:

1. a cluster of context-dependent semiotic practices;
2. socially constituted and socially constitutive;
3. related to a macro-topic;
4. linked to argumentation about validity claims such as truth and normative validity involving several social actors who have different points of view. (Reisigl et Wodak, 2009, p. 89)

Aussi, l'AHD aborde le discours comme étant fluide et dynamique. Ainsi, la délimitation de ce que constitue un discours dépend de la perspective de l'analyste : le discours constitue un construit analytique propre à chacun des travaux en AHD (Reisigl et Wodak, 2009). Cette conception rejoint celle de Brown (2016), selon laquelle le discours sur l'élève dit à risque n'est pas figé et définitif, mais plutôt fluide et propre à un contexte.

³⁷ Les travaux en AHD dont nous nous sommes inspirée pour l'analyse sont principalement ceux de Ruth Wodak et ses collaborateurs (Reisigl et Wodak, 2001; Wodak, 2001, 2009a, 2009b; Wodak et Boukala, 2015; Wodak et Meyer, 2009a), ceux de Jonathan Charteris-Black (Charteris-Black, 2003, 2004, 2006a, 2016) et ceux de Christopher Hart (Hart, 2008, 2010).

2.2.1.1 Inclusion et exclusion par le discours : un point focal en AHD

Bien que la plupart des recherches en AHD portent sur des enjeux liés à la discrimination raciale ou ethnocentrique, les outils d'analyse sont transférables à des recherches qui portent sur des enjeux d'ordre social pour l'analyse critique de discours qui forment des catégories « Nous » et « Eux » (Wodak, 2008b; Wodak et Boukala, 2015). Les discours sur l'élève dit à risque pourraient être associés à cette forme de catégorisation, notamment ceux qui utilisent des facteurs de risques situant le risque chez l'élève, sa famille ou sa communauté. Du point de vue de Buchanan (2012), cette façon de concevoir les choses se traduit par la catégorisation comme membres d'un groupe hors de la norme sociale et/ou scolaire. Pour Wodak (2008b), ce type de pratique discursive constitue une manifestation de l'exclusion qui est réalisée à divers niveaux discursifs, qui est aussi liée au pouvoir et qui peut s'avérer intentionnelle ou non. Toutefois, comme l'indique Wodak, cette manifestation s'observe au moyen d'outils d'analyse critique des textes.

Selon Wodak (2008b), l'analyse critique s'intéresse aux pratiques discursives qui contribuent à l'exclusion sociale. Wodak définit ainsi l'exclusion et présente des pratiques discursives qui lui sont associées en s'appuyant sur la théorie de Bourdieu :

[D]eprivation of access through means of explicit or symbolic power [...] implemented by the social elites: access to participation, to citizenship, the media, information, language learning, power positions, important organizations, jobs, housing, education, and so on. Powerful elites frequently justify such exclusion in various ways; reference is made to status, belonging, ethnicity, gender, explicitly or implicitly, by discursively creating ever-new topologies. (Wodak, 2008b, p. 60) (l'italique est de l'auteure)

Cette citation expose des pratiques qui, sous différentes formes, semblent garder dans l'ombre des idéologies ancrées dans divers aspects de la société par la formation de normes considérées acceptables. Toutefois, ces pratiques priveraient certaines personnes de l'accès à des droits ou à des opportunités.

2.2.1.2 Disciplines sociologiques contributives à l'AHD

L'AHD comprend diverses formes d'analyses présentées par Wodak (2007) que nous adaptons librement à notre objet de recherche ci-dessous, après quelques précisions sur les disciplines contributives de la sociolinguistique et de la sociopolitique proposées par Wodak (2007).

La recherche sociolinguistique en éducation est orientée par le principe selon lequel l'école joue un rôle dans le développement social, la normalisation et la mobilité sociale (Martin Rojo, 2011).

Cette perspective sociologique de l'analyse du discours cherche à cerner la production, la distribution et la signification sociale du savoir. L'analyse adopte une perspective bourdieusienne en cherchant à interpréter les différentes formes de capital symbolique : celles qui contribuent à la stratification sociale et celles qui entrent parfois en contradiction avec les principes de démocratie et d'équité (Martin Rojo, 2011). En résumé, la sociolinguistique s'intéresse à la construction sociale par le discours et à la critique des processus qui ont une incidence sur les inégalités, comme expliqué ci-après :

This is not to say, it should be pointed out, that [social constructionism] is all about critiquing the taken-for-granted: often the processes that are observed will involve some element of power and therefore potentially inequality, and in such cases there is often rightful critique; but in other cases it is simply a case of identifying and observing a social process. (Irwin, 2011, p. 100)

Cet intérêt pour la construction sociale rejoint les considérations critiques de Brown (2016) à l'égard du discours sur l'élève dit à risque. En effet, selon ces explications, la sociolinguistique rejoint la théorie critique de Bourdieu en ce qui concerne les formes de capital social et celle de Foucault en regard de sa préoccupation pour la normalisation, la production et la distribution institutionnelles des savoirs. Pour Foucault (1969), ces éléments correspondent à la réalisation du pouvoir.

Le défi pour la sociolinguistique est de rendre les concepts linguistiques explicites en démontrant le lien qui s'établit entre langue et parole ainsi que celui qui se crée entre individu et société. Pour ce faire, les paradigmes sociologiques et linguistiques doivent être exposés et mis en relation (Dubar, 2007).

L'AHD répond à cette préoccupation d'après Wodak (2007) en intégrant la théorie critique et la linguistique pragmatique de manière détaillée et itérative à son analyse ainsi qu'en les plaçant en position de dialogue par la triangulation. Dans le cas de cette recherche, selon la perspective de la sociolinguistique, les formes linguistiques associées aux types de discours (Portelli et al., 2007) peuvent être comparées à celles qui sont présentes dans les textes publiés dans le cadre du débat pour cerner le rôle du discours dans la production, la circulation et la réception de certains savoirs à l'égard de l'élève dit à risque. Cela pourrait permettre, d'une part, la comparaison des types de discours déjà identifiés (Portelli et al., 2007) aux formes linguistiques relevées par l'analyse linguistique et, d'autre part, l'établissement de correspondances possibles.

La sociopolitique, quant à elle, s'intéresse aux interactions entre les institutions, le système social et politique, selon divers angles (discursif, procédural, pratique) (Dormagen et Mouchard, 2019; N'Da, 2017). Elle est décrite comme une science qui s'attarde aux régularités des faits sociaux et plus particulièrement à celle des faits politiques (Dormagen et Mouchard, 2019). Utilisé fréquemment en sociopolitique, le concept de champ politique de Bourdieu correspond à « l'espace formé par les acteurs politiques » (Dormagen et Mouchard, 2019, p. 8) . Les relations sociales peuvent être qualifiées de politiques lorsqu'elles correspondent à l'un des deux types de situations présentées par N'Da (2017) :

La prise en compte d'une action ou d'un mouvement social par les autorités politiques, comme lorsque le gouvernement reconnaît le droit à l'équité salariale entre les hommes et les femmes; ou lorsque des gouvernés cherchent à imposer leurs objectifs de mobilisation au gouvernement, par exemple, lors d'une grève. La sociopolitique est vouée à l'étude « du pouvoir politique et du système politique, à l'étude des institutions de pouvoir, de l'appareil d'État et ses moyens d'action, à tout ce qui s'y rattache, à l'étude des acteurs qui luttent pour la conquête, l'exercice et le contrôle de pouvoir, à l'étude des libertés publiques, des médias et de mécanismes de socialisation des citoyens, de tout ce qui se signale être la présence d'un ensemble de rôles sociaux organisés à des fins diverses. (N'Da, 2017, p. 43)

Les méthodes de la sociopolitique comptent aller au-delà du sens commun pour expliquer les phénomènes sociopolitiques par l'analyse de contenu dans leur contexte social (N'Da, 2017). Il est possible de lier ces grands principes de la sociopolitique à ceux de la théorie critique, de la CDA et de l'AHD selon lesquels la recherche doit démystifier les relations de pouvoir en élucidant des mécanismes structurels à travers la mise en relation du discours et de son contexte élargi.

2.2.1.3 Formes d'analyses en AHD et discours sur l'élève dit à risque

Selon ce qui précède, les formes d'analyse proposées par Wodak (2007) en AHD, adaptées à notre objet de recherche, peuvent être formulées provisoirement de la façon suivante :

1. L'analyse historique du discours sur l'élève dit à risque et de ses formes linguistiques particulières;
2. L'analyse sociolinguistique des sens communs et des cadres qui favorisent l'acquisition de savoirs particuliers permettant de comprendre les formes linguistiques adoptées par les différents discours sur l'élève dit à risque;
3. L'analyse sociopolitique des événements, des débats, des interventions politiques qui constituent le contexte élargi où est produit, circule et est reçu le discours sur l'élève dit à risque;
4. L'analyse de divers genres de textes pour cerner des fonctions discursives telles que les stratégies de persuasion, la représentation positive de soi (Nous) et négative de l'autre (Eux) que constituent la rhétorique de l'exclusion, la rhétorique populiste, etc.;

5. L'analyse de l'environnement linguistique de chaque énoncé qui correspond au co-texte³⁸;
6. L'analyse linguistique pragmatique et grammaticale pour repérer les présuppositions, les insinuations, les éléments implicites qui caractérisent les formes linguistiques.

Cette approche comportant plusieurs formes d'analyse est considérée comme systématique puisqu'elle permet de prendre en compte plusieurs perspectives à l'égard du problème social étudié, d'analyser des textes plus représentatifs et de considérer l'évolution des constats puisque l'analyse itérative sert à les corroborer (Breeze, 2011). Pour préciser, le processus d'analyse itératif est considéré comme étant une répétition de certains procédés d'analyse plutôt qu'un processus unidirectionnel. Il nécessite « des retours en arrière fréquents pour solidifier les liens et orienter les décisions analytiques futures » (Gaudet et Robert, 2018).

Au regard de la définition du discours, de celle de l'exclusion et du rôle du discours à son égard ainsi que des formes d'analyses suggérées pour l'AHD, nous présentons dès à présent les outils d'analyse linguistique sélectionnés pour cette recherche en les situant par rapport aux caractéristiques de l'approche de l'AHD et aux idéaux critiques.

2.2.2 Outils sélectionnés pour l'analyse critique du discours de l'élève dit à risque

En nous inspirant de ces lignes directrices, notre boîte à outils puise dans diverses disciplines. Cela implique qu'à la linguistique cognitive, s'ajoute l'apport d'autres disciplines dont celles exposées en section précédente de ce chapitre : les différents courants en ACD, la sociolinguistique qui fonde notre méthodologie en AHD, la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas, la sociologie critique de Bourdieu, la généalogie critique de Foucault. La triangulation en AHD implique d'intégrer l'épistémologie des domaines de recherche pertinents à l'analyse et à l'interprétation du discours : l'histoire, la politique, la sociologie ou la psychologie (Petitclerc, 2009; Reisigl et Wodak, 2001; Reisigl et Wodak, 2009; Wodak, 2007; Wodak, 2009b; Wodak et Fairclough, 1997).

Il est important de considérer le fait que la démarche itérative nécessaire à l'AHD implique que l'analyse des textes s'amorce dès l'étape de la recension des écrits permettant de cerner la

³⁸ Le co-texte est défini par Zinn (2018) comme l'environnement linguistique qui permet de comprendre la manière dont un mot est utilisé, en portant attention aux mots se retrouvant plus souvent dans son entourage. Pour l'analyse linguistique, dit cet auteur, une analyse de collocation peut être menée de manière quantitative de même qu'une analyse de concordance qui constitue son vis-à-vis qualitatif.

problématique sociale et scientifique. Ainsi, pour cette recherche, elle implique l'analyse préalable à la théorisation : l'exposé de la situation du discours sur l'élève dit à risque (section 1.1) ainsi que le contexte théorique et les concepts centraux de la recherche sur les élèves dits à risque (section 1.2). Avant de décrire les étapes de l'analyse linguistique, des explications sont présentées relativement au choix du terrain et aux locuteurs.

2.2.2.1 Choix du terrain : histoire, discontinuité et différences des formations discursives

À l'égard du discours sur l'élève dit à risque, l'analyse historique comprend l'analyse de l'évolution de la notion dans le contexte social et du concept dans le contexte scientifique présentée au premier chapitre. L'analyse sociolinguistique des sens communs et des cadres qui favorisent l'acquisition de savoirs particuliers est aussi déjà amorcée dans le chapitre de la problématique. Elle est approfondie par l'exploration du contexte dans lequel survient le débat à l'étude dans cette thèse et par l'organisation de la typologie du discours exposée en première partie de ce chapitre.

Le contexte dans lequel le débat médiatisé sur l'inclusion survient constitue aussi l'amorce de l'analyse politico-historique. Les outils d'analyse issus de la linguistique sont choisis pour analyser l'objet du discours, celui qui est véhiculé par les textes lors du débat médiatisé. Comme l'indiquent Fortin et Gagnon (2010), l'application de catégories analytiques à la description détaillée permet de repérer des modèles de correspondance. Dans cette optique, l'analyse descriptive critique du discours dans son contexte social est interprétée, pour notre part, selon des catégories utilisées provenant de l'AHD afin d'établir des correspondances.

La présentation du coffre à outils est centrée sur les niveaux d'analyse en AHD. Les outils sélectionnés sont jugés utiles pour identifier des stratégies discursives dont le but est d'influencer le cours du débat. Plus précisément, les dispositifs linguistiques, les moyens observables dans le discours, que nous cherchons à cerner dans les textes sont ceux qui contribuent à représenter et à distinguer les groupes entre eux. Ces dispositifs sont utilisés dans un rapport de pouvoir qui se caractérise par une représentation positive du Nous (endogroupe) et péjorative d'Eux ou de l'Autre (exogroupe) : "the strategic use of many linguistic indicators to construct in- and out- groups is fundamental to political (and discriminatory) discourses in all settings" (Wodak, 2008b, p. 62) .

Pour cette raison, le choix du débat sur l'inclusion permet d'aborder les représentations à l'égard de l'exclusion, de l'intégration et de l'inclusion qui se réfèrent à des valeurs et à certains points de vue. Selon une perspective foucauldienne, le débat constitue un moment de discontinuité où se

rencontrent et se confrontent des formations discursives différentes et qui contribuent à les transformer (Lascoume, 1993). D'autres outils doivent aussi servir à l'analyse linguistique pragmatique des énoncés et des textes qui permettent la compréhension des éléments plus implicites de ce qui est maintenu inédit, mais que la critique cherche à démystifier et à rendre explicite.

2.2.2.2 Locuteur collectif, énonciation collective et identité collective

Un aspect important à préciser est celui de la signification des termes « énonciation », « locuteur » et « locuteur collectif » puisque l'étude porte sur un débat où le point de vue des locuteurs est important à considérer lors de l'analyse.

Le locuteur est défini par Ducrot et Todorov (1972) comme étant « celui qui énonce » (p. 406). Pour Maingueneau (2009), l'énonciation constitue « le pivot de la relation entre la langue et le monde : elle permet de représenter certains faits dans l'énoncé, mais elle constitue elle-même un fait, un événement unique dans le temps et dans l'espace » (p. 57). Cette dernière auteure insiste sur l'idée qu'en analyse du discours, il faut considérer que l'énonciation se réalise à travers les contraintes particulières aux différents genres de discours et que celle-ci repose sur plusieurs énonciateurs. En ce sens, toujours du point de vue de Maingueneau, l'énonciation ne relève pas seulement du locuteur puisque « l'énoncé ne réfère au monde qu'en réfléchissant l'acte d'*énonciation* qui le porte » (p. 57) (l'italique est de l'auteure). Pour résumer, le locuteur est l'instigateur de l'énonciation et de son organisation et celles-ci doivent être analysées dans leur contexte puisqu'elles dépendent du genre de discours et d'énonciations réalisés par d'autres locuteurs.

Ainsi, un locuteur utilise le « je » pour énoncer, mais il peut le faire d'un point de vue collectif, ce qu'il peut aussi réaliser en adoptant le « nous », mais dans un cas comme dans l'autre, le locuteur collectif contribue alors à représenter et à construire l'identité collective (Amossy, 2010). Comme l'explique Maingueneau (2004), l'analyse du discours de locuteurs collectifs implique de réaliser « la fusion imaginaire des individus dans un locuteur collectif qui par son énonciation institue et confirme l'appartenance de chacun au groupe » (p. 118).

Nous présentons les concepts analytiques à la manière de Wodak et Boukala (2015), dans les prochains paragraphes, de manière à pouvoir opérationnaliser notre cadre théorique. Pour tenter de considérer les multiples perspectives (et pas seulement les points de vue particuliers), les concepts

analytiques choisis assurent le principe de triangulation de l'AHD par l'intégration de plusieurs genres de textes, théories et références (Wodak et Boukala, 2015). L'analyse linguistique comporte trois dimensions : (1) les contenus et les sujets des discours; (2) les stratégies discursives et (3) les dispositifs linguistiques. Pour chacune de ces dimensions, les concepts analytiques sont définis successivement.

2.2.2.3 Contenus et sujets : repérage de l'intertextualité et de l'interdiscursivité

Le repérage des contenus et des sujets (première dimension de l'analyse linguistique) passe par le recensement des unités de discours que sont les énoncés. Foucault (1969) mentionne que l'énoncé est une unité de discours que l'analyse doit décrire dans un premier temps pour cerner, par la mise en relation avec d'autres énoncés, les régularités : « un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations » (p. 52). L'analyse veille à déceler par le repérage des énoncés, les « formes de répartition » (Foucault, 1969, p. 53) ou bien ce qui est identifié comme des « formations discursives » (Foucault, 1969, p. 53).

Dans le domaine de l'analyse du discours, selon Maingueneau (2009), en adoptant une « perspective énonciative » (p. 55), l'analyse linguistique s'attarde sur la manière dont une phrase rend compte d'un ou de plusieurs énoncés. Une phrase ne constitue donc pas un énoncé. Elle est le véhicule emprunté par le locuteur pour rendre réels des énoncés qui peuvent parfois demeurer sous-jacents et que l'analyste peut par la suite identifier par l'interprétation. Ceci rejoint la perspective de Foucault (1969), selon laquelle « le discours est tout autre chose que le lieu où viennent se déposer et se superposer, comme en une simple surface d'inscription, des objets qui auraient été instaurés à l'avance » (p. 58). Foucault mentionne également le fait que l'analyse descriptive des formations discursives n'est qu'un premier pas. Elle doit être complétée par la mise en relation des formations discursives, par l'exploration de l'inclusion et de l'exclusion de certaines d'entre elles, par la recherche de systèmes de formations discursives plus larges (Foucault, 1969). Foucault (1969) propose d'organiser le repérage de formations discursives par une analyse descriptive en trois temps.

La première étape correspond au repérage des « surfaces d'émergence » (Foucault, 1969, p. 56). Elle consiste tout d'abord à faire apparaître le discours en lui conférant le statut d'objet par l'observation des « différences, les degrés de rationalisation, les codes conceptuels et le type de

théories » (p. 56). Ensuite, elle doit veiller à cerner la manière dont un discours « trouve la possibilité de limiter son domaine, de définir ce dont il parle, de lui donner le statut d'objet » (p. 57).

La deuxième étape est la « description des instances de délimitation » (Foucault, 1969, p. 57). Elle nécessite de décrire la manière dont une instance (p. ex. la médecine, la justice, l'autorité religieuse) « départage, désigne, nomme et instaure » (p. 57) une formation discursive comme celle de l'élève dit à risque. L'analyse s'amorce alors par l'observation des notions utilisées et des pratiques de catégorisation (ce qui est considéré comme normal ou non). En somme, cette étape est vouée à l'identification de pratiques discursives observables. Ces dernières autoriseraient une instance à constituer un ensemble d'individus dont les savoirs et les pratiques suscitent leur reconnaissance pour leur compétence par des institutions (p. ex. l'administration publique, la justice, la médecine).

La troisième étape constitue « l'analyse des grilles de spécification » (Foucault, 1969, p. 58). À cette étape, l'analyse descriptive porte sur les différentes acceptions d'une même notion pour décrire les « systèmes selon lesquels on sépare, on oppose, on apparente, on regroupe, on classe, on dérive » (Foucault, 1969, p. 58) les objets du discours.

Foucault présente quatre critères qui permettent de considérer l'existence d'une formation discursive. Les différents critères servent à évaluer la possibilité : (1) d'établir des relations entre les instances d'émergence, de délimitation et de spécification permettant d'inclure dans le discours tout autre objet en lui trouvant une place et une raison d'être au sein de la formation discursive (critère des conditions d'émergence); (2) de démontrer que de nouvelles relations entre les institutions peuvent se développer et que les pratiques qu'elles impliquent ne sont pas déjà prévues ou parties prenantes de la formation discursive (critère des nouvelles relations interinstitutionnelles); (3) d'évaluer la nature des relations réelles (relations primaires), réflexives (relation secondaire) et discursives (critère des systèmes de relations); et (4) si des objets de discours peuvent y être classés, nommés, analysés, classés, expliqués, en être exclus sans modifier la formation discursive (critères des pratiques discursives).

Pour le cas à l'étude, il est pertinent de recourir à ces critères pour valider des formations discursives qui pourraient être identifiées lors de l'AHD. Dans le débat portant sur l'inclusion, il est possible de se demander quelles relations peuvent être établies entre les discours des trois locuteurs à l'égard de ce principe, mais aussi ce qu'il fait émerger sur la situation de l'élève dit à

risque. Il serait aussi pertinent d'identifier les énoncés par lesquels surgissent de nouvelles propositions, la place que celles-ci occupent au sein des discours ainsi que les arguments qui les soutiennent. Aussi, les formations discursives repérées pourraient être analysées pour cerner la manière dont certains objets de discours sont nommés, classés, expliqués ou exclus.

Les contenus et les sujets propres à un discours sont identifiés en premier lieu de manière descriptive. Dans le cas de la méthodologie en AHD, à la première étape d'analyse, il convient de déterminer les sujets et les contenus des textes du corpus. Cette étape descriptive permet de répertorier les idées, les points de vue, pour ensuite établir des liens entre eux et réaliser l'analyse interprétative. L'analyse linguistique passe ainsi du plan micro (par le recensement de chacun des contenus et des sujets) à un plan macro (où les liens s'établissent de manière à explorer les arguments, les positionnements, les macro-sujets) (Reisigl et Wodak, 2009).

Lors de l'identification des contenus et des sujets, Harding et al. (2019) suggèrent de prêter attention à la manière dont les textes font référence aux acteurs sociaux, aux objets, aux phénomènes, aux processus et aux actions sur le plan linguistique. Ils recommandent aussi de s'attarder aux traits, aux caractéristiques, aux qualités et aux particularités attribués dans les textes. La critique de ce niveau est immanente³⁹ (Reisigl et Wodak, 2001), puisqu'elle se limite à l'analyse du texte pour déceler, notamment, les incohérences, les contradictions, les paradoxes et les dilemmes qui sont observables dans les énoncés (Reisigl et Wodak, 2001). L'analyse critique demeure descriptive puisqu'elle fait état des constats, sans les interpréter au-delà de la linguistique (Hussain, 2015). Cette forme de critique est orientée par les travaux d'Habermas (2001) : soit l'analyse à partir des prétentions de vérité et de justesse normative.

Cette étape de l'analyse permet de repérer la réutilisation de certaines idées d'un texte à l'autre (intertextualité) ou d'un discours à l'autre (interdiscursivité). Charaudeau (2006b) distingue l'interdiscursivité de l'intertextualité en expliquant que l'interdiscursivité est « une notion générique de mise en relation de ce qui a été déjà dit, quelle que soit la forme textuelle sous laquelle apparaît ce déjà dit » (p. 27). En ce sens, tout lien entre des textes peut être considéré comme interdiscursif. Alors que l'intertextualité est, selon cet auteur, « un sous-ensemble de

³⁹ La critique immanente est expliquée en section 2.2.2.2.

l'interdiscursivité, dans la mesure où il s'agit de configurations textuelles répertoriées telles que l'on peut les trouver dans les citations directes ou indirectes » (p. 27) (l'italique est de l'auteur). Donc, selon cette définition, l'intertextualité est repérée lorsqu'un propos est cité en étant attribué à un texte ou lorsqu'on y fait allusion, notamment, par un rappel ou un sous-entendu.

Ainsi, dans le cas de l'intertextualité, le repérage des contenus et des sujets des textes du corpus permettrait d'observer la manière dont un argument au sujet de l'inclusion serait repris dans plus d'un texte. Selon cette considération, ce constat possible est de nature descriptive : le même argument est repéré dans plusieurs textes. Pour illustrer l'interdiscursivité, l'identification des contenus et des sujets nous mènerait à constater que le type de discours « axés sur les déficits » (répertorié par Portelli et al., 2007) est observable dans un texte du cas étudié. Par exemple, la forme discursive telle que celle de la métaphore médicale serait utilisée pour nommer des pratiques sociales associées au diagnostic et à la remédiation.

Il serait aussi possible, selon Wodak (2011), d'observer que certains textes d'un même genre (p. ex. des articles de presse) soient liés par l'intertextualité. Il est envisageable, en ce sens, d'observer la présence d'un même énoncé, comme une formule⁴⁰ à l'égard du principe d'inclusion ou d'intégration. Il serait alors envisageable d'interpréter ce constat à l'aide des caractéristiques des discours répertoriés dans la typologie inspirée de Portelli et al. (2007).

La linguistique qui s'attache à l'analyse textuelle et à l'analyse du discours d'après Maingueneau (2009) utilise le terme d'énoncé parfois de manière concurrentielle.

2.2.2.4 Stratégies discursives et dispositifs linguistiques : représentation positive de l'endogroupe et négative de l'exogroupe

L'analyse des stratégies discursives et des dispositifs linguistiques correspond à la critique de démythification (expliquée en section 2.2.2.3). En effet, elle vise d'une part l'identification des stratégies d'influence qui établissent des rapports de pouvoir par la persuasion, la propagande, le

⁴⁰ Comme abordé précédemment dans ce chapitre, la formulation est l'élément observable qu'il faut traiter en premier lieu pour pratiquer une analyse critique. En effet, l'apparition ou l'intégration d'une formule particulière dans un champ (Foucault, 1969; Saint-Ouen, 1984), est considérée comme un indice de la production, de la circulation et de la réception d'un discours (voir section 2.1.2.2).

populisme, la manipulation (Reisigl et Wodak, 2001). D'autre part, elle tente d'interpréter et d'expliquer des objectifs et des fonctions sociopolitiques ciblées par ces pratiques discursives (Reisigl et Wodak, 2001). Les stratégies discursives sont considérées en AHD comme des formes de pratiques sociales qui peuvent être institutionnelles, plus ou moins intentionnelles et qui sont réalisées pour atteindre des objectifs psychologiques, sociaux et/ou politiques (Reisigl et Wodak, 2001). Reisigl et Wodak (2001) définissent ainsi ce concept de stratégie discursive :

By 'strategy' we generally mean a more or less accurate and more or less intentional plan of practices (including discursive practices) adopted to achieve a particular social, political, psychological or linguistic aim. As far as the discursive strategies are concerned – that is to say, systematic ways of using language – we locate them at different levels of linguistic organization and complexity. (p. 44)

Les travaux de Reisigl et Wodak (2001; 2009) et de Wodak et Boukala (2015) identifient cinq types de stratégies discursives utilisées pour développer une représentation positive de l'endogroupe et une représentation négative de l'exogroupe : (1) les stratégies référentielles qui servent à nommer; (2) les stratégies prédicatives qui servent à attribuer une étiquette positive ou négative; (3) les stratégies argumentatives qui justifient les attributions; (4) les stratégies de mise en perspective, d'encadrement et de représentation du discours qui positionnent le point de vue du locuteur; et (5) les stratégies d'intensification ou de mitigation utilisées pour modifier le statut épistémique d'une proposition. Ces stratégies peuvent s'observer par des dispositifs linguistiques exposés dans l'annexe 2D.

Les stratégies discursives ne sont pas des catégories cloisonnées, elles contribuent les unes aux autres, tout en se distinguant sous certains aspects (Wodak et Boukala, 2015). Les stratégies référentielles ou de nomination représentent ainsi les acteurs sociaux (particulièrement l'endogroupe et l'exogroupe). Ces stratégies sont réalisées à l'aide de moyens tels que : les métaphores liées à la biologie, à la nature et celles qui dépersonnalisent (les métonymies et les synecdoques). Quant aux stratégies de prédication, elles s'appuient sur ces trois moyens pour attribuer des caractéristiques positives ou négatives aux acteurs et aux groupes, alors que les stratégies d'argumentation justifient et légitiment ces attributions (Reisigl et Wodak, 2001; Wodak, 2001, 2013; Wodak et Boukala, 2015; Wodak et Meyer, 2009a).

La présente recherche se concentre sur des stratégies discursives utilisées par différents locuteurs dans le cadre du débat sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017. Le but de cette analyse est de

cerner la façon dont le discours contribue à situer les groupes d'acteurs entre eux et à catégoriser les élèves autour des principes d'inclusion et d'intégration. L'événement discursif d'un débat pourrait favoriser la co-construction de la catégorie « élève à risque », qui se trouve au cœur de la conception de « l'ordinaire » (élève de classe ordinaire, classe ordinaire, école de quartier, etc.) et du « spécial » (élève HDAA, classe spécialisée, école spécialisée, services spécialisés, etc.) en milieu scolaire.

En nous appuyant sur l'idée que le concept d'élève « à risque » est une co-construction sociale, nous croyons que le processus d'influence par le discours pourrait être étudié à partir du concept issu de l'analyse linguistique pragmatique des stratégies discursives. Ces dernières pourraient s'observer dans les textes publiés dans le cadre du débat médiatisé portant sur des questions d'inclusion ou d'intégration. Ces textes apparaissent comme un moyen de diffuser différents points de vue et arguments. D'une part, ils témoignent possiblement des postures et des dispositifs mis en œuvre pour intervenir dans le débat. D'autre part, les propos qu'ils diffusent pourraient servir à influencer les processus par lesquels se définissent la situation de l'élève dit à risque et les pratiques sociales qui lui sont associées.

À l'instar de Wodak et Boukala (2015), notre analyse se concentre sur trois types de stratégies discursives : les stratégies de référence et de nomination, les stratégies de prédication et les stratégies argumentatives. Ces stratégies sont vouées à représenter l'inclusion ainsi que l'exclusion étant donné que le débat étudié constitue un événement où le sens de ces concepts fait l'objet de contradictions. Elles servent aussi à la construction de l'endogroupe et de l'exogroupe. À cet effet, notre objet de recherche (le discours sur l'élève dit à risque) est considéré comme un construit social qui catégorise des personnes en fonction de la norme contextualisée de l'élève « ordinaire ».

Dans le cadre d'un débat, il est important de considérer la manière dont le langage contribue à définir l'identité collective à partir de laquelle se déploie le phénomène de formation de l'endogroupe et de l'exogroupe. Pour qu'un discours contribue à définir l'identité collective, il doit correspondre à une certaine image de soi, de nous; il doit véhiculer « l'ethos » individuel ou collectif (Amossy, 2010; Krieg-Planque, 2012). Le discours doit en outre être reconnu comme étant légitime et faire autorité de manière à pousser à agir; il est alors désigné comme étant performatif (Krieg-Planque, 2012). Certains dispositifs linguistiques contribuent à cette performativité et, comme l'explique Krieg-Planque (2012), l'analyse du discours devrait s'y intéresser :

L'étude d'un acte de langage donné suppose [...] l'analyse de l'éthos qu'il construit aussi bien sous le jour de l'éthos prédiscursif (ou éthos préalable, c'est-à-dire l'image préexistante du locuteur) que sous celui de l'éthos discursif (c'est-à-dire l'image de soi qu'il met en place à l'intérieur du discours qu'il est en train de produire), et qui en quelque sorte l'autorise à prétendre agir par le moyen de ce discours. (p. 71)

Pour étudier ces dispositifs linguistiques, à la manière de Wodak et Boukala (2015), nous nous concentrons sur les métaphores et les schèmes argumentatifs. À continuation, ces deux dispositifs sont abordés consécutivement, pour ensuite examiner le cadre de référence nécessaire à l'analyse linguistique.

Métaphores et cadres métaphoriques

D'après Wodak et Boukala (2015), la métaphore constitue un dispositif servant à la fois à représenter l'inclusion et l'exclusion et à définir l'endogroupe et l'exogroupe, à partir du sens commun (Wodak et Boukala, 2015). Ainsi, à partir de la recension des sujets et des contenus, nous souhaitons amorcer le repérage, la description et l'interprétation des métaphores. En effet, lors d'une analyse plus large (dépassant le cadre linguistique), nous souhaitons interpréter, voire expliquer, les stratégies discursives qui les mobilisent afin de justifier ou de légitimer l'inclusion, l'exclusion ou la construction d'une identité collective (endo et exogroupes). Pour cerner le sens de la métaphore pour l'AHD, le concept de métaphore est défini puis exploré pour ensuite l'opérationnaliser à des fins d'analyse.

D'après Gauthier (1994), « si, à la façon de Foucault, l'on cherchait à identifier les principaux constituants de l'*épistémè* de la recherche contemporaine en sciences humaines et sociales, il y a de fortes chances que la métaphore serait retenue » (p. 132). Cependant, malgré l'intérêt que la métaphore peut susciter, la recherche à son sujet se développe avec un flou conceptuel en arrière-plan. En effet, il existe une multitude de définitions de la métaphore, « depuis Aristote jusqu'aux penseurs modernes » (Beligné, 2017, p. 71).

À l'égard de l'analyse des métaphores, Cortès (2004) indique que certaines considérations sont partagées. Nous résumons ces dernières dans les prochaines lignes et nous les accompagnons d'exemples :

1. La métaphore implique un processus cognitif qui relie un domaine source (p. ex. le sport) à un domaine cible (p. ex. la politique);
2. Le processus métaphorique (soit celui par lequel une métaphore est interprétée) implique que le locuteur respecte les limites, les balises cognitives du domaine source (une métaphore sportive doit

être liée à un aspect de ce domaine permettant une compréhension universelle). Il doit aussi respecter celles du domaine cible (p. ex. une métaphore sportive visant le domaine cible de la politique doit correspondre, dans ce champ, à une dimension de la culture politique);

3. Le lexique utilisé par la métaphore s'intègre à des routines d'usage de la métaphore. Les mots sont utilisés comme des données par la métaphore. Elles les détachent de leur signification première (p. ex. une « joute » politique dissocie « joute » de sa signification première);
4. Ce processus de détachement concerne chacune des métaphores et, plus largement, la constitution de cadres métaphoriques qui peuvent se développer de manière infinie, mais toujours par le détachement lexical des significations premières (p. ex. le lexique sportif utilisé par le cadre métaphorique de la politique en tant que tournoi sportif transpose l'ensemble des significations sportives au domaine cible et peut en interpellé un nombre infini);
5. Autant le discours général que le discours scientifique sont concernés par les métaphores et l'un autant que l'autre permettent de cerner l'interdiscours, les clichés et les stéréotypes ainsi que l'évolution du lexique qu'ils comprennent.

De manière complémentaire à ces dernières considérations, Beligné (2017) indique que l'objectif de la métaphore est de créer ce qu'il nomme « l'écart à l'usage », tout en passant inaperçue, contrairement à son usage en poétique. D'après cet auteur, contrairement à son usage en poétique, la figure de style de la métaphore s'inscrit dans le ton du texte et suscite l'attention.

Dans le même ordre d'idées, le dispositif linguistique de la métaphore peut faciliter la communication en recourant à des images fortes qui suscitent l'émotion (Charteris-Black, 2016; Gingras, 1996; Lakoff et Johnson, 2003). Sa contribution, d'après Gingras (1996), n'est pas de développer une idée en ajoutant des informations, mais plutôt en pratiquant la substitution de sens. À ce sujet, en ce qui concerne les métaphores utilisées par les médias à propos de la politique, Gingras (1996) déclare que :

[L]e sens différent détournerait au lieu d'éclairer, le cadre interprétatif de la métaphore ne permettant pas l'aller-retour entre l'interprétation métaphorique et une conception plus proprement politologique des questions politiques. Lorsque sont enclenchées les comparaisons entre, d'une part la vie politique et, d'autre part, la guerre, les sports, la météorologie et les sentiments, on ne revient plus à un vocabulaire politologique. (p. 166)

Cette substitution du sens par la métaphore permettrait donc à une idéologie d'être véhiculée en laissant une empreinte nouvelle dans les conceptions des destinataires. Autrement dit, le fait d'évoquer certains domaines (guerre, maladie, catastrophes naturelles) susciterait des émotions comme la peur ou l'engagement, et cela, selon les perceptions du monde et de la situation.

Parallèlement, la position dans laquelle se situe la personne qui interprète la métaphore influence l'image et l'émotion que la métaphore évoquera. Par exemple, Charteris-Black (2016), qui étudie

les métaphores du feu, mentionne que ces dernières, quand elles sont utilisées pour décrire des émotions (p. ex. l'amour, la colère, la perte), relie (a) l'image du feu comme force physique de la nature, (b) les connaissances sur le feu et (c) l'expérience émotionnelle ainsi que corporelle de la personne. Cette mise en correspondance mobilise, selon l'auteur, une compréhension plutôt universelle de la métaphore, mais aussi une réponse cognitive et émotionnelle ressentie individuellement.

Approfondissons cet aspect des émotions provoquées par la métaphore en lien avec l'objet de cette recherche. À l'égard du risque, dans une perspective foucauldienne, la peur jouerait un rôle productif sur le plan discursif, d'après de Courville Nicol (2006). Cela se produirait, pour l'auteure, en favorisant « l'interdépendance des discours de la peur, des conceptions de la nature humaine et des techniques de soi, à savoir le jeu entre la peur, l'exercice du pouvoir, l'objectivation et la subjectivation » (p. 140). Comme le mentionne cette dernière auteure, lorsque, concrètement, le discours construit un risque, il suscite à la fois l'asservissement et l'action :

Le risque constitue la peur de la possibilité d'un mal futur, un danger qui passe par la liberté d'agir et qui, plutôt que d'inciter au contrôle plus ou moins direct du comportement individuel, ce qui n'est par ailleurs pas exclu, incite de façon stratégique la mobilisation ou la canalisation volontaire des énergies dans un univers de possibilités tout à fait restreint. (de Courville Nicol, 2006, p. 147)

Pour réussir à jouer sur les deux émotions fortes que sont la peur et l'engagement, les métaphores guerrières ont certains points communs. Nous proposons d'expliquer ce phénomène et de l'illustrer par des exemples extraits de Gingras (1996). Selon l'auteure, les métaphores peuvent représenter des stratégies guerrières : « Bouchard sur la défensive » (p. 163). Elles peuvent servir à évaluer les forces en présence : « Le oui gruge encore un peu de terrain » (p. 163). Elles servent aussi à évoquer le niveau d'intensité : « Dead heat : Québec vote is a toss-up » (p. 163).

Les approches épidémiologiques du risque social constituent en elle-même une métaphore qui amène à faire correspondre le discours de l'épidémiologie en médecine aux conceptualisations, aux représentations et aux pratiques sociales, comme l'explique Peretti-Watel (2004). L'auteur identifie trois modes de signification métaphorique des enjeux sociaux inspirés de l'épidémiologie qu'il nomme « la biologisation du social » (p. 118). Le premier mode présenté par l'auteur est l'*embodiment* selon lequel « les inégalités sociales seraient ainsi incorporées au sens propre du terme dans notre patrimoine biologique » (p. 118). Le deuxième mode de signification présenté par l'auteur est « le recours à la métaphore de la contagion : les conduites à risque seraient en quelque

sorte contagieuses, se répandant tel un virus » (p. 118). Ces modes de conceptualisation du risque sont associées à des pratiques sociales aussi représentées de manière métaphorique (stimulation précoce, prévention de la contagion, etc.).

En ce qui a trait au discours institutionnel, les métaphores de guerre intégrées au discours institutionnel et politique se distinguent, comme l'explique Elkins (2010), par leur potentiel de passer d'un état de guerre métaphorique à une guerre réelle. Ainsi certaines guerres métaphoriques ne peuvent devenir littérales (p. ex. combattre le cancer), alors que c'est le cas pour d'autres types de guerres métaphoriques (p. ex. faire la guerre à la corruption). Dans le cas de la guerre menée contre le cancer, l'ennemi est métaphorique puisqu'il n'y a pas d'ennemi personnifié et doué de raison avec lequel on pourrait négocier : l'ennemi ne peut pas se retrouver sur le champ de bataille ou bien signer un accord de paix. En revanche, dans le cas de la guerre contre la corruption, l'ennemi est réel. Il est incarné par des personnes aux comportements criminels ou bien des groupes criminalisés contre lesquels des affrontements de type militaire pourraient réellement survenir. Ainsi, lorsque les correspondances existantes entre les domaines sources et cibles concernent les acteurs, on transpose alors leurs rôles du domaine guerrier à celui de la lutte métaphorique. Ces correspondances structureraient la représentation concrète des acteurs, des événements, ainsi que de l'action sociale, comme c'est le cas pour le débat médiatisé sur l'inclusion analysé par cette recherche.

Maintenant, en ce qui a trait à l'AHD, l'analyse cherche à intégrer systématiquement, d'une part, l'analyse des contextes sociaux, c'est-à-dire celle de niveau macro textuel, qui se fait sur le texte en entier, et d'autre part, l'analyse de niveau micro, menée sur ce qui est appelé cotexte, c'est-à-dire le contexte immédiat de l'énoncé, afin de cerner les cadres métaphoriques qui ont un effet sur la production, la circulation et la réception du discours. Ainsi, l'analyse va au-delà des représentations conceptuelles pour s'intéresser aux dimensions politiques et idéologiques du dispositif linguistique que représente la métaphore (Charteris-Black, 2004).

Selon cette approche historique critique (Charteris-Black, 2006; Stenvall, 2018; Wodak, 2009b; Wodak et Boukala, 2015), les métaphores fondées sur le racisme et l'ethnocentrisme utilisent des stéréotypes et des préjugés pour construire une image négative des acteurs considérés comme « étrangers » à l'endogroupe, soit les personnes minorisées en fonction de facteurs liés à la représentation culturelle ou aux caractéristiques physiques et sociales. Les travaux menés à ce sujet

démontrent certaines régularités dans l'usage de la métaphore dans les discours d'exclusion racistes et ethnocentriques : "such as the likening of migration to a natural disaster, of immigration/immigrants as avalanches or floods, and of illegal immigration as 'dragging or hauling masses'" (Wodak, 2009c, p. 9) .

Cette représentation de la métaphore rejoint celle de la linguistique cognitive. En effet, Wodak et Boukala (2015) expliquent que la métaphore : "is not an exclusively linguistic phenomenon; it can be used to represent inclusion and exclusion and the discursive construction of in-groups and out-groups in persuasive images related to common-sense experiences and beliefs (frequently in combination with *topoi*" (p. 96). Ces auteurs considèrent aussi que la métaphore n'est pas uniquement un dispositif linguistique. De fait, il est combiné avec les schèmes argumentatifs (voir 2.2.2.4) et contribue à représenter l'inclusion et l'exclusion. La métaphore peut ainsi contribuer à la construction discursive de groupes internes et externes. Notamment, ce processus est réalisé par l'usage d'images persuasives liées à des expériences et à des croyances, au sens commun. Pour leur analyse, il est donc important d'élargir l'analyse au contexte situationnel et politique/historique pour interpréter les correspondances.

Par exemple, Wodak et Boukala (2015) exposent la manière dont la métaphore de l'Europe moderne en tant qu'Empire romain antique à défendre recourt au schème argumentatif de la menace (défendre l'Europe contre la menace de l'immigration). Un autre exemple est présenté par Reisigl et Wodak (2001), celui de « flot d'immigrants ». Cette métaphore s'inscrit dans plusieurs stratégies discursives. Elle fait référence à une représentation de l'exogroupe qui est négative (stratégie de référence et de nomination) : en l'associant à une menace naturelle, elle attribue des caractéristiques négatives aux personnes migrantes vues comme menaçantes (stratégie de prédication), et elle justifie l'action en utilisant le schème argumentatif de la menace (stratégie argumentative).

Dans le même ordre d'idées, Stenvall (2015) dont les travaux en AHD portent sur la construction des rôles et responsabilités envers la crise de l'immigration en Europe mentionne que les métaphores s'avèrent être des dispositifs clés pour l'analyse des discours qui véhiculent une idéologie xénophobe :

States have been metaphorically personalized and can thus be evaluated by Appraisal values. At the same time, migrants are often seen as a natural disaster, e.g., as a "chaotic

flood”. These kinds of “liquid metaphors” transform the migrants’ ordeal into an inanimate phenomenon and blur the responsibility of human actors. (p. 154)

Selon ce qui précède, les travaux européens sur la situation des personnes minorisées en fonction de critères idéologiques, racistes et stéréotypés suggèrent que les métaphores contribuent à définir la situation de ces personnes d’un point de vue dominant.

En AHD, la démarche cherche à intégrer systématiquement l’analyse des contextes sociaux macro et micro ainsi que celle du contexte immédiat de l’énoncé pour cerner les cadres métaphoriques qui ont un effet sur la production, la circulation et la réception du discours (Wodak, 2009b). Le cadre métaphorique peut ainsi être considéré comme une macrostructure discursive. La macrostructure réside dans la cohésion qui existe entre la syntaxe et la sémantique propre à un genre de textes. Elle s’accompagne d’un ton général qui témoigne de l’humeur et de caractéristiques stylistiques (Reisigl et Wodak, 2001). L’utilité des cadres métaphoriques dans le discours du champ du journalisme politique est expliquée par Gingras (1996). Il exemplifie celle-ci selon quatre types de métaphores :

Le cadre métaphorique permet une présentation des questions politiques sans concepts politologiques : la comparaison guerrière vise à illustrer la dureté de l’affrontement et la gravité des enjeux; l’analogie sportive sert à camper les règles du jeu et à attirer l’attention sur les performances des adversaires; la métaphore météorologique indique l’évolution rapide des événements et fait disparaître toute responsabilité humaine, et la référence aux sentiments assimile les forces sociales aux individus et les conflits sociaux à des mésententes personnelles. (p. 170)

Il est possible de croire que ces cadres métaphoriques ou certains d’entre eux se retrouvent dans le discours des locuteurs Syndicat, CS et Média considérant qu’il s’agit d’un cas d’affrontement.

Pour l’analyse des métaphores, des outils théoriques sont proposés en linguistique cognitive (Lakoff et Johnson, 2003). Dans cette perspective, Lakoff et Johnson (2003a) expliquent que les métaphores favorisent la compréhension en expliquant une idée appartenant à un domaine (domaine cible) en recourant au lexique d’un domaine qui lui est étranger (domaine source). Pour ces auteurs, les métonymies se distinguent des métaphores puisqu’elles utilisent des concepts d’un même domaine. Le processus métaphorique interpelle des fonctions cognitives qui activent l’imagination (Charteris-Black, 2003; Lakoff et Johnson, 2003a). Selon cette perspective cognitiviste, la mise en relation des paramètres d’un domaine source avec les paramètres du domaine cible est une composante des métaphores qui fait appel à l’expérience sensori-motrice et à la culture (une *gestalt*).

Pour qu'une métaphore existe, elle doit à la fois agir sur le plan objectif et sur le plan subjectif et c'est en interpellant l'expérience qu'elle y parvient (Lakoff et Johnson, 2003). Les émotions activées sont liées au sujet, soit le domaine cible. Cette partie de l'interprétation est celle qui donne un sens et qui permet de cerner l'effet recherché par le locuteur. Toujours selon Lakoff et Johnson (2003), si les correspondances entre le domaine source et le domaine cible sont incohérentes, alors la métaphore ne permet pas d'activer la représentation ou les émotions recherchées. Effectivement, si dans l'énoncé métaphorique « détournement des conclusions » dont le domaine source est la guerre, le mot « détournement » est substitué par « modification » ou encore par « adaptation », le lien entre le domaine source et le domaine cible serait brisé. Dès lors, l'activation des représentations et des sentiments est différente et ne produit pas les mêmes résultats : les formulations « modification de conclusions » ou « adaptation des conclusions » sont loin de créer le même impact cognitif que celui créé par « détournement des conclusions ».

Pour saisir l'effet d'un énoncé métaphorique, il est pertinent de le situer dans le contexte social où il est formulé. En ce qui concerne l'expression métaphorique « soulever des montagnes », le contexte d'énonciation pourrait faire référence à l'idée d'une personne ayant réalisé des exploits malgré les difficultés ou bien celle d'une victoire difficilement remportée en dépit du peu de moyens dont bénéficiaient les protagonistes. Lors de l'analyse, la prise en compte du contexte d'énonciation est nécessaire pour cerner le rôle de la métaphore dans un processus d'influence, puisqu'elle contribue à la relation au monde ainsi qu'à l'action sociale.

Les métaphores peuvent servir à convaincre, à modifier les perceptions et à influencer en utilisant des idées partagées dans un contexte où le locuteur souhaite façonner l'opinion d'autrui, à partir de sa propre vision (l'italique est de l'auteur) :

Dans l'étude de l'argumentation, et plus précisément en logique informelle, la métaphore compte parmi les *fallacies*, c'est-à-dire les procédés discursifs⁴¹ apparentés à des erreurs de raisonnement visant à persuader, tout comme l'appel à l'autorité, l'appel à l'émotion, les arguments *ad populum* et *ad hominem*, la fausse attribution de causalité et l'utilisation de l'humour. (Gingras, 1996, p. 160)

⁴¹ Nous utilisons le terme de dispositif linguistique en traduisant librement Wodak et Boukala (2015) qui font usage du terme *linguistic device*.

Les métaphores sont de divers types. La théorie cognitive de Lakoff et Johnson utilise une typologie qui s'appuie sur le rapport expérientiel et conceptuel à la réalité. La typologie comprend : (1) les métaphores structurales; (2) les métaphores d'orientation et (3) les métaphores ontologiques. En nous inspirant de Rollo (2015) et d'Alin et Tochon (2004), nous les décrivons brièvement en nous appuyant sur les travaux de Lakoff et Johnson (2003) et de Reisiql et Wodak (2001) :

1. Les métaphores structurales permettent d'organiser la représentation d'un domaine cible par une structure du domaine source. Elles représentent de cette manière des concepts abstraits du domaine cible par des concepts concrets et coordonnés qui sont issus du domaine source. Par exemple, le débat représenté comme étant une guerre (Lakoff et Johnson, 2003).
2. Les métaphores d'orientation s'appuient sur l'expérience et la conceptualisation de l'espace et de l'expérience sensori-motrice (haut/bas, extérieur/intérieur, centre/ périphérie, dessus/dessous, etc.). Le concept de verticalité est impliqué dans ce type de métaphores pour représenter une plus grande quantité, l'intensité ou une connotation positive lorsqu'elle est dirigée vers le haut. Elle désigne naturellement le contraire, lorsqu'elle est orientée vers le bas. La même logique s'applique aux concepts de centralité où le centre est la position associée à une idée positive et la périphérie à une représentation négative. Ici, l'important est de considérer l'état, le déplacement, la destination. Par exemple, selon Lakoff et Johnson (2003), la vie et la santé sont représentées en hauteur (l'énergie monte, se relever d'une maladie, etc.), la mort et la maladie sont représentées en bas (tomber malade, s'incliner devant la douleur, etc.) (Lakoff et Johnson, 2003).
3. Les métaphores ontologiques utilisent des entités, des états, des substances ou des objets du domaine source pour définir et catégoriser une idée ou des concepts du domaine cible notamment des événements, des actions, des activités ou des états (Lakoff et Johnson, 2003). Par exemple, les métaphores de l'immigration, où elle est représentée comme une substance telle l'eau (flot de migrants, être inondé de demandes d'immigration, etc.) (Reisiql et Wodak, 2001).

La métaphore, d'un point de vue cognitiviste, est interprétée en fonction d'un modèle cognitif idéalisé, propre à chacun, mais qui comporte aussi des repères collectifs et promus socialement (Lakoff et Johnson, 2003b), à l'instar des structures propositionnelles ou des structures de schèmes-images⁴².

Les structures propositionnelles réfèrent au sens littéral de la proposition. Ainsi, la proposition « poursuivons notre combat » possède une structure qui a un sens en tant qu'énoncé indépendant (structure propositionnelle). Celui-ci doit être compris en son sens même comme idée : le combat se déroulait déjà, nous le poursuivons. Les structures cognitives préexistantes permettent, à l'aide des informations lexicales que présente l'énoncé, de saisir sa signification. Les structures

⁴² Barnabé (2013) mentionne que de multiples traductions existent pour les termes « image schéma » utilisés par Lakoff et Johnson (2003). Elle choisit d'utiliser celui de schème-image. Nous utiliserons cette même traduction, des projections métaphoriques et des projections métonymiques.

propositionnelles, comme toutes les structures du modèle cognitif idéalisé, sont différentes d'une personne à l'autre. Faute de connaissances préalables nécessaires à l'interprétation, il n'est pas possible de saisir le sens de la métaphore. Si dans notre exemple, nous substituons au mot « combat » le nom « pugilat », la métaphore pourrait ne pas être saisie par les personnes ignorant ce synonyme de combat.

En ce qui concerne les structures schèmes-images, elles relèvent de l'expérience corporelle utile à la conceptualisation. Lakoff et Johnson (2003) expliquent que les métaphores sont interprétées à partir de représentations préalables, qui sont issues des perceptions humaines d'un concept ainsi que des expériences sensori-motrices de ce même concept. Barnabé (2013) définit ainsi le concept de schème-image :

Les schèmes-images font partie de ce que les individus expérimentent quotidiennement. Ces schèmes établissent des expériences renouvelables et des relations relativement fiables entre elles. Les schèmes représentent ce à quoi les organismes sont confrontés, et ce qu'ils expérimentent en tant que « réalité ». Le sujet empirique crée cette réalité, par conséquent, les schèmes manifestent des régularités interprétatives. Mais ces régularités révèlent aussi les contraintes et les limites de ces schémas. (p. 4)

En plus des structures propositionnelles et celles des schèmes-images, la métaphore est réalisée par des projections qui sont possibles entre le domaine source et le domaine cible par la formulation d'énoncés de nature métaphorique ou métonymique. Alors que les structures propositionnelles et les structures de schèmes-images sont préalables à l'interprétation de la métaphore en faisant référence aux connaissances, à la culture et aux expériences vécues, les structures métaphoriques et métonymiques font appel à la dimension discursive de l'énoncé métaphorique. En effet, ces structures sont celles qui permettent de s'expliquer un concept abstrait (p. ex. un enjeu politique), par un concept concret issu du domaine source (la guerre). Les trois types de métaphores présentées précédemment (structurale, d'orientation et ontologique) s'appuient sur des éléments de toutes les structures du cadre conceptuel idéalisé.

Les synecdoques et les métonymies (comme les métaphores) contribuent aux stratégies qui servent à référencer (Lakoff et Johnson, 2003). Elles sont toutefois caractérisées par le fait que les mots qui les constituent proviennent d'un même champ sémantique. Le processus cognitif mis en branle pour les comprendre serait conséquemment moins exigeant (Charteris-Black, 2003; Lakoff et Johnson, 2003). Lakoff et Johnson (2003) ainsi que Charteris-Black (2003), incluent les

synecdoques dans les métonymies sans les distinguer lors de l'analyse. Telles que les conçoivent ces auteurs, les synecdoques ne sont pas distinguées des métonymies dans le cadre de notre analyse.

Pour résumer, les expressions métaphoriques ne correspondent pas uniquement à des métaphores littérales (p. ex. intégration massive et sauvage). Elles réfèrent aussi à des réseaux conceptuels englobant des connaissances, des expériences, des repères culturels qui sont activés par le discours. Un seul mot tel qu'« aveuglé », dans le segment « aveuglé par des colonnes de chiffres », peut activer le réseau de connaissances, de schémas-images, de métaphores et de métonymies du cadre métaphorique du corps.

Schémes argumentatifs : justification de l'inclusion/exclusion

Les stratégies discursives argumentatives construisent des émotions (Amossy et Koren, 2009; Micheli, 2008) en les reliant à la raison (Amossy et Koren, 2009). Les schémes argumentatifs constituent des formes d'intertextualité ou d'interdiscursivité puisqu'ils relient une proposition et un sens commun (Abell et Myers, 2008). Il existe différentes listes de schémes argumentatifs auxquelles les travaux en AHD ont recours (Žagar, 2010).

L'AHD s'appuie sur l'approche herméneutique d'Habermas pour l'analyse des arguments utilisés pour influencer, notamment dans le cadre des stratégies argumentatives (Wodak et Meyer, 2009a). Les schémes argumentatifs sont prépondérants dans les discours d'exclusion (Wodak et Boukala, 2015). Wodak (2001) considère que les schémes argumentatifs ou *topoi*⁴³ sont des moyens linguistiques utilisés pour réaliser des stratégies d'argumentation. Celles-ci s'appuient sur des conceptions qui ne sont pas remises en question et qui justifient l'attribution d'étiquettes négatives ou positives catégorisant les acteurs. La stratégie d'argumentation constitue une stratégie d'influence par le discours, alors que le schème argumentatif représente le choix du type d'argument réalisé dans le cadre de la stratégie. Ils constituent des jonctions unissant la demande, la dénonciation ou la revendication à la conclusion, tout en évitant d'en justifier la pertinence. Les

⁴³ Nous utilisons le terme « schème argumentatif » pour aborder ce que Wodak nomme les « *topoi* ». Ce choix s'explique par le fait que nous nous appuyons sur les écrits en français de Petitclerc (2014) qui a mené une recherche théorique sur l'ACD et qui utilise ce terme. Ce choix va aussi dans le sens des propos de Plantin (2017) qui apporte les précisions suivantes : « La notion de *type*, de *topos*, de *schème argumentatif* (schème d'argument ou d'argumentation) correspond à ce que la littérature anglophone désigne comme *mode of reasoning*, *reasoning scheme*, *argumentation scheme*, *argument scheme*, ou *argument pattern* » (p. 68) (l'italique est de l'auteur).

schèmes argumentatifs selon les chercheurs en AHD (Reisigl et Wodak, 2001; Wodak et Boukala, 2015) peuvent être repérés en identifiant des paraphrases conditionnelles ou causales qui signifient « si x , alors y » ou bien « y , parce que x ».

Vidal (2012) propose des pistes pour la détection des différents types d'arguments dans le discours sur le risque en général. Ces catégories d'argument guident à leur tour le repérage des schèmes argumentatifs, d'abord par la prise en compte des particularités du discours sur le risque en général et, ensuite, en transférant la démarche à notre objet de recherche (le discours du risque transféré en éducation en discours sur l'élève dit à risque). Ces repères apparaissent pertinents puisqu'ils sont cohérents avec la construction des endo/exo-groupes en opposant le « NOUS » au risque dit « CHAOS » (les majuscules sont celles de l'auteur). Nous résumons la liste de Vidal (2012) qui expose « des invariants » (p. 37) utiles pour repérer des formules opératoires dans l'élimination des incertitudes :

- 3 Le message est émis par un locuteur qui présente un propos dit objectif et exhaustif sur le contexte, sur les événements du passé, du présent et du futur. Il propose en tant qu'argument, une explication faisant office de constat, de modèle de scientificité.
- 4 Le message met en opposition un « Nous » collectif qui s'inscrit dans un système d'opposition : « NOUS/CHAOS ».
- 5 Des choix doivent être réalisés :
 - 5.1 L'opposition NOUS/CHAOS suppose de choisir entre la proposition du locuteur (NOUS) ou la concrétisation du risque. Cette opposition fait appel à l'instinct « d'un pari sur l'avenir » (p. 37).
 - 5.2 Un choix collectif de grande ampleur « qu'il faut faire ensemble » (p. 37).
 - 5.3 Un choix qui nécessite une connaissance, une éducation, une maîtrise de l'information pour percevoir le risque qui s'exprime par des formules du type « prise de conscience » (p. 37). Le locuteur mise sur une compréhension catastrophique pour favoriser le consensus de la peur et de l'angoisse.
 - 5.4 Le message est destiné à la prise de conscience et à l'éducation au risque nécessaire pour susciter l'adhésion à une « éthique et à une esthétique du "risque zéro" » (p. 37).

Selon les chercheurs en ACD, les schèmes argumentatifs servent à justifier l'inclusion ou l'exclusion sociale en mettant en relation des prémisses qui suscitent des connaissances et des

émotions favorables ou défavorables à l'égard du « Nous » et de l'« Autre ». Plusieurs chercheurs y ont recours pour l'analyse du discours discriminatoire à l'égard des personnes immigrantes (Kronick et Rousseau, 2015; Reisigl et Wodak, 2001; Reisigl et Wodak, 2009; Unger, 2013; Withbourne, 2018; Wodak, 2008b). En AHD, Wodak et Boukala (2015) utilisent les huit schèmes argumentatifs suivants pour l'AHD : avantage et utilité; désavantage et inutilité; menace et danger; humanitarisme; alourdissement et charge; finances; réalité; nombres. Leur signification est présentée dans le tableau 11 (p. 292).

Tableau 11. – Schèmes argumentatifs pour l’analyse linguistique pragmatique

Schème argumentatif	Signification « si x, alors y » ou bien « y, parce que x »
Avantage/utilité	Argument qui présente une conséquence positive : si une action est jugée utile d’un point de vue particulier et reconnu, il y a alors lieu de la réaliser.
Désavantage/inutilité	Lien entre l’effet négatif d’une décision ou d’une action : s’il est possible d’éviter la conséquence présumée d’une décision, alors la décision doit être rejetée.
Menace/Danger	Susciter l’inquiétude afin de justifier une décision : si des dangers ou des menaces sont identifiés, alors il y a lieu d’agir contre ces derniers.
Humanitarisme	Respect des droits de la personne et protection : si une action politique ou une décision se conforme ou ne se conforme pas aux droits de la personne, aux convictions et aux valeurs humanitaires, alors cette décision doit être acceptée ou rejetée.
Alourdissement/charge	Met en évidence une surcharge ou un fardeau potentiel : si une personne, une institution ou une société vit un alourdissement ou une charge supplémentaire en raison d’un problème spécifique, il faut agir pour alléger cet alourdissement.
Économie/finance	Considération de nature budgétaire : si le coût économique d’une situation particulière est trop élevé ou occasionne une perte de revenus, il faut prendre les mesures pour diminuer ces coûts ou alléger les pertes financières.
Réalité	Utilise l’expérience comme argument : puisque la réalité est comme elle est, une action spécifique doit être menée ou une décision particulière doit être prise.
Nombres	Mène à considérer les données statistiques ou absolues : si les nombres appuient un argument, ou le contraire, une action particulière doit ou, ne doit pas être réalisée.

Note. Tableau inspiré de Wodak et Boukala (2015).

À certaines occasions, des schèmes argumentatifs peuvent être associés aux métaphores. Ceci ajoute de l’intensité au discours en donnant un sens, non seulement cognitif, mais aussi idéologique à la représentation et contribue à l’évaluation des aspects sociaux en jeu (Charteris-Black, 2003, 2004, 2006, 2016; Cranston, 2010; Hart, 2008, 2010; O’Halloran, 2007; Reisigl et Wodak, 2001; Wodak, 2001; Wodak et Boukala, 2015). Ils constituent alors des schèmes-images. En utilisant les mots de Johnson (2013), on pourrait dire que la présence du mot « aveuglé » :

is here regarded as populated with just those kinds of imaginative structures that emerge from our experience as bodily organisms functioning in interaction with an environment. Our understanding, I shall argue, involves many preconceptual and nonpropositional structures of experience (such as image schemata) that can be metaphorically projected and propositionally elaborated to constitute our network of meanings. (p. 12)

Žagar (2010) critique la manière dont les travaux en AHD exposent de manière parcellaire la méthode de repérage des schèmes argumentatifs. Cet auteur remarque que les analyses sont menées à partir de l'une des listes préétablies de schèmes argumentatifs (comme celle que nous utilisons et qui est présentée au tableau 11, p. 292). Il note également que de nouveaux schèmes apparaissent lors de l'analyse. Ceci l'amène à penser que certains d'entre eux pourraient être, en contrepartie, supprimés en cours de route sans que ce retrait soit justifié. À ce sujet, il note que les auteurs n'exposent pas les critères épistémologiques ou méthodologiques soutenant leur choix de transformer des listes préexistantes :

Unfortunately, in the publications I have listed, we get no epistemological or methodological criteria as to how this is done, i.e. why, when, and how certain *topoi* can be added to the list, or why, when, and how they can be taken off the list. (Žagar, 2010, p. 7)

Pour cette raison, nous utilisons la liste proposée par Wodak et Boukala (2015) et nous nous en tenons à deux des huit schèmes argumentatifs qu'elle comporte⁴⁴, soit les schèmes Menace/Danger et Avantage/Utilité. Ce choix est justifié par les limites que nous devons tracer à l'égard de l'ampleur de cette recherche doctorale et par les contraintes de ressources et de temps rencontrées.

À partir des résultats de Wodak (2009a), Žagar (2010) propose l'exemple suivant pour illustrer la reconstruction :

- 1) If a specific action costs too much money, one should perform actions that diminish the costs.
 - 2) EU enlargement costs too much money.
-

⁴⁴ Rappelons que les huit schèmes argumentatifs proposés par Wodak et Boukala (2015) sont les suivants: (1) Avantage/Utilité; (2) Désavantage/Inutilité; (3) Menace/Danger; (4) Humanitarisme; (5) Alourdissement/Charge; (6) Économie/Finance; (7) Réalité et (8) Nombres (voir la section 2.2.2.4 pour leur définition).

3) EU enlargement should be stopped/slowed down ... (p. 24) (les signes et la mise en page sont de l'auteur)

La méthode de reconstruction des schèmes argumentatifs illustrée à l'aide d'un exemple, par Žagar (2010) est un outil d'analyse linguistique que nous plaçons dans notre « boîte à outils » afin d'opérationnaliser la démarche en AHD.

En somme, la recherche étudie les stratégies discursives à partir des dispositifs linguistiques de la métaphore et du schème argumentatif dans le but de cerner la manière dont le langage joue un rôle dans la définition et l'explication de la situation des élèves dits à risque. Les deux outils présentés concernent ces dispositifs qui représentent la part observable des stratégies discursives analysées. L'analyse des dispositifs linguistiques s'inscrit donc dans un cadre plus large, celui des stratégies discursives. Cette recherche s'intéresse ainsi à la façon dont le langage oriente les pratiques sociales lors d'un débat médiatisé sur l'inclusion. Pour y arriver, nous ciblons certains concepts de l'AHD que nous exposons ci-après en exposant notre cadre de référence théorique.

2.2.3 Cadre de référence théorique

Le tableau 12 (p. 295), inspiré de Reisigl et Wodak (2009) constitue un cadre de référence comprenant les concepts pour l'analyse linguistique pragmatique. Il est organisé à partir des stratégies discursives, auxquelles sont associés des objectifs et des dispositifs linguistiques sélectionnés pour l'observation. Comme le suggèrent Reisigl et Wodak (2009), il est possible de réduire l'ampleur du programme de recherche en AHD. À l'instar des choix de ces chercheurs, nous nous concentrons ici sur les stratégies de référence et de nomination, de prédication et d'argumentation auxquelles les dispositifs linguistiques de la métaphore et des schèmes argumentatifs sont associés. Nous limitons ainsi l'analyse à ces deux types de dispositifs, comme il est possible de le constater ci-après au tableau 12 (p. 295).

Tableau 12. – Cadre de référence théorique pour l’analyse des stratégies discursives et des dispositifs linguistiques

Stratégie discursive	Objectif	Dispositif linguistique	Observation
Référence et nomination	Construction sociale des endogroupes et des exogroupes	Métaphores (biologie, nature, dépersonnalisation) et métonymies (incluant les synecdoques)	Mots-clés Champ lexical : domaine source
Prédication	Étiquetage positif et négatif d’acteurs sociaux Appréciation ou dépréciation	Comparaison par la métaphore	Correspondance domaine source/cible
Argumentation	Justification des attributions positives ou négatives	Schémes argumentatifs utilisés pour justifier l’inclusion ou l’exclusion, la discrimination ou un traitement préférentiel	Paraphrases conditionnelles ou causales qui signifient « si x, alors y » ou bien « y, parce que x »

Note. Tableau inspiré de Wodak et Boukala (2015).

Comme le proposent Wodak et Boukala (2015), l’analyse en AHD peut se concentrer sur certains des dispositifs linguistiques en considérant que d’autres contribuent aux stratégies discursives sans les traiter de manière distincte et indépendante.

Une sélection est réalisée parmi l’ensemble des dispositifs linguistiques utilisés en AHD (présentés en annexe 2D). Comme l’indique le tableau 12 (p. 295), seuls deux dispositifs linguistiques sont retenus pour l’élaboration de l’analyse : les métaphores et les schémes argumentatifs. Bien que ces dispositifs soient associés à des stratégies discursives en particulier, il est considéré qu’ils peuvent collaborer à une ou plusieurs stratégies discursives. Par exemple, une métaphore telle que « flot de migrants » peut à la fois servir à la construction de l’exogroupe représenté comme une menace extérieure (stratégie de référence et nomination) et contribuer à développer le schème argumentatif de la menace et du danger selon lequel une action d’atténuation ou d’éradication est justifiée.

Précisons que, pour les deux dispositifs retenus, nous avons précisé quelles sont les sous-catégories possibles d'analyse, et cela, à la lumière des concepts abordés pour l'analyse linguistique.

2.2.4 Deuxième question spécifique de recherche

Ainsi, en recourant aux outils conceptuels pour l'analyse linguistique pragmatique et à la typologie du discours sur l'élève dit à risque (section 2.1.4), nous tentons de répondre à une deuxième question : comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification?

L'objectif poursuivi par cette question est de décrire et interpréter les stratégies discursives présentes dans le discours des locuteurs, à l'aide des dispositifs linguistiques utilisés (métaphores et schèmes argumentatifs). Nous nous intéressons alors à l'usage des dispositifs linguistiques (les métaphores et les schèmes argumentatifs) pour construire les groupes d'appartenance, notamment celui des élèves « à risque » et à positionner ces groupes. Les choix réalisés pour constituer une boîte à outils d'analyse linguistique pragmatique visent à permettre l'analyse descriptive des textes sur le plan linguistique. Il en va de même pour l'analyse à l'échelle discursive, excepté le fait que l'outil interprétatif de la typologie du discours sur l'élève dit à risque y est ajouté (Portelli et al., 2007).

Au prochain chapitre nous joignons ces outils d'analyse à la méthodologie inspirée de l'AHD, en établissant une procédure d'analyse permettant de s'attarder à plusieurs dimensions du discours.

Chapitre 3 – Méthodologie

La présente recherche vise à répondre à la question suivante : lors d'un débat médiatisé au sujet de l'inclusion en milieu scolaire montréalais, comment l'interaction discursive a-t-elle contribué à définir la situation des élèves dits à risque?

Pour y parvenir, deux questions spécifiques sont formulées à la lumière des théories explorées au chapitre précédent. La première ambitionne de décrire et d'interpréter les discours observés lors d'un débat médiatisé portant sur l'inclusion. Ainsi, la recherche est orientée par cette première question spécifique : quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs? L'objectif poursuivi par cette question est de décrire les relations entre les discours au sujet des élèves identifiés « à risque » en les interprétant à l'aide de la typologie du discours sur l'élève dit à risque élaborée à partir des travaux de Portelli et al. (2007). Cette interprétation pourrait permettre de comparer les types de discours répertoriés par ces chercheurs en 2007 à ceux observés en contexte montréalais durant l'année scolaire 2016-2017.

La deuxième question spécifique est la suivante : comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification? Pour tenter de répondre à cette question, cette recherche vise à décrire et à interpréter les stratégies discursives dans le discours des locuteurs, à l'aide des dispositifs linguistiques utilisés (métaphores et schèmes argumentatifs) pour construire les groupes d'appartenance (notamment celui des élèves « à risque ») et à les positionner les uns par rapport aux autres. Pour y arriver, des outils conceptuels d'analyse linguistique pragmatique en AHD sont sélectionnés selon cette tradition méthodologique ainsi que le recommande Morrissette (2020).

Ainsi, en premier lieu, la méthode prévue pour l'analyse du contexte sociétal et des caractéristiques générales du corpus est abordée. En deuxième lieu, la procédure de constitution du corpus est exposée en précisant les critères d'inclusion et d'exclusion des textes ainsi que la démarche de constitution du corpus. Puis, en troisième et dernière section de ce chapitre, notre stratégie analytique inspirée de l'AHD est révélée. Celle-ci propose une analyse critique du discours en le situant à plusieurs niveaux contextuels. Pour bien situer cette analyse, le corpus est d'abord décrit

dans son contexte élargi, pour ensuite analyser les divers niveaux de contexte linguistique selon l'AHD.

3.1 Contexte sociétal et caractéristiques générales du corpus d'analyse

Le corpus peut être défini comme un « rassemblement de données linguistiques (sous forme de textes écrits ou oraux, de documents divers, d'observations empiriques raisonnées ou d'enquêtes provoquées) que l'on constitue en objet d'analyse » (Charaudeau, 2009, p. 39) . Pour l'analyse du discours, la constitution d'un corpus doit être réalisée en fonction du « positionnement théorique » des objectifs de recherche poursuivis qui peuvent correspondre à l'un des trois types de « *problématiques* [suivantes] : *cognitive*, *situationnelle* ou *représentative* » (Charaudeau, 2009, p. 39) (l'italique est de l'auteur).

Le premier type de problématique s'intéresse au texte lui-même et à son contenu : l'analyse concerne alors « l'intérieur d'une production discursive » (Charaudeau, 2009, p. 48). Pour répondre à notre première question spécifique de recherche, le corpus fait l'objet d'une analyse descriptive ainsi que d'une interprétation réalisée à l'aide de la typologie inspirée des travaux de Portelli et al. (2007). Le corpus est donc analysé, d'après la typologie des problématiques présentée par Charaudeau (2009), afin de répondre à une problématique cognitive par la description des contenus et sujets. En effet, pour associer les contenus et les sujets des textes à la typologie, il est important dans un premier temps d'en faire une recension.

Le deuxième type de problématique (problématiques situationnelles) amené par Charaudeau (2009) nécessite un regroupement de textes qui appartiennent à une même famille de situations, ce qui conduit à s'intéresser à des conjonctures particulières et aux genres de discours qui leur sont associés. Dans le cas de cette recherche, la description et l'interprétation des discours sur l'élève dit à risque à l'aide de la typologie présentée précédemment en section 2.1.4 relèvent davantage de la problématique situationnelle telle que décrite par l'auteur.

Un troisième type de problématique peut correspondre à la construction du corpus : celle que Charaudeau (2009) désigne comme problématique représentative. Dans ce cas, le corpus permet alors d'analyser les « représentations sociodiscursives », les « positionnements sociaux », « les

pratiques discursives » et les « types de sujets » qui leur sont associés (p. 51), afin de rejoindre les modes d'analyse en AHD (présentées en section 2.2.1.3).

Charaudeau (2009) précise que, pour interpréter le discours, il faut que le corpus soit « d'ordre interdiscursif, mais il pourrait inclure d'autres composantes dans la mesure où l'on peut faire l'hypothèse que les divers éléments d'une situation de communication (identités, finalité, dispositifs) témoignent également des valeurs et des idéologies » (p. 53). Ce point de vue s'explique par le fait que notre problématique concerne « les rapports sociaux, politiques et idéologiques associés au discours. Comme le précisent Amossy et Koren (2009), l'analyse des positionnements divergents dans un même corpus peut renseigner sur « la force de la parole, la place qu'y occupe la rationalité, le rapport qu'elle permet de nouer à l'autre, sa capacité à endiguer la violence physique » (p. 9). D'ailleurs, selon les principes de l'AHD et le programme proposé pour mener ce type d'analyse, les données recueillies doivent représenter divers discours, événements, champs sociaux, genres et textes (Reisigl et Wodak, 2009).

Afin d'analyser les divers points de vue, notre corpus réunit les textes de trois locuteurs : le syndicat (locuteur Syndicat), la commission scolaire (locuteur CS) et les médias (locuteur Média). Il est divisé en trois sous-corpus, chacun étant construit à partir du critère de locuteur. Selon les principes de l'AHD, bien que le contexte politico-historique soit l'élément principal guidant la constitution du corpus, les deux autres dimensions du discours (cognitive et situationnelle) sont également prises en compte par l'analyse.

Le tableau 13 (p. 300) présente un aperçu général du corpus ($N = 33$) et des trois sous-corpus⁴⁵. En ordre de nombre de textes, les sous-corpus sont celui du locuteur Syndicat ($n = 22$), celui du locuteur Média ($n = 8$) et celui du locuteur CS ($n = 3$). Il est possible de constater que, dans l'ensemble, les textes sont relativement courts puisque, en moyenne, ils comptent 618 mots. Il est également possible de constater que les textes du locuteur Syndicat comportent 70 % des mots du corpus.

L'annexe 3B présente l'ensemble des données sur les textes des trois sous-corpus, c'est-à-dire par locuteur. Le sous-corpus du locuteur Syndicat comprend les fichiers 1 à 22; le sous-corpus du

⁴⁵ La démarche de constitution du corpus est décrite en section suivante (3.2).

locuteur CS comprend les fichiers 23 à 26; le sous-corpus Média comprend les fichiers 27 à 33. De manière plus détaillée, le titre, le genre, le destinataire, le nom de fichier et le nombre de mots sont présentés pour chacun des textes en annexe 3A, où se trouve aussi le lien vers la base de données qui héberge les textes du corpus (Scholars Portal Dataverse).

Tableau 13. – Corpus : nombre de textes et nombre de mots par locuteur

Genre de texte par locuteur	Nombre de textes	Nombre de mots		
		Total	% du nombre de mots total	Moyenne du nombre de mots
CS	3	1135	6	378
Communiqué	2	735	4	368
Lettre	1	400	2	400
Média	8	5069	25	634
Article	8	5069	25	634
Syndicat	22	14 176	70	644
Article	21	13 506	66	643
Communiqué	1	670	3	670
Corpus	33	20 380	100	618

Les éléments à considérer selon Reisigl et Wodak (2009) sont exposés successivement en expliquant ce qu'ils représentent pour le cas étudié et la manière dont ils sont pris en compte dans la démarche.

3.1.1 Diversité de discours

Rappelons qu'en AHD, le discours est conçu comme un réseau de pratiques discursives (ou sémiotiques) situées dans un contexte particulier où se rencontrent divers points de vue liés à un macro-sujet (Reisigl et Wodak, 2009). Étant une approche de l'ACD, les travaux en AHD envisagent le discours comme un élément constitué socialement et socialement constitutif (Reisigl et Wodak, 2009). Aussi, l'AHD adopte la vision dialectique d'Habermas selon laquelle les discours comprennent des types d'arguments admis parce qu'ils sont prétendus vrais (prétention de vérité) et à partir desquels des normes sont établies (prétention de justesse normative (Reisigl et Wodak, 2009)).

Afin d'assurer que le corpus comprenne les représentations de divers discours, l'intégration de textes de différents locuteurs collectifs est privilégiée (voir 2.2.2.2). Comme l'indique Amossy (2010), le choix des locuteurs dont les textes se trouvent dans le corpus circonscrit l'espace discursif couvert puisque ceux-ci sont associés à un « espace discursif particulier où un groupe peut s'assembler ou se reconnaître » (p. 165).

Le locuteur Syndicat représente le discours de l'institution syndicale, donc le discours collectif de l'ensemble de ses membres ainsi que son administration. Le discours collectif du locuteur CS est celui des dirigeants politiques et administratifs de la commission scolaire. Le locuteur Média comprend les discours des journalistes et des institutions médiatiques. Chacun des textes du corpus est attribué à l'un de ces locuteurs collectifs. Plus loin dans ce chapitre, en section 3.2, la constitution du corpus est abordée en détail.

3.1.2 Événements discursifs et moment discursif critique

Rappelons qu'en ACD, un événement discursif « is seen as being simultaneously a piece of text, an instance of discursive practice, and an instance of social practice » (Fairclough, 1992, p. 4).

Notre corpus est constitué de plusieurs événements discursifs : des textes produits par les différents locuteurs, des situations de pratique discursive et de pratique sociale. Certains événements discursifs en comprennent plusieurs. Ainsi, le débat sur l'inclusion peut être considéré comme un événement discursif où surviennent plusieurs événements discursifs sous-jacents. Comme l'indiquent Reisigl et Wodak (2009), l'important est de pouvoir relier les textes à un macro-sujet. Dans notre cas, ce dernier est celui de l'inclusion, un principe qui est au centre du débat médiatisé.

Selon la conception de Carvalho (2008), le cas étudié pourrait être associé à un moment discursif critique, soit une période où une problématique se développe par le discours à partir d'une remise en question de positionnements discursifs établis. En effet, le cas étudié s'amorce avec la remise en question au sein de l'institution de l'approche catégorielle (expliquée en section 1.1.4.4) le 18 novembre 2016 lors des audiences publiques ministérielles où le locuteur CS diffuse une nouvelle posture défavorable à l'égard de l'approche catégorielle. Un autre événement survient quelques jours plus tard, le « Forum sur l'éducation inclusive des élèves à besoins particuliers » à la CSDM le 21 novembre 2016. Un premier texte du sous-corpus du locuteur CS réitère sa prise de distance à l'égard de l'approche catégorielle (CSDM_161121_communiq  Forum sur

l'inclusion enfants à besoins particuliers). Le deuxième texte ouvre en quelque sorte la voie au débat en réaffirmant au sein de l'organisation une nouvelle posture des dirigeants de la CS à l'égard du principe d'inclusion.

Ainsi, il est envisageable que le corpus doive être constitué de textes qui concernent le projet-pilote aux visées inclusives à la CSDM. Cet événement discursif trouve ses sources dans une remise en perspective de l'approche catégorielle par l'institution, et de manière plus générale par le ministre de l'Éducation. En soulevant des interrogations, en proposant de nouveaux points de vue et des alternatives aux pratiques établies, une polémique au sujet des principes d'intégration et d'inclusion a été nourrie. Cette dissidence des positionnements entre les locuteurs Syndicat et CS amorce le moment discursif critique : celui du débat sur l'inclusion, où plusieurs événements discursifs surviennent.

3.1.3 Champs d'action et genres

En AHD, l'action politique se déroule dans certains champs qui participent à la formation des attitudes, des opinions et des volontés du public. Ces effets du discours peuvent être identifiés en analysant la couverture médiatique (Reisigl et Wodak, 2009). Le champ d'action en AHD prend le sens d'un cadre pour le discours. Les différents champs d'action sont ainsi constitués par des pratiques discursives particulières (Reisigl et Wodak, 2009). Un sujet de discours peut toutefois émerger dans un champ (p. ex. le champ éducatif) et migrer vers un autre (p. ex. le champ politique). Ces discours peuvent encore être simultanément intégrés à divers champs (Reisigl et Wodak, 2009), qui eux peuvent être subdivisés en plusieurs champs d'action. En utilisant certains champs d'action proposés dans le programme de l'AHD, le champ éducatif peut comprendre les champs d'action syndicale associés au locuteur Syndicat et le champ d'action exécutif et administratif associé au locuteur CS. Les deux locuteurs dans le cas du débat étudié agissent dans ceux de la formation des attitudes, des opinions et des volontés du public, un processus qui pourrait être mis en lumière par l'analyse de la couverture médiatique.

Lors de la constitution du corpus, il est important de réunir les textes selon les genres de manière à cerner la stratégie utilisée pour influencer ou exercer le contrôle (Reisigl et Wodak, 2001; 2009; Wodak, 2001). Le genre établit un cadre pour la mise en circulation du discours puisque la formulation est circonscrite en fonction des genres de textes. Ceux que comprend le corpus sont des articles, des communiqués de presse et une lettre. Le cadrage, comme l'explique Saint-Ouen

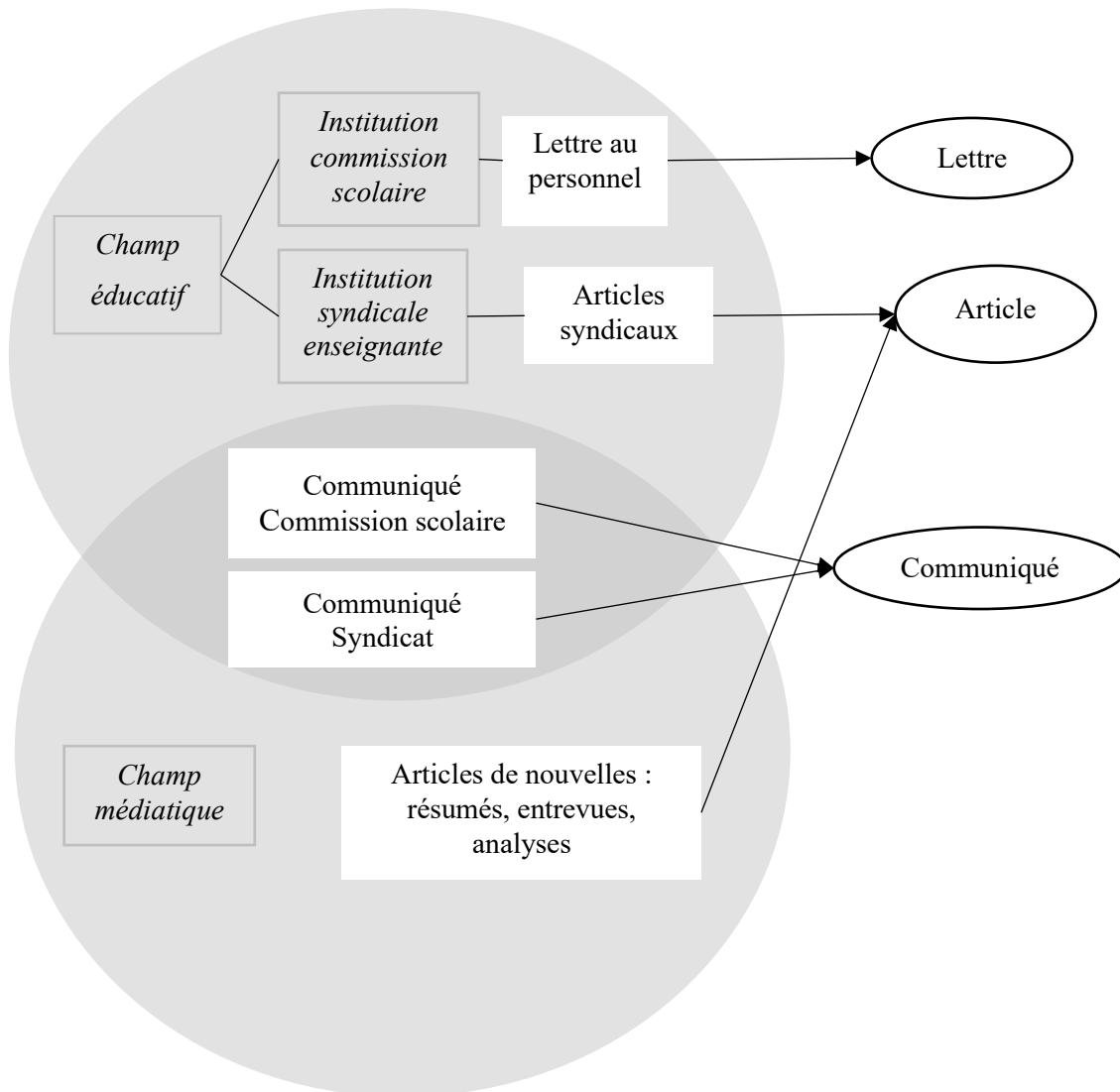
(1984), représente la constitution de sens par le recours au discours initial. Quant au recadrage, il met en relation de nouvelles significations par rapport à ce discours initial et aux interprétations successives de ce cadre initial : « le sens évolue donc au fur et à mesure des énoncés successifs » (p. 436).

Les articles sont des textes de nature syndicale publiés dans un bulletin hebdomadaire (*Le Bis*) accessible en ligne sur le site de l'APPM, des textes journalistiques publiés en ligne par des entreprises médiatiques (*Le Devoir, TVA, La Presse, Métro, Journal de Montréal*), des publications institutionnelles de la CSDM, deux communiqués et une lettre référencée sur le site Internet institutionnel.

À l'instar d'Unger (2013) qui utilise l'AHD pour l'analyse critique de discours politiques, le corpus réunit trois types de textes courants dans la sphère publique : communiqués, lettres, articles⁴⁶. Ces textes peuvent être caractérisés de *top-down* (Unger, 2013) puisqu'ils constituent des productions d'individus ou d'institutions détenant du pouvoir dans les champs de l'éducation et dans le champ médiatique : des dirigeants institutionnels, des décideurs, des journalistes. Les relations entre les textes, leur champ d'action et les genres sont exposés en figure 9 (p. 304) ci-après.

⁴⁶ À la manière de Potvin (2008), pour cette recherche « le terme article est utilisé pour définir un ensemble de textes [médiatisés] : événementiels, éditoriaux, chroniques » (p. 31) accessibles au public sur une plate-forme organisationnelle du champ de l'éducation (syndicat et commission scolaire) et du champ médiatique (entreprises médiatiques).

Figure 9. – Représentation du corpus : champs d'énonciation, textes et genres



Note. Figure inspirée d'Unger (2013). Sur cette figure, les deux champs sociaux où sont produits les textes sont représentés par les deux grands ensembles gris. Les rectangles blancs sont les textes et ces derniers sont reliés à l'un des genres (ellipses blanches).

3.1.4 Texte, intertextualité, interdiscours

Le corpus doit permettre d'analyser l'intertextualité et l'interdiscursivité. Comme l'indiquent Reisigl et Wodak (2009), l'analyste doit cibler les textes en fonction de la conception en AHD selon laquelle le discours est lié par un thème appelé macro-sujet; dans le cas du débat, il s'agit du discours sur l'inclusion. À partir de ce grand angle d'approche, les textes sélectionnés permettent d'identifier des sous-thèmes et des références à d'autres discours. Par exemple, le discours sur

l'inclusion se réfère à des thèmes et des sujets d'autres discours comme l'économie et la santé. De nouveaux sujets émergent dans le discours à partir de ces nouveaux thèmes, selon le contexte et les événements.

3.2 Constitution du corpus

La sélection des textes du corpus (présentés en détail en annexe 3A) dépend de trois critères d'inclusion : le critère thématique, le critère de l'appartenance au champ éducatif québécois et le critère de la polémique médiatisée sur le sujet de l'inclusion ou de l'intégration. Chacun des critères est amené et expliqué dans cet ordre, pour ensuite aborder le processus de constitution du corpus et les choix réalisés.

En premier lieu, le critère thématique est retenu pour la sélection des textes. Les textes retenus doivent traiter des principes d'intégration et d'inclusion afin de relier le discours au sujet des élèves considérés à risque à ces principes. Les principes d'intégration et d'inclusion sont ainsi considérés en tant que macro-sujets. Bien que la distinction entre les principes d'intégration et d'inclusion scolaires soit établie dans la recherche et dans le discours éducatif, les termes d'intégration et d'inclusion sont parfois utilisés de manière indifférenciée. Par ailleurs, la PAS (MEQ, 1999b), soit le cadre de référence pour le soutien aux élèves présentant des besoins particuliers, fait usage de la notion d'intégration. Pour ces raisons, lors de la sélection des textes du corpus, les deux termes « d'intégration » et « d'inclusion » sont employés pour le repérage des textes afin de réunir les textes qui abordent ces principes selon divers points de vue et positionnements.

Ce choix est aussi fait en considération de ces deux principes qui impliquent de mettre en perspective l'objectif de la réussite pour tous, la norme scolaire et les réalités humaines variées des élèves. En ce sens, les textes sur l'intégration et l'inclusion véhiculent des discours sur la situation des élèves dits à risque : ils exposent des idéologies relatives à la norme et au rôle de l'école face à des situations d'élèves jugées différentes de la norme scolaire de la « réussite pour tous ».

En deuxième lieu, le critère utilisé pour la sélection des textes est celui de l'appartenance au champ éducatif québécois. Les enjeux soulevés par ce critère dans les textes offrent des perspectives d'acteurs divers tout en étant reliés à des cadres communs (cadres légaux, réglementaires, curriculum, etc.). Aussi, ce critère permet d'établir des liens intertextuels et interdiscursifs faisant référence à des aspects sociohistoriques et politiques que nous connaissons, étant donné notre rôle

professionnel actuel et passé au sein du système éducatif québécois. Toutefois, notre perspective demeure particulière et subjective et l'analyse doit mettre en relation divers points de vue. Pour mieux cerner les phénomènes discursifs, l'AHD implique, pour cette recherche d'analyser la pluralité des perspectives sur la situation de l'élève dit à risque. Pour ce faire, les textes retenus doivent être produits par divers locuteurs. Nous ciblons donc des textes institutionnels, d'une part, et médiatiques, d'autre part. Nous avons élargi la recherche à différents genres de textes produits au sujet de l'intégration et/ou de l'inclusion. Le sujet devait être traité de manière évidente par le locuteur.

En troisième lieu, les textes retenus doivent aborder une polémique médiatisée au sujet de l'inclusion ou de l'intégration. Ce critère est formulé afin de pouvoir explorer la transposition des différentes perspectives sous forme d'arguments produits par les locuteurs. Nous avons déterminé que les textes du corpus devaient être liés à une polémique médiatisée où les idéologies contradictoires à l'égard de la situation des élèves considérés à risque étaient diffusées publiquement. Ainsi, en étant relayés par les médias ayant produit des textes sur un sujet qui suscite la confrontation, les points de vue des acteurs sont mis en lien pour développer un nouveau discours sur le sujet à travers le traitement médiatique dont ils font l'objet.

Somme toute, afin de circonscrire l'exploration du discours au sujet des élèves considérés à risque, nous avons établi trois critères ayant servi de guide dans l'élaboration de notre corpus textuel : (1) le sujet du texte est l'intégration et/ou l'inclusion en milieu scolaire (critère thématique); (2) les textes permettent de décrire la perspective d'un ou de plusieurs locuteurs du champ de l'éducation au Québec au sujet des principes d'intégration et/ou d'inclusion (critère d'appartenance au champ de l'éducation); et enfin (3) les textes doivent être associés à un débat médiatisé qui suscite la polémique au sujet des principes d'intégration et/ou d'inclusion (critère de la polémique médiatisée).

À l'aide de ces trois critères, une exploration de l'actualité au sujet du thème de l'inclusion est réalisée en avril 2018. Les textes doivent se trouver sur des plates-formes numériques accessibles à partir d'un hyperlien depuis le site de recherche Google. Pour délimiter l'espace discursif, la démarche est amorcée par l'exploration d'enjeux liés aux principes d'intégration et d'inclusion qui font l'objet de débats médiatisés. Comme le suggère Carvalho (2008), cette première lecture est réalisée de manière ouverte en prêtant attention aux débats, aux controverses, aux silences de

certaines acteurs observés lors d'une période déterminée afin de repérer des « moments discursifs critiques », qui correspondent à des périodes temporelles caractérisées par des événements où le discours établi est remis en question.

En fonction de nos trois critères, des textes sont trouvés avec le moteur de recherche Google, par l'utilisation de mots-clés suivants : inclusion, intégration, adaptation scolaire, à risque, élèves en difficulté, classe spécialisée, classe ordinaire. Certains textes médiatiques accompagnés de reportages vidéo et/ou d'images sont retenus dans un premier temps, mais seuls les textes écrits sont retenus dans un deuxième temps à des fins d'analyse (étant donné que les outils d'analyse visent plus explicitement l'analyse textuelle).

Les images et les vidéos constituent aussi des textes, selon les perspectives en ACD (Fairclough, 2012). En adoptant l'AHD, les données visuelles peuvent être systématiquement analysées de manière critique pour cerner les stratégies de persuasion et les idéologies⁴⁷ (Wodak, 2009c). Malgré cela, nous faisons le choix de limiter la portée de l'analyse uniquement aux données linguistiques des textes écrits compte tenu de contraintes de temps et de ressources. Nous appuyons notre décision sur la recommandation de Reisigl et Wodak (2009), selon qui, face à de telles contraintes, il est judicieux de conserver les données inutilisées pour élargir l'analyse lors de projets de recherche complémentaires au projet initial.

Les images et les vidéos constituent aussi des textes selon les perspectives en ACD (Fairclough, 2012). L'analyse de textes formés de données visuelles (affiches, œuvres, publicités) prend le nom d'analyse sémiotique (Fairclough, 2012; Wodak, 2009c). Plus précisément, en AHD, les données visuelles peuvent être analysées de manière critique et systématique pour cerner les stratégies de

⁴⁷ L'analyse de textes formés de données visuelles (affiches, œuvres, publicités) prend le nom d'analyse sémiotique Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. *International Advances in Engineering and Technology*, 7, 452-487. <http://scholarism.net/FullText/2012071.pdf> , Wodak, R. (2009c). The semiotics of racism: A critical discourse-historical analysis. Dans J. Renkema (dir.), *Discourse, of Course: An overview of research in discourse studies* (p. 311-326). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.148.29wod> . L'analyse sémiotique du racisme en AHD menée par Wodak (2009c) est un exemple d'analyse critique et historique de données visuelles liées à des positionnements idéologiques sur le racisme. Les outils d'analyse en AHD, plus couramment utilisés pour l'analyse de textes écrits y sont utilisés pour l'analyse sémiotique.

persuasion et les idéologies⁴⁸ (Wodak, 2009c). Pour cette recherche, sans être incluses dans notre corpus, elles représentent des objets pour d'éventuels projets d'analyses plus larges. Comme le propose Reisigl et Wodak (2009), lorsque des contraintes de temps et de ressources limitent l'ampleur de la recherche.

Plusieurs enjeux pour l'ACD suscitent notre intérêt tout au long de cette exploration, mais compte tenu des contraintes de temps et de faisabilité, nous avons choisi de limiter notre exploration des événements discursifs. Il faut sélectionner un cas parmi quatre débats médiatisés qui répondent aux trois critères.

Pour établir ce choix, les propositions de Carvalho (2008) sont utilisées. Cette auteure suggère de cibler un moment où des activités politiques et des événements sociaux mettent à l'épreuve le sens commun en se demandant si les textes exposent (1) l'évolution de certains arguments et (2) des points de vue nouveaux ou alternatifs. Ainsi, le corpus serait constitué de textes liés au projet-pilote aux visées inclusives de la CSDM, au cours de l'année scolaire 2016-2017. En effet, cet événement discursif trouve sa source dans une remise en perspective de l'approche catégorielle par l'institution, et de manière plus générale par le ministre de l'Éducation.

Les trois autres cas sont conservés puisqu'il est prévu de réaliser une validation diachronique en recourant à des textes externes au corpus (Reisigl et Wodak, 2009). Les précisions sur le processus de sélection des textes et la stratégie d'analyse de ce corpus de validation sont exposées plus loin (section 3.3.2.4).

3.3 Stratégie analytique

Comme le mentionnent Wodak et Boukala (2015), l'AHD porte sur les trois dimensions suivantes : (1) les contenus et les sujets associés à un discours particulier; (2) les stratégies discursives

⁴⁸ L'analyse de textes formés de données visuelles (affiches, œuvres, publicités) prend le nom d'analyse sémiotique Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. *International Advances in Engineering and Technology*, 7, 452-487. <http://scholarism.net/FullText/2012071.pdf>, Wodak, R. (2009c). The semiotics of racism: A critical discourse-historical analysis. Dans J. Renkema (dir.), *Discourse, of Course: An overview of research in discourse studies* (p. 311-326). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.148.29wod>. L'analyse sémiotique du racisme en AHD menée par Wodak (2009c) est un exemple d'analyse critique et historique de données visuelles liées à des positionnements idéologiques sur le racisme. Les outils d'analyse en AHD, plus couramment utilisés pour l'analyse de textes écrits y sont utilisés pour l'analyse sémiotique.

utilisées; (3) les schèmes argumentatifs. Pour considérer ces trois dimensions, notre stratégie d'analyse se déploie en deux grandes phases : d'abord la cartographie du corpus et l'identification des sujets et des thèmes; et ensuite l'analyse des quatre niveaux de contextes selon l'AHD. Ces phases sont présentées une à la suite de l'autre. Après avoir décrit la stratégie d'analyse, nous exposons l'usage des deux outils présentés au chapitre précédent. Il s'agit de la typologie du discours sur l'élève dit à risque réalisée à partir de travaux de Portelli et al. (2007) (voir annexe 2B) et de la grille en AHD inspirée de Wodak et Boukala (2015) (voir annexe 2C). Ces deux outils seront revisités à partir des questions spécifiques de recherche.

Aussi, mentionnons que l'analyse d'un corpus de textes prend parfois une orientation quantitative et parfois une orientation qualitative (Charteris-Black, 2004). Nous revenons sur cette particularité ci-après, lors de la description des deux phases de notre stratégie d'analyse. Mais avant de présenter celle-ci, nous nous permettons de clarifier quelques notions en utilisant les termes de la linguistique, et cela, pour soutenir la compréhension. Nous nous appuyons en effet sur la linguistique (Krieg-Planque, 2012) et l'ACD (Mulderigg, 2011, 2012) pour définir et distinguer le sens de termes suivants : occurrence, fréquence absolue et fréquence relative, cooccurrence et récurrence.

3.3.1 Notions clés pour l'analyse de corpus

L'occurrence constitue l'apparition d'une unité linguistique dans un corpus, alors que la fréquence est la somme des occurrences observées d'une unité linguistique dans un texte ou un corpus (Hartmann et James, 1998; Krieg-Planque, 2012; Loiseau, 2015; Neveu, 2017). En ACD, par exemple, pour l'analyse d'un corpus de textes politiques à l'aide de catégories lexicales, Mulderigg (2012) mentionne "I coded every occurrence in the data according to these categories" (p. 17). Comme il est possible de le constater, le terme d'occurrence est lié à l'observation d'un fait linguistique que l'analyste décide de traiter ou non comme une donnée.

Loiseau (2010) recense diverses formes de fréquence en linguistique : « fréquence absolue et relative, moyenne, covariation, cooccurrence et récurrence » (p. 27). Pour cette thèse, nous retenons les formes suivantes : fréquence absolue et relative, cooccurrence et récurrence. Elles sont expliquées successivement dans les prochains paragraphes.

La fréquence d'une unité linguistique établie par le dénombrement de ses occurrences peut être présentée par des nombres, par des symboles, et sous forme de figures ou de tableaux exposant sa valeur absolue (le nombre d'occurrences) (François, 2010; Hartmann et James, 1998). Elle peut aussi être présentée dans une liste de fréquences d'occurrences de plusieurs unités linguistiques par ordre décroissant (Hartmann et James, 1998). Par exemple, en ACD, Charteris-Black (2004) présente des mots-clés (liés à l'économie) à l'œuvre dans un corpus, en indiquant entre parenthèses leur fréquence absolue de la manière suivante (notre traduction) : actions (6); popularité (5); profit (5); prix (5); revenu (3) (p. 167). Il est alors possible de mettre les termes en ordre de fréquence, de les comparer et de décrire les résultats (le terme économique le plus fréquent dans le corpus est « action » et le moins fréquent est « revenu »). Comme l'expliquent Gobin et Deroubaix (2009), cette hiérarchisation selon la fréquence absolue oriente la suite de la démarche, puisqu'elle cible les unités lexicales à explorer dans leur contexte immédiat pour mieux cerner la manière dont elles sont utilisées (notamment par la récurrence ou cooccurrence).

À partir de la fréquence absolue, il est possible de calculer la fréquence relative (François, 2010). La fréquence relative est utilisée pour indiquer, en pourcentage, le nombre d'occurrences d'une unité linguistique par rapport à l'ensemble des unités linguistiques de sa catégorie (p. ex. la fréquence absolue des indices métaphoriques d'un même champ lexical), ou par rapport à l'ensemble des unités linguistiques de même nature dans un sous-corpus ou un corpus (p. ex. la fréquence absolue des indices métaphoriques par rapport à l'ensemble des unités lexicales du corpus). Les pourcentages se font par tranche de 100 mots ou de 1000 mots. Par exemple, Charteris-Black (2004) présente la fréquence relative d'unités lexicales appartenant à des familles de mots liées au thème du conflit dans la section des sports des journaux *Times* et *Sun*. Leur fréquence relative est présentée selon le pourcentage d'usage. Les unités lexicales les plus utilisées dans son corpus (plus de 50 % des occurrences) sont, pour le *Times*, « victoire » et « défaite »; et pour le *Sun*, « victoire », « défaite », « héros », « survie » et « défendre » (p. 121) (notre traduction).

Analyser la fréquence pour décrire un corpus permet, d'après Loiseau (2010), de « dégager des normes, des régularités, des usages typiques et routinisés » (p. 48). C'est pourquoi l'analyse accorde une attention « à la notion de répétition comme facteur expliquant l'émergence et la systématisation des phénomènes linguistiques à tous les niveaux de description » (Loiseau, 2015, p. 5). L'analyse porte alors sur la cooccurrence de plusieurs formes lexicales dans des segments du

corpus (colocation) ou sur leur présence et leur proximité dans un même texte (Gobin et Deroubaix, 2009).

La notion de cooccurrence intéresse la question de la définition des unités de la description. À partir de phénomènes isolés (tels des mots graphiques), on s'interroge sur leur tendance à apparaître ensemble plus souvent (ou plus rarement) que ce à quoi on peut s'attendre dans l'hypothèse d'une répartition indépendante de leurs occurrences respectives. (Loiseau, 2010, p. 28)

La cooccurrence établit des relations entre « deux ou plusieurs éléments linguistiques » (Neveu, 2017, p. 31), et cela, en déterminant la fréquence selon laquelle deux éléments s'observent ensemble dans le sous-corpus ou le corpus.

Également, la fréquence est une notion qui permet de constater la récurrence d'un phénomène linguistique dans un discours (Cislaru et Olive, 2017; Loiseau, 2015). La récurrence est l'apparition répétée d'une unité linguistique dans un corpus (Hartmann et James, 1998; Loiseau, 2010). Elle constitue un indice potentiel « du genre de discours en cours » (Desquinabo, 2007, p. 128). En effet, l'observation de la récurrence permet de dégager des thèmes prédominants dans un discours (Mulderigg, 2012) et, selon Charaudeau (2009), de faire l'hypothèse que les textes puissent être :

soumis à des conditions de réalisation et qu'ils obéissent à des règles; c'est cela qui autorise à les constituer en objet d'analyse de communication à partir, et à l'intérieur, desquels sont décrites les caractéristiques discursives qui s'attachent à chacun d'eux [identité des locuteurs, finalité, dispositif]. (p.50)

Dans une approche descriptive, observer la récurrence permet, toujours selon Charaudeau (2009), d'établir « diverses typologies de discours, de textes, de genres, ou de situations communicatives » (p. 50).

Alors qu'intuitivement la récurrence peut être un gage d'impact, Charaudeau (2009) amène une nuance importante à propos de l'interprétation quantitative : « L'impact des mots n'obéit pas nécessairement à un critère quantitatif. L'important est qu'ils s'inscrivent dans un certain réseau discursif et qu'ils fassent écho à un système d'attente plus ou moins conscient » (p. 60). Une seule occurrence de certains mots, comme le souligne l'auteur, peut avoir un effet important vu le sens que les termes ont « dans leur contexte situationnel et interdiscursif, mais aussi au fait qu'ils [sont] relayés par les médias, donc par d'autres corpus » (p. 60).

3.3.2 Phase 1 : cartographie du corpus par l'identification des sujets et thèmes

La première phase est peu documentée par les textes portant sur l'AHD, mais nous retrouvons toutefois chez Unger (2013) une démarche qui est explicitée et dont nous nous inspirons. Nous la complétons par le recours aux travaux en analyse critique du discours de Potvin (2008) et par des considérations méthodologiques d'ordre plus général (Fortin et Gagnon, 2010).

Les conditions d'émergences du discours (Foucault, 1969) sont explorées par la cartographie du corpus. Pour réaliser l'analyse linguistique inspirée de l'AHD, il est important de connaître les textes du corpus et de mettre en évidence l'intertextualité (Reisigl et Wodak, 2001; 2009; Wodak, 2001, 2009c). Pour Wodak et Boukala (2015), avant de procéder à l'analyse des niveaux de contextes, il est nécessaire d'analyser la dimension des sujets et des contenus.

Après la constitution d'un corpus initial, une première étape de la stratégie d'analyse consiste en l'identification des sujets abordés. D'une part, elle implique de cerner des thèmes ainsi que l'intertextualité, tout en tenant compte du contexte social et historique d'énonciation. D'autre part, elle nécessite de réaliser la cartographie du corpus. De manière générale, cette étape de la recherche vise à explorer les points de vue, les significations mises en jeu lors de l'événement discursif et à les mettre en relation. Pour y arriver, la stratégie prévoit une lecture attentive de tous les textes afin de relever les thèmes et les sous-thèmes, ainsi que leurs interrelations (Unger, 2013) et cela en s'appuyant sur l'étude du contexte social et scientifique, soit la problématique de cette thèse présentée au premier chapitre.

Selon Fortin et Gagnon (2010), la stratégie d'analyse pour réaliser la cartographie peut être qualifiée de « stratégie d'immersion et de cristallisation des données » (p. 459), soit une stratégie qui implique de décider des catégories en cours d'analyse de manière subjective et interprétative.

Cette étape, que nous nommons la cartographie du corpus, comporte deux formes d'analyse de contenu, inspirées de Potvin (2008) : l'analyse de grandes tendances générales par locuteur et celle de la couverture médiatique chronologique (ou l'histoire du cas). Dans le cadre de cette thèse, le terme « médiatique » implique toute diffusion médiatisée au moyen d'Internet sur des sites institutionnels associés aux trois locuteurs. Ainsi, les textes qui sont tirés des sites de la CSDM, de l'APPM et de ceux des entreprises médiatiques sont considérés comme faisant partie de la couverture médiatique. Les prochaines sections détaillent les deux formes d'analyse initiale.

3.3.2.1 Analyse des grandes tendances générales par locuteur et de la couverture médiatique

La première phase de l'analyse est celle des « grandes tendances générales » (Potvin, 2008, p. 36). En nous inspirant de Potvin (2008) et de Potvin et al. (2008), l'objectif à cette étape consiste à voir comment les principes d'inclusion et d'intégration sont utilisés dans le discours organisationnel et, plus largement, dans la sphère publique. Cette analyse des grandes tendances est réalisée pour chacun des trois locuteurs et dans le cas du locuteur médiatique, de grandes tendances par média sont explorées. Comme l'indiquent Potvin et al. (2008), ce premier tour de piste pourrait permettre de cerner la manière dont les faits sont amenés « sous un angle plutôt que sous un autre » (p. 31) ainsi que la manière dont sont occultés « certaines données (historiques, politiques, etc.), importantes à la compréhension » (p. 31). Potvin (2008) précise aussi que « l'extension et la répétition d'une "affaire", le retour à la charge après quelques jours, sont des moyens utilisés, qui ont un impact sur la portée d'un événement » (p. 31). La recension des sujets rendrait possible ce constat, s'il est applicable. Trois étapes sont prévues pour analyser les grandes tendances générales : l'identification des sujets, la thématisation et la détermination des thèmes les plus fréquents au sein du corpus. Les opérations à réaliser durant chaque étape sont décrites successivement.

Recension des sujets

L'identification des sujets est une étape d'analyse descriptive. Pour le cas à l'étude, l'analyse des sujets tente de repérer les énoncés exposant la perspective des locuteurs (Fortin et Gagnon, 2010) à propos du principe d'inclusion mais aussi de ceux qui lui sont liés dans la pratique comme en théorie (tels que l'intégration et l'exclusion). Pour rappel, un énoncé diffère d'une phrase. Il s'agit plutôt du produit d'un acte d'énonciation (Maingueneau, 2009). Chaque énoncé qui présente un sujet déterminant les points de vue sur l'inclusion est situé dans les catégories déjà élaborées. Dans le cas où celui-ci ne peut être intégré à l'une d'entre elles, une nouvelle catégorie est alors formée. Ce codage manuel mène donc à une codification thématique descriptive qui « permet de produire des descriptions et d'amorcer l'interprétation des thèmes » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 463).

Dans l'ordre, cette analyse est appliquée aux deux sous-corpus des locuteurs impliqués dans le débat (locuteur Syndicat et locuteur CS). Le locuteur Syndicat est traité en premier lieu car son sous-corpus comporte le plus grand nombre de textes. Ensuite, ce sont le sous-corpus CS et celui de la couverture médiatique de l'événement (locuteur Média) qui sont analysés.

Les titres des textes sont d'abord recensés en tant que catégorie. Dans un journal, les titres servent à donner un aperçu du contenu des textes, mais ils contribueraient aussi à influencer le débat et à exacerber certains préjugés (Potvin, 2008). Selon cette perspective, les titres sont considérés en fonction de leur effet potentiel, comme une catégorie réunissant les sous-catégories des sujets et des thèmes. Ils servent aussi à organiser les données. De manière concrète, pour un même texte, chaque sujet abordé est résumé par un énoncé, sous la catégorie du titre. Tous ces énoncés sont considérés comme « sujets ». Pour la compilation des sujets et des contenus abordés pour chacun des sujets, nous avons utilisé le logiciel Excel. Les données y sont répertoriées dans un tableur nommé « cartographie » (voir le modèle de tableur et les explications des lignes et des colonnes en annexe 3B).

Thématisation du corpus

Les textes liés par l'intertextualité sont unis par un macro-sujet (Reisigl et Wodak, 2009). Dans le cas de notre corpus, les textes entretiennent un lien avec celui de l'inclusion puisqu'il s'agit de l'objet principal du débat médiatisé à la CSDM en 2016-2017. Une fois cela établi, l'intérêt de l'ACD est de décrire, d'interpréter les discours sur l'élève dit à risque dans le cadre du débat portant sur ce thème, tout en cernant les enjeux de pouvoir (Blommaert et Bulcaen, 2000; Luke, 1999; Rogers, 2014; Wodak, 2007). Selon cette perspective critique, il est important de cerner les thèmes qui sont intégrés au discours, dans le contexte situationnel du débat.

Les actions à réaliser pour thématiser le corpus s'amorcent une fois que la liste des titres et des sujets a été établie, pour chacun des locuteurs, soit pour chacun des sous-corpus. Des liens sont explorés entre les titres et les sujets abordés à partir du tableur Excel, afin de discerner des éléments d'intertextualité et d'interdiscursivité. Ceux-ci constituent des thèmes transversaux (des thèmes communs à plus d'un texte) qui sont intégrés à la cartographie par l'ajout d'une colonne au tableau Excel (voir annexe 3B). Ce procédé permet de réordonner la cartographie du corpus à l'aide de la fonction de triage de la colonne.

La mise en relation des sujets vise l'identification de recoupements au sein du corpus. Un nouveau thème est formulé lorsque deux sujets se recoupent. Il faut noter ici que des thèmes émergent dès l'étape d'identification des sujets. Ainsi, même si l'identification des thèmes est formalisée après celle des sujets, il est impossible de dissocier la thématisation du recensement des sujets.

L'approche exposée par Fortin et Gagnon (2010) sert de référence à l'élaboration des thèmes. « Elle comprend l'identification des faits saillants, des phrases récurrentes et des modèles de référence qui lient les [locuteurs] et les milieux en vue de dégager des catégories significatives » (p. 462). Une catégorie est donc un construit abstrait qui rassemble des énoncés abordant divers sujets, mais qui sont apparentés par le thème. Fortin et Gagnon (2010) décrivent le thème comme une « entité significative qui se manifeste de manière récurrente au cours de l'analyse des données qualitatives » (p. 463).

Cette thématization est orientée par les postulats de l'ACD (présentés en section 2.1.2.1) et par les principes de l'AHD adaptés à notre objet (présentés en section 2.2.1.3). En ce sens, l'analyse aiderait à mettre en lumière un sens commun et des cadres favorables à la production, la circulation et la consommation de certaines formes linguistiques particulières à la situation de l'élève dit à risque. Pour cette raison, comme l'indiquent Fortin et Gagnon (2010), la thématization n'est pas que descriptive ou interprétative, elle tente de mettre en lumière des formations discursives pour, selon la perspective en AHD, démystifier le discours et le déconstruire (Wodak, 2009b).

Ciblage des thèmes les plus récurrents

Du point de vue de Krieg-Planque (2012), il est possible et pertinent d'interpréter « un sentiment de répétition » caractérisant un discours ancré idéologiquement ou qui est propre à un domaine social. Selon elle, la récurrence de thématiques s'observe d'ailleurs dans les médias par l'usage de formulations permettant de véhiculer des sous-entendus et des présuppositions. La récurrence de thèmes s'interpréterait de manière différente selon le contexte textuel, situationnel et politico-historique. La répétition met en relation les textes et les discours par un effet potentiel de dramatisation ou de réification : « la répétition d'un propos dans une configuration identique à elle-même donne l'impression d'être le gage d'une vérité » (Charaudeau, 2006a, paragr. 29). La récurrence de thèmes pourrait favoriser la cohérence interne et la mise en relation des nouveaux énoncés avec ce qui est « déjà là » : « la façon dont le sous-entendu se conçoit, se formule et se comprend intervient ainsi selon un principe de mise en cohérence de la proposition avec ce que le destinataire sait, ou croit savoir, du locuteur » (Krieg-Planque, 2012, p. 138). En ce sens, Wodak (2006) mentionne que la récurrence de certains aspects du discours permet de les faire reconnaître aisément, de favoriser l'action et la mise à jour de l'information déjà présente. Nous tentons donc d'identifier les thèmes les plus récurrents.

Pour discerner des tendances générales, il paraît préférable de ne conserver qu'une sélection de thèmes, soit les cinq plus fréquents. En effet, nous tentons de dégager de grandes tendances générales (intertextualité). Il ne serait donc pas judicieux de traiter de cas particuliers. Il est possible que deux thèmes aient une même fréquence absolue. Dans ce cas, ils sont considérés au même rang. Ainsi, bien que l'analyse cherche à faire ressortir les cinq thèmes ayant une fréquence absolue plus élevée, il est possible que le portrait d'ensemble en compte davantage puisqu'un rang peut comporter plusieurs thèmes.

Comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2010) et pour rendre compte de cette analyse thématique à la fois descriptive et interprétative, les données sont présentées à l'aide d'une matrice générale accompagnée d'une narration. Aussi, pour chacun des trois locuteurs, les thèmes récurrents sont expliqués et une figure est présentée. Dans le cas du locuteur média, il s'avère que le traitement des thèmes dans les textes est différent selon les médias.

Au sujet de l'inclusion, des perspectives et des points de vue particuliers sont mis en lumière dans le cadre du débat. Ces derniers amèneraient à distinguer une certaine posture à l'égard de la norme scolaire et de l'écart à cette norme.

3.3.2.2 Analyse chronologique : histoire du cas

Comme proposé par Fortin et Gagnon (2010), la deuxième forme d'analyse réalisée à cette étape préalable à l'AHD cherche à raconter l'histoire du cas. La chronologie des événements au regard des thèmes récurrents identifiés à la première étape a pour objectif de décrire la succession d'événements discursifs (Fortin et Gagnon, 2010), survenus dans le cadre du moment critique du débat médiatisé sur l'inclusion. Comme l'expliquent Potvin et al. (2008), l'analyse critique et chronologique cherche à déterminer comment le débat est alimenté par certains locuteurs et, dans notre cas, comment la récurrence de certains thèmes et sujets liés à l'inclusion contribue à « l'amalgame de différentes problématiques (immigration, multiculturalisme, et autres) dans ce débat, la mise en priorité et la visibilité parfois excessive accordée à ces questions, et la mise en scène des événements et du débat dans son ensemble » (p. 8). Il est possible de croire, à l'instar de Potvin (2008), que les pratiques de certains locuteurs peuvent contribuer à perpétuer et à entretenir le débat de manière continue.

Chaque étape du débat est associée à une chaîne intertextuelle, soit à la mise en jeu d'un objet de discours dans un texte identifié comme étant primaire (Unger, 2013). Dans le cas de notre corpus,

les textes primaires peuvent être publiés par l'un des trois locuteurs. Unger (2013) réalise l'analyse critique de débats politiques médiatisés en AHD à partir d'un corpus réunissant des textes dont les genres sont les suivants : enregistrement de débat parlementaire, communiqué de presse et textes médiatiques. Il mentionne que les communiqués de presse constituent des textes primaires initiant une chaîne intertextuelle, alors que les autres types de textes sont gardés en arrière-plan, comme textes secondaires. « Étant donné que notre corpus contient des textes de genres différents (communiqué, lettre, article), il est probable que des chaînes intertextuelles soient initiées autrement que par des communiqués de presse et donc, que le nombre de chaînes intertextuelles ne corresponde pas à celui du nombre de communiqués.

La présentation des données d'analyse chronologique comporte un exposé des faits liés à un événement discursif et des points de vue de chacun des locuteurs. Une figure réalisée à partir d'une ligne temporelle illustrant l'évolution des points de vue accompagne les résultats de l'interprétation de chacune des chaînes intertextuelles (le gabarit pour la schématisation des chaînes intertextuelles créé pour cette recherche est présenté en annexe 3C).

Après cette analyse descriptive et interprétative découlant de la recension des sujets, s'amorce l'analyse selon le programme en AHD. Celui-ci comprend la prise en compte de niveaux de contexte du discours. D'après Wodak (2009a), il existe quatre niveaux de contexte qu'il convient d'analyser (Wodak 2001, 2009, 2009a).

3.3.3 Phase 2 : analyse de quatre niveaux du contexte selon l'AHD

L'analyse des quatre niveaux de contexte s'attarde particulièrement à deux dimensions du discours : les stratégies discursives et les schèmes argumentatifs. La cartographie réalisée lors de la première étape de l'analyse vient soutenir l'interprétation et l'explication de ces deux dimensions du discours.

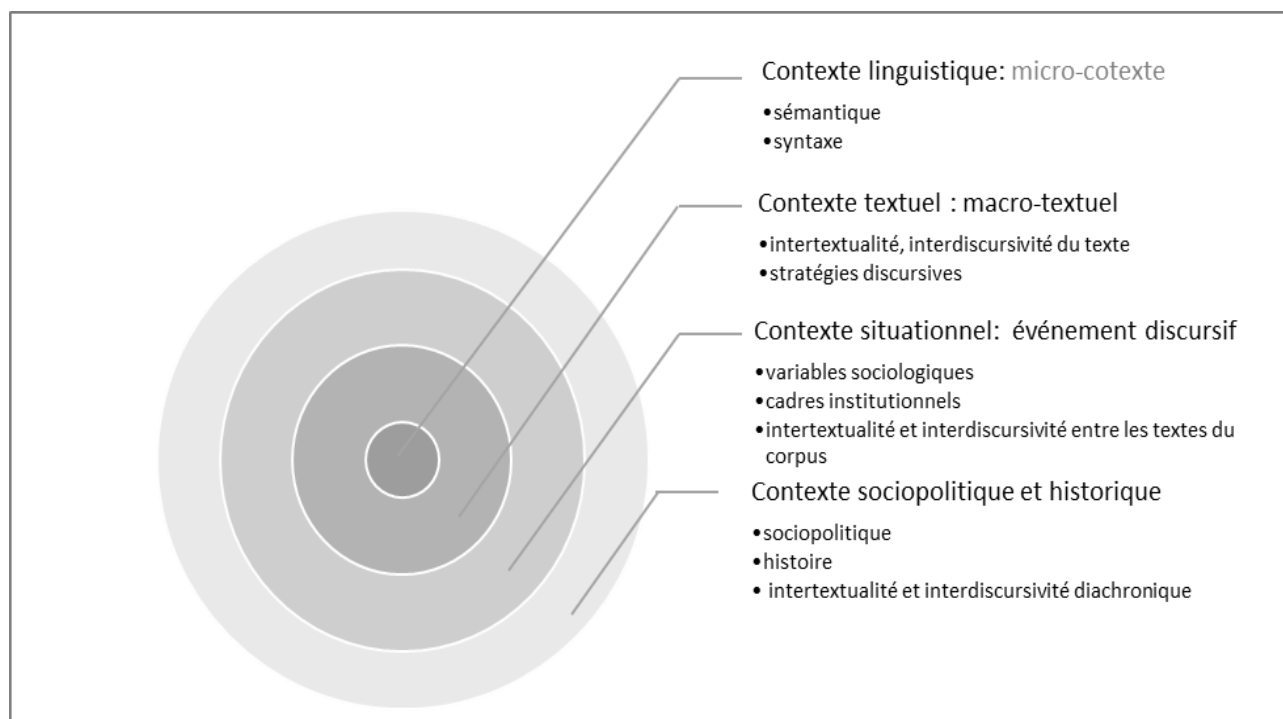
Pour cette deuxième phase d'analyse, la stratégie est guidée par le programme en AHD qui implique de considérer quatre niveaux du contexte du discours (voir figure 10, p. 319) présentés par Wodak (2001, 2009, 2009a) :

1. le cotexte⁴⁹ immédiat de chaque énoncé ou de chaque proposition de niveau micro; [contexte linguistique]
2. les relations intertextuelles et interdiscursives entre énoncés, entre les genres de textes et les discours; [contexte textuel]
3. le contexte sociopolitique de l'événement de parole dans le corpus et chaînes textuelles; [contexte situationnel]
4. les relations diachroniques intertextuelles et interdiscursives que l'événement de parole en cause entretient avec d'autres événements pertinents; [contexte politico-historique]

Selon Wodak et Fairclough (2010), l'analyse des différents niveaux de contexte permet d'étudier la recontextualisation d'un discours politique dans un nouveau contexte. La recontextualisation signifie, comme ces auteurs l'expliquent, le déplacement du discours entre des contextes spatiaux et temporels différents, ainsi que les transformations subies par le discours selon les différents contextes. Par exemple, en explorant les idéologies sous-jacentes à un texte politique, il est possible de cibler celles qui sont véhiculées par le discours politique et les textes officiels et de cerner celles qui évoluent vers une posture dominante dans certains contextes.

⁴⁹ Pour les analystes du discours, le cotexte signifie, d'après Wodak (2009b) l'entourage immédiat d'un énoncé dans un texte (expliqué en section 2.2.2.4).

Figure 10. – Niveaux d’analyse en AHD



Note. Figure élaborée à partir des travaux de (Reisigl et Wodak, 2001; Reisigl et Wodak, 2009; Wodak, 2009b). Le terme « micro-cotexte » est écrit en gris puisque nous utilisons le terme « contexte linguistique ». Pour le contexte ici présenté comme « sociopolitique et historique », nous l’identifions, dans cette thèse, comme le « contexte politico-historique ».

Pour chacun de ces quatre niveaux, une approche d’analyse différente est requise, comme le précisent Reisigl et Wodak (2001; 2009). Dans les prochains paragraphes, chaque niveau fait l’objet d’une explication, après quoi la stratégie d’analyse qui lui correspond est exposée.

3.3.3.1 Premier niveau d’analyse : contexte linguistique

Après le recensement des titres et des sujets abordés par les textes menant à la réalisation de la cartographie du corpus, le premier niveau d’analyse linguistique s’amorce par l’étude du « cotexte » immédiat de chaque énoncé ou de chaque proposition de niveau micro-linguistique. Il s’agit de l’environnement textuel immédiat d’un énoncé ou d’une proposition (Wodak, 2009b). Dans le cadre de cette recherche, le niveau cotextuel (Wodak, 2009b) Dans le cadre de cette recherche, le niveau cotextuel (Wodak, 2009b) équivaut au contexte linguistique. À ce niveau, l’analyse porte sur la sémantique et la syntaxe en considérant l’usage et l’agencement des mots qui donnent un ton particulier. L’objectif de l’analyse de ce niveau est d’établir des répertoires interprétatifs (Abell et Myers, 2008) qui pourraient soutenir l’analyse des niveaux de contextes

subséquents où progressivement nous tentons de répondre aux deux questions spécifiques de recherche.

Selon ce qui précède, l'analyse linguistique constitue l'étape où les indices de la présence des dispositifs linguistiques de la métaphore et des schèmes argumentatifs sont repérés. Ils sont cependant interprétés plus loin dans la démarche, c'est-à-dire lors de l'analyse des contextes plus larges (textuel, situationnel, politico-historique). Selon cette perspective, à l'aide du logiciel QDA Miner, l'analyse du contexte linguistique contribue, dans un premier temps, à élaborer un répertoire sémantique par l'identification de champs lexicaux qui permettraient, dans un deuxième temps, de repérer des indices métaphoriques puis des métaphores lors de l'analyse du niveau du contexte situationnel. Nous cherchons à cette étape à identifier des unités lexicales pouvant être réunies sous un même concept et formant ainsi un champ lexical (Lakoff et Johnson, 2003). Le champ lexical constitue un procédé qui représente « l'expression d'une idée dominante, la mise en relief d'un thème essentiel » (Pilote, 2000, p. 9).

Les actions à mener comprennent, en premier lieu, le codage des unités lexicales. En deuxième lieu, et cela en cours de codage, une catégorie est créée lorsque deux unités lexicales peuvent être répertoriées sous un même champ lexical. À titre d'exemple, les mots « payer » et « dette » peuvent être réunis sous le code « Économie ». Chaque code de la catégorie des champs lexicaux est clôturé lorsque des mots évoquant un champ lexical ne peuvent être codés dans les champs déjà répertoriés. Ensuite, chaque champ lexical est confirmé lorsque plus d'un texte comporte des mots de ce champ.

Cette démarche est exploratoire et ne pourrait être qualifiée d'exhaustive puisque la catégorisation implique de faire des choix à partir des connaissances antérieures et de l'impression subjective évoquée par les mots. Or, l'étape du codage permet d'élaborer une vue d'ensemble du lexique utilisé par les locuteurs et d'amorcer l'identification de cadres métaphoriques, dont le rôle est présenté à la section suivante. Tel que l'expliquent Gobin et Deroubaix (2009), l'intérêt porté à une forme linguistique, ici la forme lexicale, « permet de décomposer le corpus et de calculer la fréquence des formes [et de] définir l'univers lexical du corpus à travers l'examen de l'index hiérarchique » (p. 3). L'index hiérarchique, c'est-à-dire l'ordonnement des fréquences absolues de chaque forme lexicale, d'après ces auteurs, « attire l'attention du chercheur qui va par la suite explorer l'environnement lexical immédiat de ces formes pour découvrir la façon dont est organisé leur usage » (p. 212). En ce qui concerne les métaphores, qui sont abordées un peu plus loin, cette

méthode est jugée particulièrement intéressante par Beligné (2017), « car elle peut donner des pistes sur les métaphores filées », soit les cadres métaphoriques où plusieurs métaphores sont en relation.

Comme le suggèrent Reisigl et Wodak (2009), pour le repérage des schèmes argumentatifs retenus au moment de l'analyse linguistique, il est possible de prêter attention aux paraphrases conditionnelles ou causales qui signifient « si x , alors y » ou bien « y , parce que x » pour ensuite explorer quel schème argumentatif pourrait être utilisé de manière stratégique. Recenser les unités lexicales permet de mettre en évidence : (1) des combinaisons lexicales particulières; (2) les répétitions de certains segments créant un effet d'insistance; et (3) les formulations qui figent des idées (Krieg-Planque, 2012; Maingueneau, 2009).

L'association des mots (unités lexicales) à des champs lexicaux plus élargis prolonge l'exploration de certaines particularités linguistiques des textes dégagées lors de la réalisation de la cartographie préalable à l'AHD (voir 3.3.1). Ceci permet de mieux comprendre comment le locuteur « condense en peu de mots un ensemble de valeurs, et élabore sur la base de quelques unités immédiatement disponibles une production discursive assez peu originale, mais conforme à ce qu'il doit dire ou écrire compte tenu de sa position » (Krieg-Planque, 2012, p. 111). Cette recension des unités lexicales permet de cerner l'usage d'un lexique associé à un schème argumentaire. Par exemple, lorsque des unités lexicales évoquent le danger et la menace, il envisage que l'on puisse être en présence du schème de la menace il est envisageable que l'on soit en présence du schème de la menace.

3.3.3.2 Deuxième niveau d'analyse : contexte textuel

Au deuxième niveau, l'analyse est élargie au contexte macro-linguistique qui englobe le texte en entier (Wodak, 2009b). L'analyse de ce niveau porte sur les relations entre les textes et les discours, entre les genres de textes et les genres de discours (Wodak, 2009b).

L'objectif d'analyse est lié à notre deuxième question spécifique au sujet du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017 : comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification?

Plus spécifiquement, ce niveau d'analyse permet d'explorer les stratégies discursives déployées par des dispositifs linguistiques (comment) qui contribuent d'une part, à la définition positive de l'endogroupe et, d'autre part, à la définition négative de l'exogroupe (la co-construction d'une représentation par l'interaction discursive lors du débat). Pour ce faire, l'analyse de niveau textuel s'intéresse à la construction sociale des endo/exogroupes par les stratégies de référence et de nomination (co-construction d'une représentation commune) sur l'étiquetage positif et négatif, sur l'appréciation ou la dépréciation par les stratégies de prédication (identification d'élève dit à risque), sur la justification des attributions positives et négatives par les stratégies d'argumentation (orientation des pratiques sociales), sur l'expression d'engagement et le positionnement du point de vue par les stratégies de mise en perspectives (lors du débat médiatisé).

À ce niveau d'analyse, il faut repérer les dispositifs linguistiques, soit les métaphores et les schèmes argumentatifs (éléments observables) pour ensuite chercher leur contribution possible à une ou à plusieurs des trois stratégies discursives retenues. Dans cette optique, l'analyse porte sur l'ensemble du corpus en allant au-delà du texte (soit au-delà du contexte linguistique). Le discours est analysé en considérant le fait qu'il représente des enjeux liés au pouvoir puisqu'il est envisagé en tant qu'agent de construction sociale véhiculant et valorisant certains savoirs, identités et relations sociales. Il est aussi appréhendé comme un construit social résultant de cette interaction qui n'est pas neutre, mais idéologique (Wodak et Fairclough, 1997).

Des questions sont prévues pour guider l'analyse des dispositifs linguistiques et des stratégies discursives. Elles s'ajoutent à notre cadre de référence théorique pour l'opérationnaliser. Ci-après, le tableau 14 (p. 323) reprend pour chacune des stratégies discursives, les objectifs, les dispositifs linguistiques, les objets d'observation selon l'AHD présentés dans le cadre de référence théorique au deuxième chapitre (tableau 12, p. 295) en y associant les questions d'analyse inspirées de Reisigl et Wodak (2009).

Tableau 14. – Questions d’analyse associées aux stratégies discursives retenues pour l’AHD

Stratégie discursive	Objectif	Dispositif linguistique	Observation	Question d’analyse
Référence et nomination	Construction sociale des endogroupes et des exogroupes	Métaphores (biologie, nature, dépersonnalisation) et métonymies (incluant les synecdoques)	Mots-clés Champ lexical : domaine source	Comment nomme-t-on et fait-on référence aux acteurs sociaux, aux objets, aux phénomènes et événements, aux processus et aux actions sur le plan linguistique?
Prédication	Étiquetage positif et négatif d’acteurs sociaux Appréciation ou dépréciation	Comparaison par la métaphore	Correspondance domaine source/cible	Quels sont les traits, les caractéristiques, les qualités et les particularités qui leur sont attribués?
Argumentation	Justification des attributions positives ou négatives	Schémes argumentatifs utilisés pour justifier l’inclusion ou l’exclusion, la discrimination ou un traitement préférentiel	Paraphrases conditionnelles ou causales qui signifient « si x, alors y » ou bien « y, parce que x »	Quels sont les types d’arguments ou de schémes argumentatifs utilisés dans les discours en question?

Note. Le cadre de référence est ici complété par l’ajout d’une dernière colonne intitulée « questions d’analyse ». Ces dernières contribuent à l’analyse de la question spécifique suivante : comment les discours participent-ils à la co-construction d’une représentation commune et à l’orientation des pratiques sociales à l’égard des élèves concernés par cette identification? Les questions sont inspirées de Reisigl et Wodak (2009).

Ainsi, dans le cas du premier type de stratégies discursives (les stratégies de référence et de nomination), l’analyse des métaphores (le dispositif linguistique retenu) sera guidée par la question suivante : comment nomme-t-on et fait-on référence aux acteurs sociaux, aux objets, aux phénomènes et événements, aux processus et aux actions sur le plan linguistique? Cette question vise à déterminer la manière dont les stratégies de référence et de nomination favorisent une

représentation commune, ainsi que la construction sociale de l'endo et de l'exogroupe par le dispositif linguistique de la métaphore.

Pour cerner de deuxième type de stratégies discursives (les stratégies de prédication), le dispositif linguistique à analyser est aussi la métaphore. Cette fois, la question d'analyse formulée est la suivante : quels sont les traits, les caractéristiques, les qualités et les particularités qui leur sont attribués? Par cette question, nous cherchons à cibler la manière dont les métaphores contribuent à étiqueter de manière positive ou négative l'endogroupe. Dans ce cas, nous devons interpréter les comparaisons explicites ou implicites entre les groupes, au moyen des métaphores. Par exemple, si nous reprenons la métaphore structurale du débat en tant que guerre, il est possible d'attribuer les rôles de manière positive (p. ex. un camp allié) ou négative (p. ex. le camp adverse).

Le troisième type, les stratégies d'argumentation sont quant à elles repérées par l'observation des schèmes argumentatifs. L'analyse est alors guidée par l'outil complémentaire à la grille en AHD, la définition des schèmes argumentaires (voir annexe 2C). Lorsque des schèmes argumentaires sont repérés, la question d'analyse à laquelle nous recourons est la suivante : quels sont les types d'arguments ou de schèmes argumentatifs utilisés dans les discours en question? Ainsi, nous tentons de saisir le processus de co-construction d'une représentation commune, mais aussi de l'expliquer. De plus, la question peut mener à identifier l'orientation des pratiques sociales en explorant la manière dont elles sont justifiées.

En résumé, pour comprendre le rôle de l'interaction discursive médiatisée dans la définition de la situation des élèves dits à risque, la stratégie d'analyse comprend deux grandes étapes : l'identification de dispositifs linguistiques, puis celle de stratégies discursives. Le repérage des dispositifs linguistiques s'amorce par une codification descriptive afin de « produire des descriptions et d'amorcer l'interprétation de thèmes » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 463). Pour cela, en écho à Wodak (2001), l'analyse est réalisée à partir des catégories définies précédemment (tableau 14, p. 323) en se concentrant sur les dispositifs linguistiques à analyser, soit les métaphores et les schèmes argumentatifs. Il faut alors, comme le mentionne l'auteure, coder chaque occurrence de ces dispositifs linguistiques en procédant une phrase à la fois.

Bien que des actions soient particulières pour le repérage de chacun des deux types de dispositifs linguistiques, certaines visent l'ensemble des dispositifs linguistiques à identifier. Ainsi, à partir de l'identification de dispositifs linguistiques dans les 33 textes du corpus, des liens entre ces derniers

sont explorés à travers les chaînes intertextuelles issues de la cartographie du corpus. Nous cherchons aussi à dégager les particularités de chacun des sous-corpus, soit ceux correspondant aux trois locuteurs (Syndicat, CS et Média). De ce niveau d'analyse, il devrait donc se dégager la manière dont, par certaines stratégies discursives, les locuteurs tentent d'influencer la co-construction d'une représentation commune de la situation de l'élève désigné à risque, mais aussi de faire évoluer l'événement discursif, de sorte à positionner favorablement leur discours dans l'espace public. Nous nous demandons si certaines stratégies discursives sont utilisées pour valoriser et donc orienter certaines pratiques sociales liées à la situation de l'élève dit à risque.

Ainsi, en partant des constats sur les métaphores et les schèmes argumentatifs (Wodak et Boukala, 2015), nous espérons découvrir des relations entre ces derniers et les stratégies discursives. Il s'agit de dégager des modèles explicatifs (Fortin et Gagnon, 2010), tout en intégrant ces constats aux analyses de niveaux élargis qui succèdent à l'analyse du contexte textuel (l'analyse du contexte situationnel et du contexte politico-historique). Nous exposons les résultats dans l'ordre, pour chacune des stratégies discursives, tout en présentant des constats et en répondant aux questions d'analyse.

Les actions à mener pour repérer les métaphores, puis les schèmes argumentatifs font l'objet de la prochaine section de ce chapitre où nous présentons les stratégies de repérage et d'analyse des dispositifs repérés.

Repérage et interprétation des métaphores

Les métaphores font référence au sens commun qui établit un lien entre plusieurs textes en établissant une correspondance entre le domaine source et le domaine cible. De manière générale, Pilote (2000) indique que l'analyse de la métaphore « s'effectue en représentant le comparé [cible] et le comparant [source], les domaines auxquels ils appartiennent, l'assimilation qui s'opère entre eux et les effets de cette assimilation » (p. 47).

Les métaphores que nous cherchons à repérer sont (1) celles qui, lors du débat médiatisé sur l'inclusion, contribuent aux stratégies de référence et de nomination, soit celles qui sont formulées pour définir l'autre; (2) celles qui participent à la prédication par l'étiquetage positif ou négatif; et (3) celles qui servent à justifier des attributions positives ou négatives de manière argumentative.

Ces stratégies discursives ont un objectif commun : celui de l'opposition entre une présentation positive du locuteur et une description négative de l'Autre (Wodak, 2009b). Nous comptons ainsi cerner ce que la métaphore symbolise en ce qui a trait à l'inclusion, notamment les concepts d'altérité, d'identité (« Nous » comme endogroupe) et d'étrangeté (« Eux » comme exogroupe) (Jonckheere et Bercher, 2003).

Pour repérer les métaphores et interpréter leur sens, il est important de reconstruire le contexte des événements discursifs (Reisigl et Wodak, 2001). Potvin (2008) propose des pistes méthodologiques qui nous aident à élaborer une stratégie de repérage des métaphores. Aussi, nous nous appuyons sur des sources en analyse du discours (critique ou non) qui portent précisément sur la métaphore. Parmi ces dernières, Goatly (2007), Cranston (2010), Charteris-Black (2004, 2006, 2016), Hart (2008) et O'Halloran (2007) adoptent une approche explicitement critique de l'analyse. Les travaux de linguistique cognitive, cités en AHD, sont aussi des références pour l'élaboration de la stratégie de repérage, principalement ceux de Lakoff et Johnson (2003). Des travaux en linguistique faisant référence à la métaphore conceptuelle sont aussi des références qui participent à déterminer les actions à mener et les indices à considérer lors du repérage des métaphores (Alin et Tochon, 2004; Beligné, 2017; Besomi, 2011; Boulanger, 2016; Cadiot, 2002; Cortès, 2004; Fasciolo, 2016; Gingras, 1996; Gréa, 2002; Prandi, 2002; Rollo, 2015).

Pour repérer les métaphores, il est possible de recourir à des travaux réalisés en analyse du discours médiatique⁵⁰. Gauthier (1994) mentionne que les métaphores guerrières constituent l'un des principaux réseaux métaphoriques du domaine politique :

La politique, par ceux-là mêmes qui en sont les artisans et aussi par ceux qui en sont les observateurs et analystes, est souvent dite être une « arène », un « combat », une « lutte », une « bataille » mettant aux prises des « opposants », « adversaires » et « ennemis », faisant l'objet d'une « victoire » ou d'une « défaite » au cours de « campagnes », « débats » et autres formes d'« affrontements » suivant des « manœuvres », « stratégies », « tactiques » et autres considérations polémologiques (p. 134-135).

⁵⁰ Le choix de cette approche, qui en apparence peut sembler contradictoire avec les fondements critiques de cette recherche, s'explique par la posture interdisciplinaire de l'ACD selon laquelle celle-ci intègre « un ensemble d'approches qui travaillent à étendre l'analyse sociale critique au discours; elles sont parfois très différentes et, à certains égards, incompatibles » (Fairclough et Fairclough, 2012, p. 3). La métaphore guerrière n'ayant pas été spécifiquement à l'objet de recherches francophones en ACD, selon notre recension des écrits, nous intégrons ces apports théoriques du domaine de la communication.

Gingras (1996) abonde dans le même sens. Elle a étudié les métaphores guerrières et sportives dans les titres des articles de journaux lors de la campagne référendaire de 1995 au Québec et a constaté que les métaphores guerrières étaient les plus fréquentes. Elle interprète ceci par la puissance que les expressions métaphoriques guerrières confèrent au texte. Toujours d'après Gingras (1996), les évocations qui sont suscitées sont plus intenses pour deux motifs : d'une part ses conséquences humaines dramatiques suscitent la peur et d'autre part elles suscitent la mobilisation collective, l'effort de guerre. Taguieff (2015) abonde en ce sens en indiquant que dans les textes médiatiques traitant de la situation des personnes migrantes, le discours guerrier s'observe couramment. À la lumière de ce constat, il est possible de considérer que ce type de procédé existe au sein du corpus puisque le discours sur l'élève dit à risque concerne entre autres la situation des élèves issus de l'immigration et de ceux dont les parents ont vécu un parcours migratoire.

Citant Gauthier, Potvin (2008) explique que certaines des métaphores repérées dans la couverture des débats évoquant la confrontation sont stratégiquement utilisées pour dramatiser le propos. Ces dernières ont recours aux domaines sources de la guerre et du sport pour faire référence à (1) l'affrontement par des énoncés métaphoriques tels « confrontation », « lutte », « duel », « adversaires », les opposants « “se mesurent” l'un à l'autre, “en décousent”, “esquivent” les coups, cherchent à se “déstabiliser”, etc. »; (2) les scénarios guerriers « combat », « attaque », les « chefs » « ouvrent les hostilités », « croisent le fer », « bataillent », « se lancent à l'attaque », mènent des « offensives », se livrent à des « escarmouches », « talonnent » l'adversaire, etc. » et (3) au sport « “joute”, “points”, dans lesquelles le débat est un “sport de combat”, une “joute”, un “match”, une bonne “performance”, etc. » (Potvin, 2008, p. 19). Il faut ici noter que les expressions métaphoriques sont si nombreuses dans le langage qu'il reste impossible de toutes les prendre en compte dans l'analyse (Reisigl et Wodak, 2001).

Considérant que notre corpus se compose de textes relatifs à un débat médiatisé (sans s'y limiter), nous envisageons le fait qu'il comporte des énoncés métaphoriques se référant à la guerre. Un autre aspect à considérer pour l'analyse est le repérage de métaphores liées aux principes d'intégration et d'inclusion. En effet, nous cherchons à comprendre la manière dont celles-ci structurent le discours sur ces principes. Leur analyse, inspirée principalement des travaux de Lakoff et Johnson (2003) en linguistique cognitive, entend illustrer la macro-structure sémantique des discours. Celle-

ci agrège la syntaxe et la sémantique propres à un genre de textes et s'accompagne d'un ton général qui témoigne de l'humeur et de caractéristiques stylistiques (Reisigl et Wodak, 2001).

L'analyse des métaphores est réalisée à partir des champs lexicaux identifiés par le regroupement des unités lexicales lors de l'analyse du contexte de niveau linguistique. Tout d'abord, à partir des résultats obtenus par l'analyse de niveau linguistique, au niveau du contexte textuel, nous nous attardons à l'écart à l'usage (Béliné, 2017). Le travail s'effectue en quatre étapes : (1) le repérage des unités lexicales d'un même champ lexical, déjà réalisé lors de l'analyse de niveau linguistique; (2) l'interprétation de l'écart à l'usage; (3) la détection de répétitions autour d'un thème à l'aide d'un thésaurus; puis (4) l'identification des cadres métaphoriques.

Rappelons que chacune des étapes, mais principalement les trois premières, ont une orientation quantitative puisque nous nous attardons à l'observable, soit à la forme linguistique (Charteris-Black, 2004) en utilisant comme base l'occurrence. En effet, l'analyse porte sur l'une des manifestations quantifiables des réalités langagières : les occurrences d'unités lexicales, leurs apparitions dans le texte (Krieg-Planque, 2012). Les données sont analysées dans le but d'établir la fréquence d'une unité lexicale dans le corpus et d'identifier des particularités d'usage de ces unités lexicales (Charteris-Black, 2004).

Lorsque l'analyse prend une orientation qualitative, à partir des constats réalisés sur un plan quantitatif, elle s'intéresse au sens des unités lexicales dans leur contexte. Comme l'explique Charteris-Black (2004), l'analyse qualitative cherche à cerner le sens d'une unité lexicale (sens littéral ou métaphorique) à saisir l'écart à l'usage, et à capter le possible jugement que l'unité lexicale transmet. L'auteur souligne que les approches quantitatives et qualitatives d'analyse des métaphores ont toutefois en commun de porter attention à l'usage de la langue en tentant d'aplanir les intuitions qu'en a l'analyste *a priori*.

Pour les deux premières étapes, nous ne limitons pas l'analyse au repérage d'indices de champs lexicaux et de répétitions autour du thème de la guerre (Charteris-Black, 2004). Ce choix d'ouverture est justifié par l'hypothèse que la guerre est un thème qui comporte des sous-thèmes et qui est en relation avec d'autres thèmes. Comme mentionné plus haut, l'analyse porte sur l'une des manifestations quantifiables des réalités langagières : le nombre d'occurrences d'unités lexicales ciblées (Krieg-Planque (2012)). Pour traiter ces données, nous comparons les occurrences d'unités lexicales réunies dans un même champ lexical en présentant et en comparant les

fréquences absolues. Cette manière de traiter les données, d'après Krieg-Planque (2012) « contribue à mettre en avant la question lexicale : c'est l'entrée lexicale qui est privilégiée dans l'appréhension de ce qu'est un "discours" ».

Ce faisant, nous tentons de repérer des métaphores exposant des points de vue sur les principes d'inclusion et d'intégration. Il se pourrait ainsi que des métaphores s'alimentent dans d'autres domaines sources que celui de la guerre ou bien que des liens entre le domaine source de la guerre et d'autres domaines sources puissent être établis. À partir de la troisième étape, nous affinons l'analyse par l'usage d'un thésaurus élaboré autour du thème de la guerre. Nous utilisons alors la procédure de Boulanger (2016). Le but est de circonscrire l'analyse au thème de la guerre, en ciblant des indices métaphoriques de ce thème (mots-clés), tout en tenant compte des constats de la recherche sur les métaphores guerrières présentés précédemment (Gauthier, 1994; Gingras, 1996; Lakoff et Johnson, 2003; Potvin, 2008; Taguieff, 2015)⁵¹.

La première étape, réalisée lors de l'analyse de niveau linguistique, est celle du repérage des unités lexicales. L'analyste doit interpréter les unités lexicales précédemment repérées dans leur contexte pour déterminer si elles sont des expressions métaphoriques et si elles sont suffisamment nombreuses pour identifier un champ lexical.

La deuxième étape vise à déterminer si un champ lexical peut être considéré comme étant un cadre métaphorique potentiel. Pour saisir la structure d'une métaphore, les unités lexicales sont explorées dans le but de comprendre le sens particulier qu'elles introduisent dans le discours (Goatly, 2007). Cette deuxième étape nécessite donc l'interprétation de l'écart à l'usage. Un mot pourrait être métaphorique dans un certain contexte et non dans un autre (Cadiot, 2002; Charteris-Black, 2003, 2016; Hart, 2008; Lakoff et Johnson, 2003). Ainsi, le mot « étoile » associé à l'astronomie a probablement un sens métaphorique lorsqu'il se retrouve dans un texte qui traite du sport. Un indicateur proposé par Prandi (2002) pour déterminer la qualité métaphorique d'un énoncé est celui de l'incohérence entre les structures conceptuelles et les formes linguistiques. Dans le même sens,

⁵¹ En ce qui concerne les « mots-clés », nous nous inspirons de l'approche en analyse critique de corpus (voir notamment Mulderrig à ce sujet). Selon cette branche de la linguistique et de l'ACD, un mot clé signifie un mot dont la fréquence est statistiquement inhabituelle par rapport à une norme. Considérant que l'écart à l'usage est une caractéristique inhérente de la métaphore, nous retenons ce terme pour signifier un indice métaphorique dont l'écart à l'usage doit être analysé.

comme l'explique Rollo (2015), la métaphore « repose sur l'interaction de deux composantes : le “focus” ou foyer (le mot métaphorique) et le “frame” ou cadre (le contexte non métaphorique, son voisinage ou collocation) » (p. 3). Par exemple, l'énoncé métaphorique comporte une incohérence entre la structure conceptuelle de la médecine (“inoculation effect”) et les formes linguistiques du domaine de l'éducation où il est utilisé : “Most students who are initially identified as at risk [...] after receiving a specialized kindergarten reading intervention, experience an inoculation effect with high-quality, code-based first-grade classroom reading instruction” (Coyne et al., 2004, p. 100) (c'est nous qui soulignons). Ainsi, le repérage consiste à prêter attention à l'incohérence d'une unité lexicale dans son contexte textuel en l'interprétant dans son contexte linguistique.

Cette façon de repérer les métaphores à partir de « l'écart à l'usage » (soit des indices de la présence des métaphores) peut être influencée par la culture et le bagage cognitif de l'analyste puisque la dissonance cognitive entre l'unité lexicale et son contexte textuel est unique (Beligné, 2017). À cette étape, l'analyse demeure incomplète. Les deux premières étapes nous permettent de mettre en évidence la signification réalisée par la métaphore (ce qui est dit).

La troisième étape est celle de la détection de répétitions autour d'un thème à l'aide d'un thésaurus et complète l'étape précédente. Après l'identification d'écarts à l'usage, Beligné (2017) recommande de « changer d'échelle et de raisonner simultanément sur des catégories plus larges et sur l'ensemble du texte étudié » (p. 74) en réalisant une « détection de répétitions autour d'un thème éloigné du thème principal » (p. 74-75) grâce à l'utilisation d'un thésaurus. Cet outil établi lors de l'analyse doit être utilisé en considérant le fait qu'il découle aussi de la subjectivité « inhérente au travail de taxonomie » (Beligné, 2017, p. 154).

Dans le cadre de notre démarche d'analyse, le thésaurus est élaboré selon la « méthode autonome du modèle de thématique » de Beligné (2017).

Beligné mentionne que cette méthode nécessite d'associer des thèmes secondaires au thème initial : le cadre métaphorique. Ce dernier auteur ne propose cependant pas de méthode précise pour réaliser ce travail. Nous nous appuyons donc sur Boulanger (2016) qui expose une procédure de repérage d'indices de conceptualisation métaphorique dans un corpus. Cette façon de faire implique de regrouper des mots représentatifs d'un domaine source, puis d'utiliser cette liste pour le repérage des indices de conceptualisation métaphorique dans le corpus, et cela, à l'aide d'un programme informatique. Suivant cette procédure, nous recourons à l'outil thésaurus du logiciel

QDA Miner pour chercher les indices métaphoriques dans notre corpus. Préalablement, des thèmes secondaires sont intégrés au thésaurus à l'aide des dictionnaires « Famille »⁵² et « Cooccurrence » du logiciel *Antidote* (Druide informatique inc., 2019), et ce, en ne conservant que les mots sans préfixe dont la racine est la même. Par exemple, pour le mot « cri » nous ne retenons pas « décrier », car il comporte un préfixe (dé-) faisant varier le sens. À des fins de repérage, les mots commençant par les mêmes lettres (p. ex. inclusion, inclusif, inclusive, inclure, etc.) sont tronqués pour remplacer les signes variables d'un mot à l'autre et ne conserver que le radical du mot (p. ex. : incl*). Cette unité permet de repérer tous les mots ayant le même radical : les verbes conjugués, les noms accordés au pluriel et les variantes comportant cet ordonnancement de lettres en premières positions. L'objectif de travail est alors de repérer, grâce à l'outil de recherche du logiciel QDA Miner, les indices de conceptualisation des domaines métaphoriques, en tenant compte du contexte textuel de chacune des unités lexicales. Un nouveau code intitulé « Mot-clé thésaurus_thème » (où nous précisons le thème) est intégré au codage pour réaliser certaines analyses à partir des phrases repérées par le logiciel. À partir de ces résultats, nous pouvons interpréter la représentation métaphorique, soit les images et les émotions qui sont associées à la métaphore.

La quatrième étape est celle de l'identification des cadres métaphoriques qui permettent d'explorer les différentes manières de représenter les acteurs afin qu'ils soient perçus dans une situation où les images et les émotions soutiennent une forme de scénarisation par la métaphore. Pour présenter nos résultats à cet effet, nous exposons comment les acteurs du cas que nous étudions sont représentés et définis de manière à être perçus d'une certaine façon lorsqu'un aspect particulier et identitaire lie le cadre métaphorique de la guerre aux connaissances, aux émotions ou à l'expérience vécue (Charteris-Black, 2016; Lakoff et Johnson, 2003).

Les cadres métaphoriques comportent des métaphores cognitives et sont considérés comme des métaphores filées. Ce sont soit des réseaux de métaphores élaborés à partir d'une métaphore primaire (Charteris-Black, 2006; Lakoff et Johnson, 2003), soit des systèmes qui mettent en relation plusieurs domaines conceptuels par des énoncés métaphoriques. Les cadres métaphoriques

⁵² Selon le guide du programme *Antidote* (Druide informatique, inc., 2019), « une famille de mots regroupe des mots possédant la même racine morphologique et ayant un sens commun. On y trouve des mots dans différentes catégories ». Par exemple, la famille du mot « voyage » comprend : voyageur, voyageuse, voyageur, voyageur, etc.

peuvent donc être identifiés une fois que les métaphores du corpus sont interprétées, grâce à l'établissement de liens entre elles. Ces relations permettent de discerner ce qui est exprimé de manière figurée et continue au sein du corpus. Par exemple, Lakoff et Johnson (2003) utilisent la métaphore du débat en tant que guerre qu'ils structurent à partir des *gestalts* suivantes : les agents (les participants à la conversation), les composantes (activités associées à la conversation), les étapes (étapes de la conversation), la séquence linéaire (actions qui font progresser la conversation), les causalités (les modalités qui suscitent l'interaction), et enfin le but (la victoire). Ces dimensions des métaphores permettent de contextualiser le propos, de définir les acteurs et les événements et ainsi de constituer une histoire.

À partir de ces dimensions de l'expérience, les cadres métaphoriques potentiels sont interprétés. L'un d'entre eux est ensuite retenu pour présenter les résultats au chapitre suivant : celui de la guerre. Pour cette, recherche, afin de déterminer dans quelle mesure le lexique du domaine source de la guerre encadre le discours lors du débat analysé, nous nous référons aux repères analytiques (les *gestalts*) proposés par Lakoff et Johnson (2003) et présentées au paragraphe précédent. Ces repères analytiques relatifs à la conversation en tant que guerre figurée sont transposés à l'analyse du débat sur l'inclusion en tant que guerre. Ces dimensions de la conversation permettent de concevoir le combat au sens figuré.

Pour nous aider à élaborer une réponse à la question d'analyse proposée en AHD par Reisigl et Wodak (2009), les travaux cités précédemment comme ressources pour l'élaboration d'une stratégie de repérage de métaphores et leur interprétation sont utilisés. Ces travaux nous guident dans l'interprétation de la manière dont un énoncé métaphorique fait référence aux acteurs sociaux, aux objets, aux phénomènes et événements, aux processus et aux actions, par le recours au lexique du domaine source. Parmi ces textes, certains peuvent nous soutenir lors de l'interprétation de la référence et de la nomination métaphorique (Benoît, 2014; Besomi, 2011; Dhume, 2019; Gauthier, 1994; Gozzi, 2000; Hensmans, 2015; Hervieu-Léger, 2005; Kaës, 2005; Mutua, 2001; Peretti-Watel, 2004; Santarpia et al., 2006; Shields et Bredemeier, 2011; Steuter et Wills, 2008)

Pour terminer cette présentation de la stratégie de repérage des métaphores, certaines références sont considérées comme pertinentes pour interpréter la prédication (Besomi, 2011; Cranston, 2010; Dhume, 2019; Gauthier, 1994; Kaës, 2005; Mutua, 2001; Santarpia et al., 2006; Shields et Bredemeier, 2011; Steuter et Wills, 2008). Grâce à ces ressources textuelles, le procédé

métaphorique établissant une correspondance entre les domaines source et cible peut être interprété afin de représenter les traits, les caractéristiques, les qualités et les particularités qui permettent de catégoriser positivement ou négativement les acteurs.

Aussi, comme évoquée en section 2.2.2.4, la métaphore peut contribuer à l'argumentation en étant associée à un schème argumentatif au sens figuré, du point de vue de Wodak et Boukala (2015): "Thus, a metaphor is not an exclusively linguistic phenomenon; it can be used to represent inclusion and exclusion and the discursive construction of in-groups and out-groups in persuasive images related to common-sense experiences and beliefs (frequently in combination with *topoi*)" (p. 96). Certains analystes considèrent que la métaphore peut constituer en elle-même un schème argumentatif, ainsi, pour interpréter ces cas particuliers, nous nous référons à Plantin (2011) et à Scott (2011) dont les travaux portent précisément sur cet objet.

Repérage et interprétation des schèmes argumentatifs

Nous nous référons aux propositions de Žagar (2010) afin de justifier l'identification d'un schème argumentatif : lors du repérage, l'argument et la conclusion sont mis en relation. Ces liens sont ensuite explicités lorsqu'argument et conclusion sont présentés dans les résultats. L'auteur nomme ce processus : la reconstruction du schème argumentatif. Il cherche à démontrer l'existence d'une structure en exposant le syllogisme du schème argumentatif. Le syllogisme implique, selon la définition du CNRTL (2012) , les trois propositions suivantes : une prémisse majeure (le sens du schème), une prémisse mineure (si x ; ou si y) et une conclusion (alors y ; ou parce que x).

Pour cette recherche, la reconstruction des schèmes argumentatifs est réalisée lors de l'analyse. Ces schèmes poursuivent deux objectifs. Premièrement, il s'agit des schèmes argumentatifs utilisés dans le cadre de stratégies argumentatives visant à influencer la co-construction d'une représentation commune de la situation de l'élève désigné à risque. Deuxièmement, il s'agit des schèmes dont les locuteurs font usage pour faire évoluer l'événement discursif de manière à positionner favorablement leur discours dans l'espace public, dans le cadre du débat sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017. Nous nous demandons si des schèmes argumentatifs sont utilisés pour valoriser et donc orienter certaines pratiques sociales liées à la situation de l'élève dit à risque.

Une double réflexion sur les énoncés métaphoriques repérés est nécessaire pour déterminer leur possible contribution à une stratégie argumentative. Effectivement, les métaphores peuvent être

intégrées à (Wodak et Boukala, 2015) ou bien constituer des schèmes argumentatifs en soi (Plantin, 2011; Scott, 2011). À ce titre, Plantin (2011) mentionne que la métaphore argumentative amène une représentation ciblée et favorise l'identification par l'analogie qu'elle impose par le transfert massif du lexique du domaine utilisé comme ressource. Il illustre ceci par l'exemple du corps :

Au corps est attaché le langage des flux de matières organiques, de la physiologie, de la bonne santé et de la maladie, de la vie et de la mort. L'intuition à son sujet est bien partagée. Il est doté d'un langage complet et cohérent, bien compris. Soit un autre domaine, comme l'État et la société, domaine mal connu, mal pensé, non doté d'un langage cohérent, autonome, accepté, fonctionnel; pour ce domaine Problématique, on ne dispose pas d'un lexique notionnel. (Plantin, 2011, p. 123)

Le domaine où puise la métaphore correspondrait ainsi à un modèle du domaine cible (p. ex. la politique). L'argumentation par le dispositif de la métaphore vise à « fusionner des êtres ou des situations sous une même identité, elle produit littéralement un monde nouveau par les correspondances » (Plantin, 2011, p. 124). Les règles et les principes du corps, selon l'exemple choisi, viennent alors s'imposer comme des éléments explicatifs et ils structurent le domaine cible.

L'explication de la politique par le corps permet d'utiliser la métaphore comme dispositif d'argumentation : il faut se mettre à l'abri, se protéger en cas de menace contre la démocratie. Le danger pesant sur un principe démocratique s'inscrit dans le schème argumentaire de la menace : (si x) si une menace est présente; (alors y) alors, il faut agir de manière cohérente et prendre les moyens pour se mettre à l'abri de cette menace.

La méthode de reconstruction des schèmes argumentatifs de Žagar (2010) (présentée en section 2.2.2.4) est pertinente pour déterminer si les énoncés métaphoriques constituent des schèmes métaphoriques. En reprenant notre énoncé hypothétique « en cas de menace dirigée contre un principe démocratique, il faut se mettre à l'abri, se protéger », nous explorons la possibilité que le schème argumentatif soit métaphorique :

- 1) Menace/Danger : Susciter l'inquiétude afin de justifier une décision : si des dangers ou des menaces sont identifiés, alors il y a lieu d'agir contre ces derniers.
- 2) Une menace dirigée contre la démocratie est identifiée.

- 3) Alors, il faut agir et se placer hors d'atteinte de cette menace en...

Il est possible de contribuer à la stratégie discursive argumentaire, en mettant ce schème argumentatif en interaction avec d'autres dispositifs linguistiques cohérents avec cette

argumentation. Pour l'analyse, il est important d'explorer l'usage d'un énoncé métaphorique dans un ensemble d'arguments liés à un thème. Pour la présentation des résultats, nous indiquons en premier lieu, le sens du schème argumentatif, puis, en deuxième lieu, nous exposons l'argument ou les arguments (les prémisses secondaires) qui sont associés à chaque locuteur. Pour chaque argument, nous présentons un exemple d'énoncé extrait du corpus.

Ces indicateurs permettent de prêter attention à la présence de schèmes argumentatifs relatifs à la situation de l'élève dit à risque et de les interpréter. Du point de vue du locuteur Syndicat, l'inclusion est considérée comme une menace à l'organisation des conditions d'enseignement et d'apprentissage selon l'approche catégorielle. Ces indicateurs constituent des clés de lecture dont l'utilité est de repérer et de valider les schèmes argumentatifs reconstruits à l'aide de la méthode de Žagar (2010). Selon cette orientation, les résultats de notre codage des champs lexicaux servent à explorer la manière dont le lexique est mobilisé pour créer une représentation catastrophique et favoriser le consensus autour de la peur et de l'angoisse.

3.3.3.3 Troisième niveau d'analyse : contexte situationnel

En ce qui concerne le contexte situationnel, à l'aide des résultats de la cartographie du corpus, de l'analyse des contextes linguistique et textuel, nous envisageons de répondre à la question spécifique : quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs?

Une situation est définie par Gaudet et Robert (2018) comme « une interaction sociale située dans le temps et dans l'espace » (p. 261). La situation de communication sociale s'inscrit dans le contexte spatiotemporel propre à la production du texte. Ceci inclut les références à des textes, des objets ou des activités qui l'entourent, aux relations entre les locuteurs, leurs représentations respectives des causes de l'événement discursif et le type de discours dans lequel ils considèrent être engagés (Abell et Myers, 2008). Ces conceptions nous permettent d'interpréter le contexte situationnel comme étant le contexte dans lequel le débat sur l'inclusion à la CSDM se déroule en 2016-2017. Conséquemment, une fois les niveaux précédents d'analyse réalisés, nous élargissons l'analyse au contexte situationnel spécifique du cas à l'étude. À ce niveau, selon la méthode en AHD, l'attention est portée sur l'événement discursif, c'est-à-dire le débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017. L'analyse se concentre alors sur les variables sociologiques, les cadres institutionnels, l'intertextualité, ainsi que l'interdiscursivité dans les textes du corpus. Pour ce

niveau d'analyse, il est suggéré de recourir à des théories intermédiaires pour l'interprétation des textes qui sont ici spécifiques à l'événement discursif et au domaine de recherche (Reisigl et Wodak, 2009). De ce fait, puisque nous cherchons à décrire les relations entre les discours au sujet des élèves identifiés à risque, l'interprétation et l'explication sont réalisées à l'aide de la typologie du discours sur l'élève dit à risque élaborée à partir des travaux de Portelli et al. (2007) (voir annexe 2B). La critique du discours est, à ce niveau, sociodiagnostique. Elle implique d'aller au-delà de la structure textuelle interne du discours par le biais d'une interprétation menée en fonction de nos expériences et de nos connaissances du contexte. Celle-ci permettrait alors d'analyser le discours dans un cadre plus large comprenant les relations, les processus ainsi que les circonstances sociales et politiques (Reisigl et Wodak, 2001).

Une liste de six types de données à recueillir est proposée pour ce niveau d'analyse (Reisigl et Wodak, 2009). Nous présentons successivement chacun de ces types de données en précisant la manière dont elles sont recueillies dans le cadre de cette recherche. Il est important de noter que, dans cette liste, plusieurs types de données sont déjà exposées dans la problématique où est présenté le contexte social et scientifique de la question mais aussi dans le chapitre du cadre théorique ainsi qu'en première partie du présent chapitre où le corpus de textes est exposé.

Le premier type comporte les données du contexte qui décrivent les unités politiques spécifiques nommées « communautés de langage ». Nous utilisons les textes des trois sous-corpus pour délimiter ces données. Nous nous concentrons sur les citations directes et indirectes pour recenser les unités politiques. Afin d'analyser l'intertextualité et l'interdiscursivité, il est aussi important de prêter attention aux procédés d'hyperénonciation. Le procédé d'hyperénonciation, d'autonomisation, aussi appelé îlot textuel (Authier-Revuz, 1996), est pertinent pour l'analyse du discours : pour créer un effet de distanciation, le locuteur peut choisir d'isoler un mot ou un énoncé (Maingueneau, 2004).

Il importe de préciser que nos connaissances de cet aspect du contexte nous permettent d'orienter la collecte de données. Les communautés de langage, pour le cas à l'étude, correspondent aux trois sous-corpus : le syndicat enseignant, l'institution de la commission scolaire et les médias.

Le deuxième type de données du contexte à collecter comporte les données sur les événements discursifs et celles reliées aux périodes où surviennent ces événements. Pour ce faire, nous prêtons attention aux événements mentionnés dans les textes du corpus et nous procédons à la lecture de

chacun des textes qui y sont cités. Ainsi, nous pouvons identifier les événements discursifs périphériques, mais liés au cas étudié. Ces données sont collectées lors de la constitution du corpus, en déterminant l'étendue temporelle, le nombre et le type d'événements discursifs couverts par les textes de notre corpus. Ainsi, les données recueillies concernent le débat médiatisé en 2016-2017 à la CSDM. Parallèlement, quelques événements discursifs survenus à la même période et qui font partie du contexte situationnel de l'événement discursif du débat étudié sont pris en compte dans l'analyse de contexte : l'événement du Front commun à la CSDM en 2016 et les audiences publiques ministérielles sur la réussite éducative en novembre 2016 (ces événements sont décrits en section 1.1.4.3). Les événements discursifs abordés dans les textes du corpus, soit ceux qui surviennent lors du débat sont aussi intégrés à la cartographie.

Le troisième type de données collectées pour l'analyse du contexte situationnel comprend les données relatives aux acteurs, et plus particulièrement celles qui sont liées aux acteurs collectifs ainsi qu'aux organisations. Ici encore, les textes du corpus permettent dans un premier temps d'identifier les acteurs qui sont les porte-paroles : les locuteurs collectifs (voir la section 2.2.2.2).

Le quatrième type de données collectées comporte celles liées aux discours spécifiques au problème étudié. Ces données sont présentées dans le cadre théorique puisqu'elles sont comprises dans la typologie du discours sur l'élève dit à risque inspirée de Portelli et al. (2007). Cette typologie constitue un outil d'analyse théorique pour l'interprétation du discours sur l'élève dit à risque dans le cadre du débat étudié.

Le cinquième type de données collectées est celui qui nous renseigne sur les champs d'action politiques et les champs politiques spécifiques. Reisigl et Wodak (2009) suggèrent à cet égard de recueillir des données issues de la couverture médiatique de l'événement, des ententes et conventions, des actions de mobilisation, de la propagande interne à un groupe politique ou politisé, de la législation, et enfin des politiques spécifiques au champ d'action éducatif. Notre méthode prévoit d'utiliser, comme sous-corpus, les textes médiatiques couvrant l'événement discursif analysé, les textes du sous-corpus syndical comportant des textes de promotion du positionnement syndical et ceux du sous-corpus institutionnel destiné à la promotion de son positionnement relatif à l'inclusion. Les genres de textes suivants sont aussi considérés comme des sources de données sur le contexte situationnel et ils ont été analysés au premier chapitre traitant du contexte social, à

savoir : les ententes, les conventions, la législation et les politiques relatives à la situation de l'élève dit à risque.

À ce stade de l'analyse, nous nous référons aux résultats de la cartographie du corpus réalisée préalablement à l'AHD : soit la thématisation du corpus (thèmes les plus récurrents) et l'histoire du cas (chaines intertextuelles).

Le sixième type de données utilisées pour l'analyse du contexte situationnel est celui des données qui proviennent spécifiquement du genre médiatique et qui sont relatives à l'objet de recherche. En ce sens, dans notre sous-corpus de textes médiatiques, nous intégrons à notre décompte certains textes écrits par des journalistes couvrant le domaine de l'éducation.

3.3.3.4 Quatrième niveau d'analyse : contexte politico-historique

En quatrième et dernier lieu, la démarche d'analyse s'élargit au niveau du politico-historique de l'événement discursif. D'après Petitclerc (2014), la qualification « historique » relève de ce niveau d'analyse propre à l'AHD. Ce niveau d'analyse amène à considérer les dimensions sociales du contexte que sont les champs d'action et l'histoire de l'événement discursif. L'analyse est alors élargie de manière diachronique en considérant l'évolution et la circulation du discours à divers moments, dans divers champs sociaux et par des acteurs externes à l'événement discursif analysé. L'analyse diachronique considère l'évolution du discours selon un facteur temporel : « Cela ne renvoie pas seulement aux études longitudinales, mais aussi à toute étude où les données correspondent à différents moments temporels. Le terme diachronique définit la spatialité temporelle de recueil des données » (Geka et Dargentas, 2010, p. 130) . Ainsi, nous devons comparer les résultats de l'analyse du contexte situationnel à celle d'une analyse du discours diffusé par des textes à un autre moment.

L'analyse du contexte situationnel est diachronique, dans la mesure où l'analyse des chaines intertextuelles permet d'interpréter la trajectoire d'idées dans ce contexte comportant plusieurs « moments temporels » (Geka et Dargentas, 2010, p. 130) ou événements discursifs. L'analyse du contexte politico-historique poursuit l'analyse de ces trajectoires à d'autres moments, hors de l'événement discursif du débat médiatisé sur l'inclusion, celui-ci étant considéré comme une unité temporelle. Selon Micheli (2008), qui étudie l'évolution du discours politique de manière diachronique, l'avantage de l'analyse diachronique est de limiter les généralisations hâtives

puisqu'elle oblige à réviser les interprétations et les explications initiales. Ce niveau d'analyse permet une validation de l'interprétation du phénomène en dehors de son contexte situationnel, de la transférabilité des résultats à d'autres contextes (Gaudet et Robert, 2018).

Selon Wodak (2009b), l'analyse critique doit « démontrer comment certains énoncés réalisés à travers des dispositifs pragmatico-linguistiques pointent vers des contextes extralinguistiques, de manière diachronique et synchronique » (paragr. 48). Wodak se réfère ici aux travaux de Bourdieu. La diachronie caractérise les trajectoires des positions discursives issues d'un champ d'interaction sociale, alors que la synchronie caractérise les positions discursives dans un champ d'interaction à un moment donné (Petitclerc, 2014). Dans le même sens, Gaudet et Robert (2018) mentionnent que l'analyse diachronique porte sur un « phénomène qui se déroule sur une période » (p. 258) et l'analyse synchronique comme celle qui décrit « un phénomène tel qu'il est à un moment précis » (p. 261). Ainsi, la mise en relation diachronique des résultats et du contexte politico-historique prendra en considération certains événements survenus antérieurement et ultérieurement au cas étudié, afin d'explorer la circulation et l'évolution des discours dans le temps.

En effet, l'AHD est une approche en ACD qui vise à décrire de manière diachronique, l'évolution d'un discours portant sur un sujet précis. Il s'agit d'étudier son émergence dans un certain champ d'action, puis son cheminement vers d'autres champs d'action indépendants, pour parvenir à en expliquer les effets sur les relations de pouvoir entre les groupes (Wodak, 2001, p. 67). Cette mise en évidence du discours au sujet des élèves considérés à risque est essentielle pour soutenir la compréhension des résultats d'analyse des niveaux linguistique et textuel. La description des positionnements discursifs des deux locuteurs impliqués dans le débat (locuteur Syndicat et locuteur CS) par rapport à ce discours est au départ consensuel. Il évolue progressivement selon une trajectoire distincte et peut ainsi contribuer à expliquer la façon dont les discours participent à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par la désignation « à risque ».

À cette étape, il est présumé que le discours progresse avec le temps par l'interdiscursivité (Reisigl et Wodak, 2009). L'AHD « cherche à retracer l'évolution, à la fois des représentations qu'elle étudie, mais également l'évolution des comportements langagiers qui concernent ces représentations » (Petitclerc, 2014, p. 277) . Reisigl et Wodak (2009) proposent des questions

d'analyse diachronique et exposent leur lien avec les présuppositions qui les sous-tendent. Parmi les sept propositions formulées pour l'analyse diachronique de Reisigl et Wodak (2009), nous en retenons deux. Comme le suggèrent ces auteurs, il est entendu que nous ne pouvons pas répondre à toutes ces questions ni le faire de manière complète, puisque ces ambitions relèvent de projets de recherche à grande échelle. Nous adaptons les deux propositions à notre objet de recherche et nous les traduisons librement en présentant les présuppositions en italique et entre parenthèses, comme le font les auteurs :

1. Quels sont les principaux thèmes du discours? Comment l'influence des pratiques institutionnelles sur la situation de l'élève dit à risque est-elle représentée et discutée? En termes plus linguistiques : quels descriptions, explications, argumentations et récits sur la genèse, le diagnostic, le pronostic et la prévention du risque scolaire sont présentés ou rapportés afin de soutenir les revendications de validité en question? Quels moyens sémiotiques (notamment linguistiques et visuels) sont employés pour persuader les destinataires? **Quelles contradictions sont construites dans le discours?** (Ici, une hypothèse de base est que nous ne trouverons pas une représentation unique et homogène, mais un large éventail de représentations et d'argumentations différentes.)
2. **Quels aspects du discours changent avec le temps?** Quelles raisons pourraient expliquer ces changements? (*Cette question présuppose qu'il existe un changement diachronique impliquant des continuités partielles et de nouveaux développements.*) (p. 99-100) (notre traduction et mise en évidence.)

Ils suggèrent alors, pour les recherches d'ampleur plus modeste comme celle-ci, de se concentrer sur certaines de ces questions, soit la cinquième et la sixième question (en caractères gras). Nous nous intéressons donc à la représentation de l'élève dit à risque et à la trajectoire du discours après le débat sur l'inclusion étudié. Nous portons particulièrement attention aux arguments utilisés pour justifier l'inclusion ou l'exclusion pour cerner les schèmes argumentaires puis établir des liens avec les métaphores.

L'analyse diachronique nécessite un corpus distinct (Petitclerc, 2014). Pour le constituer, la sélection des textes est réalisée selon une certaine méthode. Une fois repérés lors de l'analyse linguistique, les champs lexicaux les plus fréquents dans le corpus sont utilisés comme mots clés à partir desquels nous comptons réaliser une recherche de textes. L'étendue de la recherche doit être cohérente avec l'analyse des textes publiés antérieurement et postérieurement au cas étudié. La période couverte par les textes du corpus est donc établie aux années 2010 à 2019. Cette fois, nous incluons des textes médiatisés ($N = 7$) pour explorer le discours circulant dans l'espace public

(présentés en annexe 3D où se trouve aussi le lien vers les textes hébergés sur le site Scholars Portal Dataverse). Le locuteur Média est l'auteur de la grande majorité des textes ($n = 6$) et pour un texte, il est tiré d'une publication de la FAE, une revue intitulée *L'Autonome*. Le texte est destiné à l'ensemble des syndicats représenté par la FAE à l'échelle provinciale.

Selon les mêmes critères d'inclusion que ceux utilisés pour la constitution du corpus d'analyse sur le cas étudié, les textes sont réunis en sous-corpus liés : au critère thématique, au critère de l'appartenance au champ éducatif québécois et au critère de la polémique médiatisée sur le sujet de l'inclusion ou de l'intégration. Dans le cas du corpus de validation, cependant, les sous-corpus sont constitués selon le thème formulé à partir du champ lexical.

Conformément aux deux propositions de Reisigl et Wodak (2009), où l'analyse porte sur les aspects du discours qui changent avec le temps, nous organisons les résultats en fonction des deux hypothèses qui annoncent les deux sections lorsqu'elles sont transposées en sous-titres : « Représentation de l'élève dit à risque et arguments liés à l'inclusion » et « Évolution du discours ». Pour la première proposition, la représentation de l'élève dit à risque par la métaphore guerrière et le schème argumentatif « Menace/Danger » sont explorés. Le schème argumentatif « Avantage/Utilité » analysé pour comprendre les stratégies d'argumentation n'est pas retenu ici puisque les textes ne sont pas liés à un seul débat (comme c'est le cas de notre thèse), mais à l'inclusion en général dans divers contextes politiques et sociohistoriques. Lors du débat, les locuteurs interagissent et tentent d'influencer l'évolution de leur point de vue sur le projet-pilote aux visées inclusives à la CSDM. Il est utile d'identifier les avantages que présentent leurs argumentaires pour mettre en lumière les attributions positives et négatives faites aux acteurs (au nombre desquels il faut compter les élèves), par le truchement de leur discours sur l'inclusion. Dans le cas du sous-corpus de validation, nous nous centrons cependant uniquement sur certains arguments. Nous nous limitons, pour des raisons de temps et d'espace, aux arguments qui attribuent des caractéristiques positives et négatives et qui sont liés à la métaphore guerrière caractérisant les débats politiques médiatisés (Gauthier, 1994; Gingras, 1996; Potvin et al., 2008; Reisigl et Wodak, 2001, 2009; Taguieff, 2015; Wodak, 2001; Wodak, 2008b; Wodak, 2009b, 2013; Wodak et Boukala, 2015). Ce choix s'explique notamment par la constitution de notre sous-corpus de validation réunissant uniquement des textes du locuteur Média. Pour l'analyse, nous répondons de manière descriptive à trois des questions proposées par Reisigl et Wodak (2009) : quels sont les

principaux thèmes du discours? Comment l'influence des pratiques institutionnelles sur la situation de l'élève dit à risque est-elle représentée et discutée? Quelles contradictions sont construites dans le discours? À partir des résultats obtenus par le repérage des stratégies de référence et de nominations ainsi que des stratégies prédicatives au niveau de l'analyse du contexte textuel, ces questions d'analyse nous amènent à croiser les résultats déjà obtenus avec les données du corpus de validation externe.

Pour la deuxième proposition de Reisigl et Wodak (2009), l'analyse de ce niveau de contexte porte sur l'évolution de la trajectoire du discours. Nous souhaitons, comme le suggèrent les auteurs, explorer les continuités partielles, les nouveaux développements dans le discours sur l'élève dit à risque et tenter de les expliquer. Pour y arriver, les chaînes intertextuelles identifiées et représentées lors de la cartographie du corpus sont reprises. À partir des données du corpus de validation, l'analyse diachronique est exposée de manière descriptive. Ici aussi, les questions proposées par ces auteurs pour l'AHD servent de repères pour la réflexion et l'explication. Quels aspects du discours changent avec le temps? Quelles raisons pourraient expliquer ces changements?

3.3.4 Principe de triangulation

Avant de poursuivre, précisons que le programme proposé par Wodak (2001) implique la triangulation par de nombreux allers-retours entre les niveaux de contexte, les théories (critique et linguistique) et l'analyse. Cette triangulation constitue une manière de favoriser la cohérence, la transparence et l'autoréflexion critique tout au long du processus. En revanche, malgré la médiation qu'elle favorise entre les théories et l'analyse empirique, entre le corpus et le contexte social, on ne peut prétendre couvrir l'ensemble des possibilités de mise en relation des textes, des théories et des constats d'analyse (Reisigl et Wodak, 2001; Wodak, 2001, 2009b; Wodak et Boukala, 2015; Wodak et Meyer, 2009a, 2009b).

Dans le cadre de cette recherche, la triangulation est menée en considérant que nos propres interactions professionnelles et celles qui sont liées à des projets de recherche ont certainement influencé notre analyse. En cours de rédaction de cette thèse, des interactions professionnelles avec des acteurs de différentes instances du système d'éducation permettent de raffiner nos interprétations. En contrepartie, ces interactions ont influencé les interprétations, puisqu'elles sont empreintes de notre expérience subjective, qui à son tour est influencée par l'interprétation.

D'une part, nous occupons un poste de professeure en formation initiale à l'enseignement et celui de superviseure de stage en milieu scolaire. Ces fonctions professionnelles nous amènent à interagir quotidiennement avec des acteurs du monde de l'éducation. Ces circonstances pourraient constituer une forme de privilège dont il faut faire état, puisque les données ont été analysées à partir de notre posture particulière et que celle-ci est forcément entrée en jeu dans notre compréhension du contexte et des interactions entre les groupes. Par exemple, lors de la mise en relation du corpus avec son environnement, nous avons repéré des allusions à certaines expériences subjectives vécues. De ce fait, notre propre histoire et notre statut ont contribué au processus d'analyse.

D'autre part, nous avons participé à des comités et à des travaux de recherche portant sur un objet distinct du nôtre, mais tout de même lié à notre domaine, à savoir : celui du développement de la compétence des directions d'établissement en matière d'équité et de justice sociale (Larochelle-Audet et al., 2018, 2019). Ces interactions ont servi à confronter certains constats de notre analyse sur le discours au sujet des élèves dits à risque et à approfondir notre compréhension du contexte politico-historique.

Face à ces deux dimensions de notre propre expérience professionnelle, nous avons considéré que les informations obtenues favoriseraient une compréhension plus approfondie du contexte puisqu'elles constituent des ressources internes à mobiliser. Les expériences vécues permettent de recueillir de l'information, mais aussi de confronter nos questions aux perspectives des acteurs avec lesquels nous interagissons. Il est important de clarifier ici le fait que cette recherche, malgré l'un des principes en AHD, n'est pas menée selon une approche ethnographique impliquant une démarche systématique d'observation (Fortin et Gagnon, 2010). En effet, tout comme Unger (2013), nous avons déterminé que cette recherche se restreindrait à l'analyse des textes selon les principes de l'AHD et que nos limites en termes de ressources nous amènent à considérer l'approche ethnographique comme une phase ultérieure complémentaire à cette recherche. Il est possible de trouver un appui à cette décision chez Reisigl et Wodak (2009) puisque ces auteurs mentionnent que le travail ethnographique doit être mené là où il est nécessaire afin d'approfondir la théorisation. De plus, notre choix d'outils méthodologiques issus de la linguistique est principalement réalisé en nous référant aux propositions de Wodak et Boukala (2015). Ces auteures n'abordent pas la part de l'ethnographie dans la description de leur méthode.

Toutefois comme l'expose Petitclerc (2009), nous veillons à « ne pas couper le phénomène étudié de son contexte social et historique (postulat indispensable à toute analyse de discours), primordial à sa compréhension et à une analyse de qualité » (p. 3). En effet, l'analyse a été influencée par notre contexte professionnel où nous avons volontairement prêté une attention particulière à certaines pratiques sociales auxquelles nous participons. En revanche, la triangulation entre les résultats, les données et la théorie demeure essentielle pour mettre en perspective nos propres intuitions et nos réactions face à ces dernières de manière itérative. Il est en ce sens nécessaire de revenir sur ce qui est accompli lors des étapes précédentes et de confronter notre analyse à des sources empiriques externes ainsi qu'à notre problématique.

En synthèse, ce troisième chapitre fait état du processus méthodologique élaboré pour cette recherche selon le programme proposé pour l'AHD. Il présente les choix menant à l'élaboration du corpus et à sa contextualisation. Ensuite, il décrit les deux phases que comporte la stratégie analytique : le traitement initial des données par la cartographie du corpus et la procédure d'analyse selon quatre niveaux du contexte (un processus pour lequel nous précisons la manière dont le principe de triangulation est pris en compte). Le prochain chapitre présente les résultats de ce processus d'analyse.

Chapitre 4 – Présentation des résultats du 1^{er} registre d’analyse

Dans ce chapitre, comme dans les précédents, les suggestions de Morrissette (2020) pour l’écriture d’un manuscrit présentant une recherche qualitative sont utilisées. L’auteure suggère de décrire le matériau (le corpus dans notre cas) « en l’ayant par exemple structuré à l’aide d’un processus de thématisation (ou autre stratégie) » (p. 148). Nous exposons donc les résultats de l’analyse descriptive qui mène à la cartographie de notre corpus. Ensuite, nous présentons les résultats en AHD des quatre niveaux de contexte suivants : linguistique, textuel, situationnel, et politico-historique. Comme stratégie d’écriture, les deux propositions de Morrissette suivantes servent de repères : « a) suivre une logique d’étalement, en appréhendant le plus possible l’intégralité du matériau; b) adopter une posture d’écriture “au raz-les-pâquerettes”, c’est-à-dire faire le moins d’inférences possible, en appuyant les interprétations sur des éléments qui font la preuve, tels des extraits de verbatim » (Morrissette, 2020, p. 148) . Nous tenons toutefois à indiquer que des inférences sont inévitables en analyse du discours, même lorsque celle-ci est descriptive. En guise d’exemple, la thématisation du corpus (Fortin et Gagnon, 2010) servant à l’identification des énoncés métaphoriques implique inévitablement la subjectivité de l’analyste (Reisigl et Wodak, 2001; Reisigl et Wodak, 2009; Unger, 2013). Aussi, soulignons le fait qu’en ACD, l’analyse explicative est aussi nécessaire et indissociable de ce processus (Fairclough et al., 2011). Dans ce chapitre, l’interprétation et l’explication sont réalisées selon un premier registre d’analyse, soit à partir des outils choisis. Au chapitre suivant, l’analyse se poursuit selon un deuxième registre qui approfondit l’interprétation et l’explication en accentuant la critique des relations de pouvoir.

4.1 Cartographie du corpus

Cette section du chapitre présente les résultats de la première phase de l’analyse, c’est-à-dire la cartographie du corpus. Celle-ci est préalable à l’analyse réalisée à l’aide des outils d’analyse linguistique en AHD. Cette section expose les constats issus de l’analyse des grandes tendances générales de la couverture médiatique et celles rencontrées chez chaque locuteur (Potvin et al., 2008). Nous y abordons également l’analyse chronologique de l’histoire du cas (Fortin et Gagnon,

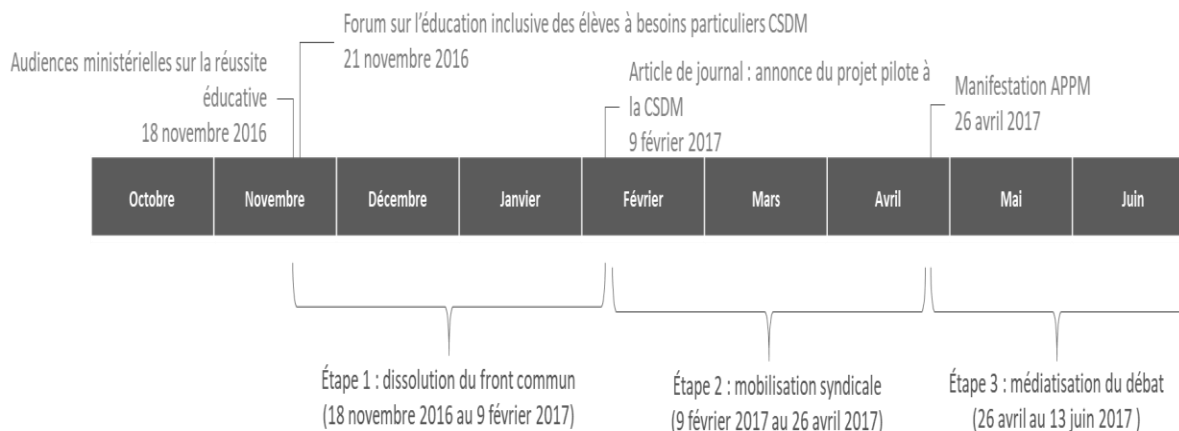
2010 ; Potvin et al., 2008) qui permettra de présenter les chaînes intertextuelles repérées dans le corpus (Unger, 2013).

Globalement, le corpus analysé réunit des textes de divers genres. Cette particularité de la composition d'un corpus en AHD comporte des avantages pour l'analyse du contexte sociétal, car, comme nous avons pu le constater, les sujets et les thèmes⁵³ abordés sont traités de manière différente selon les genres textuels. Ainsi, il nous a été possible de différencier les perspectives des deux locuteurs directement impliqués dans l'événement discursif du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017, soit le locuteur CS et locuteur Syndicat. Nous avons été en mesure d'identifier des sujets et des thèmes traités par ces deux locuteurs selon leurs perspectives respectives, ainsi que leurs positionnements par rapport à l'autre locuteur. Les textes d'un troisième locuteur, le locuteur Média, nous ont permis d'explorer la couverture médiatique des perspectives en contradiction dans le débat, mais aussi certaines prises de position de la part de locuteurs du champ médiatique à propos de l'inclusion et du débat couvert. Pour cette raison, les textes du locuteur Média ont été analysés séparément puisque des postures les distinguaient.

Avant d'exposer les résultats de l'analyse des textes, pour favoriser leur compréhension dans leur contexte, nous exposons une synthèse générale de l'histoire du cas. Celle-ci suit une progression en trois étapes identifiées comme étant : (1) la dissolution du front commun; (2) la mobilisation syndicale; et (3) la médiatisation du débat. Elles sont représentées par la figure 11 (p. 347).

⁵³ La méthode utilisée pour la thématisation du corpus a été réalisée en identifiant, tout d'abord, les sujets abordés par les textes. Puis, lorsqu'un sujet a été identifié dans plus d'un texte, ils ont été classés comme étant des thèmes (la démarche est expliquée précédemment en section 3.3.1).

Figure 11. – Étapes de l'événement discursif du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM du 18 novembre 2016 au 13 juin 2017



La première étape, celle de la dissolution du front commun, couvre la période du 18 novembre 2009 au 9 février 2017. Deux événements historiques la caractérisent et sont abordés par les locuteurs Syndicat et CS : d'une part, l'événement discursif des audiences publiques sur la réussite éducative où les syndicats enseignants de l'île de Montréal présentent leur mémoire (18 novembre 2016), et, d'autre part, le forum institutionnel *Enseigner et intervenir auprès des élèves à besoins particuliers* (21 novembre). Au cours de cette première étape s'effrite le consensus sur lequel le front commun à la CSDM comptait pour défendre une cause et faire des revendications. Cette entente s'appuie sur la définition d'un « profil unique » d'élèves de Montréal. Ce profil est caractérisé, rappelons-le, par une proportion jugée plus importante qu'ailleurs d'élèves désignés HDAA, d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement et d'élèves issus de milieux dits défavorisés. Lors des audiences ministérielles, chacun des locuteurs Syndicat et CS a adopté une position divergente à l'égard des principes d'intégration et d'inclusion. Cette distanciation des perspectives se confirme dans les textes du corpus et se cristallise par la suite, lors du débat sur l'inclusion.

La deuxième étape, celle de la mobilisation syndicale, couvre la période du 9 février au 26 avril 2017. Elle s'amorce le 9 février 2017 avec la publication d'un article intitulé « La CSDM élargit l'inclusion des élèves en difficulté » dans le journal *Le Devoir* (MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl). Cet article annonce publiquement le projet-pilote aux visées inclusives envisagé par les dirigeants de la CSDM. L'article expose et oppose les perspectives syndicales et

institutionnelles sur le principe de l'inclusion et sur l'intention du projet-pilote aux visées inclusives. D'une part, la CSDM voit, en son projet-pilote, un dispositif visant à améliorer la réussite des élèves présentant des difficultés scolaires et, d'autre part, le syndicat enseignant considère que le projet envisagé constitue un dispositif servant à cacher l'intention de diminuer les ressources dédiées aux services dispensés aux élèves dits HDAA. Ceci se traduirait, selon l'instance syndicale, par la détérioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les classes ordinaires. Cet article semble constituer un point de bascule étant donné qu'il met en évidence une discontinuité dans la formation discursive du discours sur l'inclusion et, comme l'indique Foucault (1969), étant donné qu'il investit un thème, celui de l'inclusion, « dans deux ensembles différents » (p. 52), soit le discours institutionnel et le discours syndical.

La troisième étape identifiée, celle de la couverture médiatique du débat, correspond à la période du 26 avril au 13 juin 2017. Elle est initiée lors de la diffusion de deux communiqués de presse par les locuteurs Syndicat (APPM_170426_communiq  ) et CS (CSDM_170426_communiq  _le point sur incl) le 26 avril 2017. Ces communiqués exposent leurs positionnements respectifs à l'égard du projet-pilote aux visées inclusives à la CSDM. Du côté syndical, un communiqué est diffusé. Il porte le titre suivant : *Fermeture de classes de difficultés graves d'apprentissage et de cheminement particulier de formation – La CSDM coupe l'accès à des classes spécialisées pour ses élèves en difficulté* est diffusé. On y annonce qu'une manifestation devant les bureaux administratifs de la CSDM s'est tenue le jour même. Par ce texte, le syndicat réitère sa perspective sur le principe d'inclusion. On y accuse la CSDM d'avoir l'intention inavouée de diminuer les ressources allouées aux services dédiés aux élèves dits HDAA. Du côté du locuteur CS, le communiqué intitulé *Le point sur l'inclusion* revient sur l'intention de l'institution concernant le principe d'inclusion : en faire une orientation à favoriser dans les écoles. Ce communiqué mentionne que l'orientation vers l'inclusion a été annoncée dès le début de l'année scolaire, lors du forum institutionnel. Il nuance aussi le positionnement institutionnel à l'égard de l'inclusion en rappelant que celle-ci est une orientation, une valeur, qui vise la qualification, alors que les modèles de classes construits selon une approche catégorielle répondent à des besoins diversifiés. La CSDM répond ainsi aux allégations selon lesquelles elle aurait l'intention de diminuer les ressources budgétaires allouées aux services destinés aux élèves désignés comme HDAA. Cette étape se termine avec la publication d'un article intitulé *L'Alliance des professeurs s'oppose à « l'  cole à la carte »* (MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée   cole carte) dans lequel le débat sur

l'inclusion est abordé dans le cadre d'un autre événement discursif, soit le refus de l'APPM d'acquiescer au projet éducatif particulier d'une école alternative. De la même façon que dans le cas du projet pilote d'inclusion, ce refus s'explique du fait que ce type de projet est considéré du point de vue syndical comme étant l'amorce d'un changement à plus grande échelle des conditions de travail du personnel enseignant.

Ces trois étapes constituent l'événement discursif du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM qui s'étend donc du 18 novembre 2016 au 13 juin 2017. Cet événement discursif correspond au contexte situationnel qui sera analysé en AHD plus loin, en section 4.2.3. Pour y arriver, nous exposerons les étapes préalables à l'AHD. Ces dernières permettent plutôt l'identification des sujets et des thèmes, la représentation graphique de la thématisation, ainsi que l'analyse chronologique de l'histoire du cas. Lors de cette dernière étape, des chaînes intertextuelles repérées ainsi que leurs représentations graphiques respectives sont décrites.

4.1.1 Cartographie du corpus préalable à l'analyse linguistique : identification des sujets et des thèmes

Comme indiqué au chapitre précédent, la première phase de l'analyse, préalable à l'AHD, est l'identification des sujets puis des thèmes, autrement dit la thématisation du corpus (Fortin et Gagnon, 2010). Cette première étape permet à l'analyste de s'approprier le contenu du corpus et d'en rendre compte de manière descriptive et interprétative.

Lors de cette phase initiale de l'analyse, que nous nommons cartographie du corpus, nous avons identifié 325 sujets traités dans les 33 textes retenus. Certains de ces sujets sont récurrents. Par un codage manuel, lorsqu'un sujet est identifié dans deux textes ou plus, la fréquence des occurrences de ce thème est conservée aux fins d'analyse. Cela nous a permis d'identifier 30 thèmes communs à certains textes (voir annexe 4A). Les thèmes récurrents en ordre décroissant de fréquence absolue par locuteur sont exposés au tableau 15 (p. 350).

Cette catégorisation n'a pas la prétention d'être exhaustive, mais elle reflète les résultats obtenus grâce à une démarche d'immersion et de cristallisation, c'est-à-dire une démarche d'analyse réalisée par la catégorisation subjective et interprétative des données (Fortin et Gagnon, 2010).

Tableau 15. – Thèmes récurrents en ordre décroissant de fréquence absolue par locuteur

Ordre	Thèmes		
	Syndicat ($n = 134$)	CS ($n = 25$)	Média ($n = 77$)
1	Mobilisation ($n = 30$)	Inclusion selon CS ($n = 15$)	Projet-pilote ($n = 24$)
2	Camouflage ($n = 24$)	Expertise ($n = 3$)	Conditions d'enseignement et d'apprentissage ($n = 9$)
3	Approche catégorielle ($n = 17$)	Conditions d'enseignement et d'apprentissage ($n = 2$) Mobilisation ($n = 2$)	Épuisement ($n = 6$) Mobilisation ($n = 6$)
4	Expertise ($n = 15$) Manque de ressources/services ($n = 15$)		Expertise ($n = 5$) Manque de ressources ($n = 5$) Réussite pour tous ($n = 5$)
5	Inclusion selon APPM ($n = 11$) Projet-pilote ($n = 11$) Statut particulier ($n = 11$)		Division ($n = 3$) Inclusion selon APPM ($n = 3$) Inclusion selon CS ($n = 3$) Statut particulier ($n = 3$)

Note. Seules les cinq premières positions ont été conservées. Le sous-corpus de locuteur CS compte des sujets répartis dans les trois premières positions uniquement. Lorsque la fréquence absolue des occurrences de plus d'un thème est équivalente, les thèmes sont réunis sous une même position dans la liste.

La lecture du tableau 15 (p. 350) permet d'établir certains constats à l'égard des thèmes abordés par les textes des trois sous-corpus. De manière générale, il est possible de constater que la fréquence absolue des thèmes est différente selon les sous-corpus. Le sous-corpus du locuteur Syndicat aborde les divers thèmes de façon plus stable que les deux autres locuteurs. En effet, les écarts sont moins grands entre les fréquences des thèmes récurrents. Puis, il est possible d'établir des liens entre les thèmes plus fréquemment abordés par le locuteur Syndicat.

Ainsi, nous avons pu constater que la mobilisation des membres de l'organisation est le thème le plus fréquent ($n = 30$), immédiatement suivi du thème « camouflage » ($n = 24$). Ces deux thèmes sont liés puisque la mobilisation syndicale constitue une réponse à ce qui est considéré comme une

dissimulation de la part des dirigeants de l'institution; ce lien pouvant étant établi à partir des énoncés du thème « camouflé ». Par ailleurs, le locuteur Syndicat est d'avis que les dirigeants de la CS souhaitent modifier le modèle de services fondé sur l'approche catégorielle ($n = 17$) et que cette intention est camouflée. Pour le locuteur Syndicat, le démantèlement de ce modèle est considéré comme celui de l'expertise ($n = 15$) développée par le personnel enseignant des classes spécialisées (expertise qualifiée d'unique et de reconnue). Aussi, le locuteur Syndicat associe cette prise de position des dirigeants de la CS à un manque de ressources ($n = 15$) que l'organisation souhaiterait pallier de manière inavouée par le projet-pilote aux visées inclusives. Enfin, le locuteur Syndicat considère que la définition de l'inclusion nécessite d'être clarifiée en proposant sa conception du principe d'inclusion ($n = 11$). Il indique que le projet-pilote est un sujet que les dirigeants de la CS galvaudent au profit de leurs intentions non révélées ($n = 11$). Puis, il insiste sur la nécessité de l'approche catégorielle, étant donné le statut particulier relevant du profil des élèves de Montréal, en cohérence avec le discours du front commun à la CSDM à l'automne 2016 ($n = 11$).

En deuxième lieu, il est possible de constater que le discours du locuteur CS ne dispose pas de la même manière les sujets en jeu lors de l'événement discursif. En effet, la répartition des thèmes selon leur fréquence dénote moins de régularité que celle du sous-corpus syndical. Le sujet dont la fréquence absolue est la plus élevée est celui de l'inclusion, selon la conception de l'organisation ($n = 25$). Puis, un important écart est noté avec les autres sujets abordés plus fréquemment, à savoir : expertise ($n = 3$), conditions d'enseignement et d'apprentissage ($n = 2$), mobilisation ($n = 2$). Ces derniers apparaissent en arrière-plan de la question du positionnement de l'institution sur le principe de l'inclusion.

L'ampleur du sous-corpus du locuteur CS, dont le nombre de textes est très inférieur à celui du locuteur Syndicat, pourrait expliquer cette distinction. Cette différence d'ampleur relève, entre autres, du fait que les réactions du locuteur Syndicat sont vives et que le locuteur CS ne semble pas y faire écho. Les textes se limitent à une explication qui n'est pas replacée dans son contexte. Ce constat laisse penser que le discours syndical préparatoire au débat est plus organisé que celui de la commission scolaire. Une autre hypothèse résiderait dans le fait que le silence du locuteur CS constituerait une stratégie discursive de sa part.

En troisième lieu, en ce qui concerne le locuteur Média, nous avons pu observer que parmi les thèmes les plus récurrents au sein du sous-corpus, celui du projet-pilote ($n = 24$) est celui qui comporte le plus d'énoncés parmi l'ensemble des énoncés associés aux thèmes les plus récurrents ($n = 77$), soit près du tiers (31 %).

4.1.2 Analyse chronologique : histoire du cas

Quatre chaînes intertextuelles ont été identifiées au sein du corpus, sans qu'elles puissent être considérées comme les seules chaînes existantes, puisque l'interprétation dépend de la perspective de l'analyste. Pour cette raison, les étapes ultérieures de triangulation ont permis de confronter ces premiers constats à d'autres analyses. À ce stade, les chaînes intertextuelles identifiées sont les suivantes (le locuteur ayant donné le coup d'envoi est précisé entre parenthèses pour chacune d'elles) :

1. Approche catégorielle (locuteur Syndicat)
2. Réponse aux besoins particuliers (locuteur Syndicat)
3. Projet-pilote inclusion (locuteur Média)
4. Mobilisation contre l'inclusion (locuteur Syndicat)

Chacune des chaînes intertextuelles est présentée ci-après en mettant en évidence les événements historiques qui lui sont associés. Une figure⁵⁴ accompagne chacune d'entre elles de manière à exposer l'évolution historique des perspectives lors du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017. Il est important de souligner que ces illustrations n'ont pas la prétention de représenter l'intertextualité de manière exhaustive puisque notre interprétation, à cette étape, vise à donner une vue d'ensemble de l'évolution du discours. Ces données servent de cadre pour contextualiser les analyses en AHD qui seront faites lors de la deuxième phase. Leur lecture doit être abordée comme l'amorce de résultats d'analyse linguistique plus fins et plus approfondis par la suite.

⁵⁴ Pour l'explication de l'organisation des figures 12 (p. 355) à 15 (p. 369) présentant les chaînes intertextuelles repérées dans le corpus, se référer à l'annexe 3C qui présente le gabarit d'illustration des chaînes intertextuelles, ainsi que la légende détaillée présentant la signification des formes et les clés d'interprétation.

Dans ce chapitre et le suivant, nous utilisons des noms de fichier pour exposer les résultats. Ceux-ci indiquent le texte du corpus dont est issu le segment utilisé⁵⁵.

4.1.2.1 Chaîne intertextuelle « approche catégorielle »

D'après Bélanger (2001), les travaux de recherche sur l'inclusion sont appelés à entrer en contradiction avec le cadre dans lequel ils s'inscrivent. En effet, bien qu'ils affirment explicitement la nécessité de délaisser l'approche catégorielle, cette dernière constitue toujours le modèle organisationnel en place. Comme le fait Bélanger (2001) pour l'Ontario, l'analyse de l'évolution du discours sur l'approche catégorielle permet ainsi d'illustrer la superposition des orientations contradictoires lors du débat montréalais sur l'inclusion.

La première chaîne intertextuelle a pour objet l'approche catégorielle (figure 12, p. 355). Elle s'amorce dans le contexte des audiences publiques. Le 14 novembre 2016, le locuteur Syndicat publie dans son journal syndical le *Bis*, un article intitulé « Accepter de faire un travail en profondeur » (APPM_161114_BIS_40_13). L'article comprend une section annoncée par le sous-titre « Approche catégorielle ». On y annonce que les représentantes des syndicats de l'enseignement de l'île de Montréal participeront à l'événement des audiences publiques sur la réussite. Le locuteur indique que l'APPM croit que le ministre, influencé par l'avis d'experts, désire revoir l'approche catégorielle, qui garantit pourtant des services appropriés, notamment parce qu'elle assure le financement nécessaire à leur mise en œuvre.

Puis, le 21 novembre 2016, le locuteur CS annonce qu'il remet en question l'approche catégorielle par communiqué (CSDM_161121_communiqué_Forum sur l'inclusion enfants à besoins particuliers). Il reprend donc cette idée déjà présentée dans le rapport (CSDM, 2016) qu'il a déposé aux audiences publiques sur la réussite éducative (organisées par le ministre de l'Éducation Sébastien Proulx et menées à Montréal). Le locuteur CS prend position en faveur du principe d'inclusion : l'école inclusive serait une meilleure réponse aux besoins dits uniques des élèves de

⁵⁵ Les textes du corpus sont placés en annexe 3B où un tableau synthèse présente les textes en précisant leur numéro de fichier (ordre d'apparition dans le corpus), le genre de texte (article, communiqué ou lettre), le destinataire (Membre, Média ou Public), le nom de fichier identifiant le texte dans le logiciel QDA Miner (locuteur_Année-mois-date_Source ou genre ou titre) et le nombre de mots. Aussi, à partir de cette section, à moins d'indication contraire, la mise en évidence est la nôtre. Elle est utilisée pour attirer l'attention sur les résultats présentés.

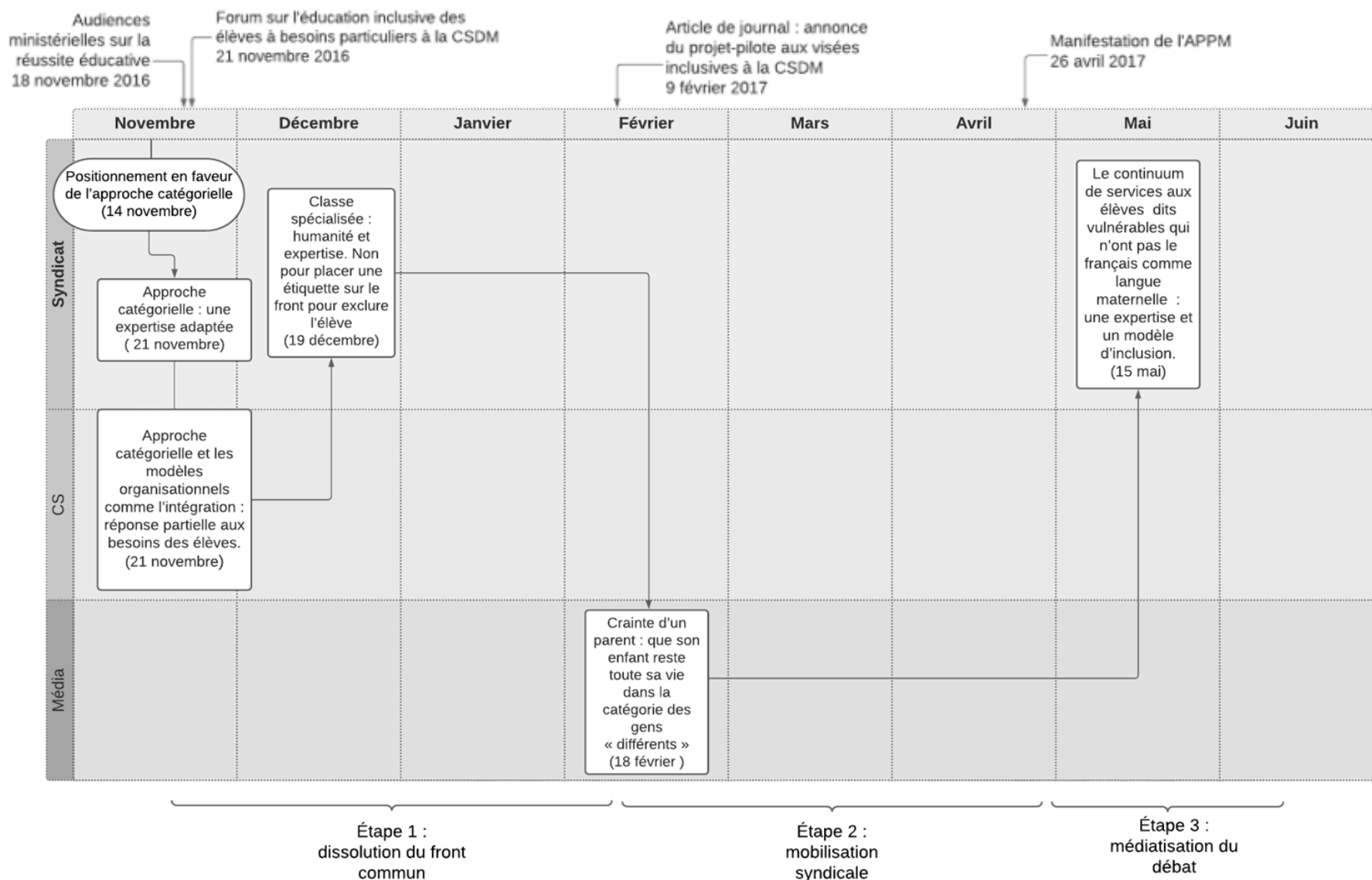
Montréal que ne l'est l'approche catégorielle. Selon le communiqué, le locuteur souhaite convier les acteurs de la commission scolaire à une réflexion sur le principe de l'inclusion lors d'un forum intitulé « Forum sur l'inclusion d'enfants à besoins particuliers ».

Toujours le 21 novembre 2016, un article du journal syndical le *Bis* intitulé « Une expertise adaptée » (APPM_161121_BIS_40_14) revient sur la position des syndicats enseignants montréalais réaffirmée lors des audiences. La mise en relation de l'expertise et de l'adaptation dans le titre reflète la position du Syndicat : les classes spécialisées permettraient de répondre aux besoins multiples et complexes des élèves de Montréal et d'assurer le maintien de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe ordinaire. Le texte signale aussi la fierté de l'organisation syndicale pour l'expertise développée par le personnel enseignant selon une approche catégorielle.

Le 19 décembre 2016, dans un texte portant sur le forum institutionnel intitulé « L'inclusion, de quoi parle-t-on? [suite] » (APPM_161219_BIS_40_18), le locuteur Syndicat mentionne à son lectorat que, d'après les experts entendus au forum institutionnel sur l'inclusion, l'approche catégorielle est le mode d'organisation des services et de classement des élèves à la CSDM. Du point de vue syndical, ce mode d'organisation respecte la valeur d'« humanité », puisqu'il se conforme au rythme et aux particularités des élèves et qu'il offre à ces derniers la grande expertise développée en classe spécialisée.

Un texte du locuteur Média publié le 18 février 2017 dans le journal *Le Devoir*, porte le titre suivant : « Le dilemme des élèves “pas comme les autres” » (MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres). Ce texte aborde la réactivation à Montréal du « vieux débat de l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires ». À ce sujet, il présente le point de vue du parent d'un élève fréquentant la classe spécialisée. Ce dernier se prononce sur les conséquences possibles de l'approche catégorielle sur la stigmatisation de son enfant : le risque qu'il demeure marginalisé toute sa vie.

Figure 12. – Représentation de la chaine intertextuelle « approche catégorielle »



Le locuteur Syndicat revient sur cette approche catégorielle, le 15 mai 2017, dans un article intitulé « Curieux hasard » (APPM_170515_BIS_40_36). Cette fois, il aborde un « continuum de services » de la classe d'accueil jusqu'à la classe ordinaire, avec un soutien linguistique lors de l'intégration. Ce continuum de services est jugé essentiel pour les élèves dont le « profil » particulier s'explique parce qu'ils « n'ont pas le français comme langue maternelle ». Le locuteur Syndicat mentionne que : (1) ce continuum de services est important pour l'apprentissage de la langue d'enseignement; (2) permet à l'élève d'intégrer progressivement la classe ordinaire; et (3) il reflète l'expertise à la CSDM relative à l'intervention auprès des élèves dits « les plus vulnérables à leur arrivée au Québec ». Le texte mentionne que les ressources allouées à la CS pour ces services ont été considérablement amoindries, soit de 20 %.

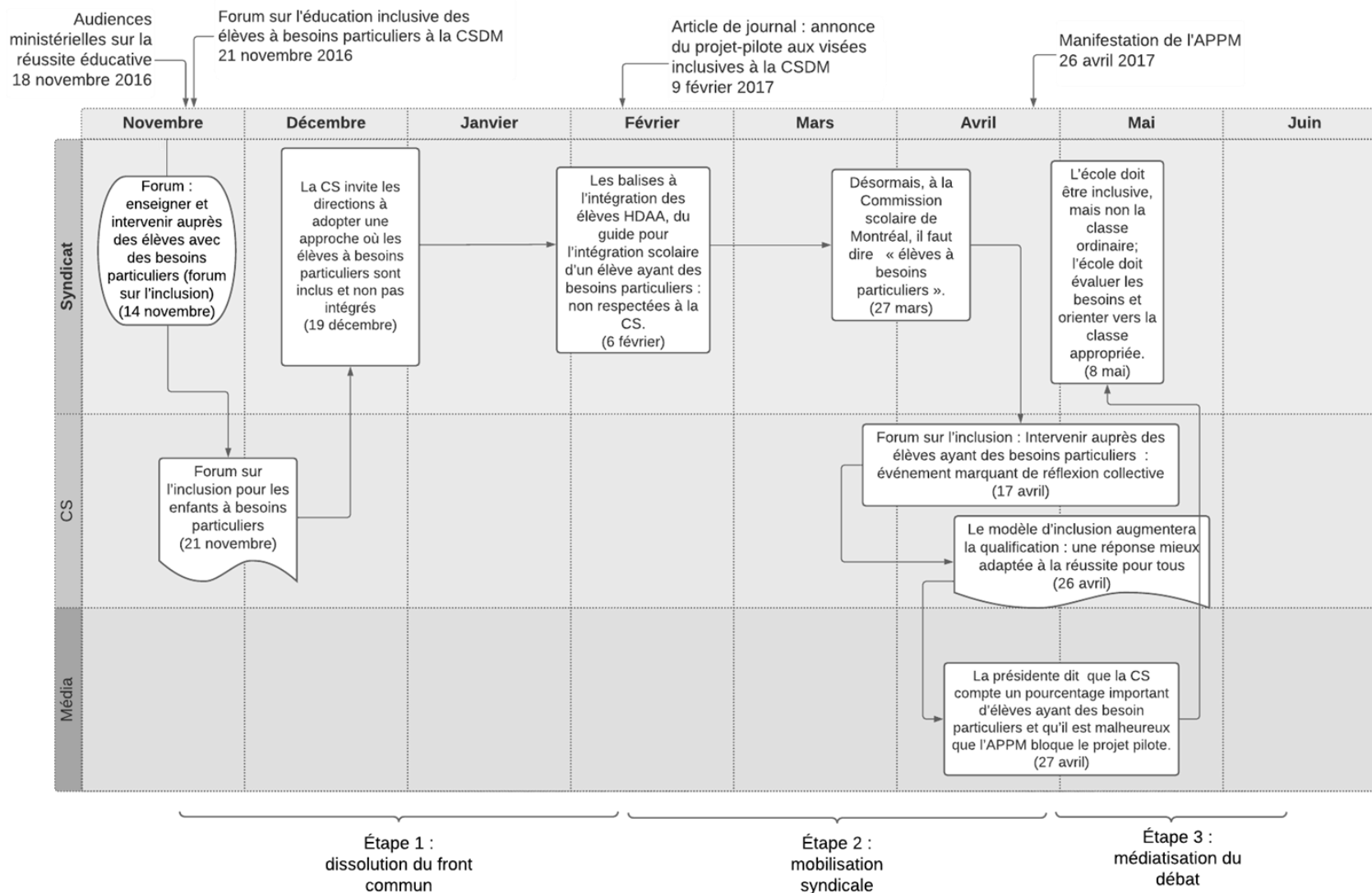
En résumé, la chaîne intertextuelle de l'approche catégorielle constitue un lien entre divers textes. À l'automne 2016, les locuteurs Syndicat et CS ont adopté des positionnements opposés en ce qui concerne la pertinence de l'approche catégorielle comme forme d'organisation des services. D'un côté, le locuteur Syndicat réaffirme son adhésion à cette forme d'organisation qui est cohérente, selon lui, avec les diverses catégories d'élèves et qui, de surcroît, aurait permis de développer une expertise toute montréalaise. D'un autre côté, le locuteur CS remet en doute cette forme d'organisation des services fondée sur la catégorisation des élèves selon des étiquettes de difficulté.

Il est à noter que le locuteur Média intègre un troisième point de vue dans la chaîne intertextuelle, celui d'un parent. Le témoignage du parent exprime des inquiétudes sur l'expérience future de son enfant qui fréquente une classe spécialisée, ainsi qu'à l'égard de la stigmatisation qui pourrait possiblement découler de cette exclusion de la classe ordinaire. Puis, la chaîne intertextuelle, pour la période du débat, se termine par le discours du locuteur Syndicat qui exprime la pertinence de catégoriser la situation des élèves « qui n'ont pas le français comme langue maternelle ». Du point de vue du locuteur Syndicat, la CS doit assurer un « continuum de services » pour ces élèves.

4.1.2.2 Chaîne intertextuelle « besoins particuliers »

La deuxième chaîne intertextuelle illustrée en figure 13 (p. 357) est intitulée « besoins particuliers ». Elle est amorcée le 14 novembre 2016 par le locuteur Syndicat qui publie un article intitulé « Forum EHDAA : l'inclusion, de quoi parle-t-on? » (APPM_161114_BIS_40_13_1), en lien avec la tenue du forum institutionnel sur l'inclusion à la CS. Cette chaîne permet d'observer l'intertextualité du discours sur la notion d'élève dit à risque par le truchement de l'observation de

Figure 13. – Représentation de la chaine intertextuelle « besoins particuliers »



la notion de « besoins particuliers ». Comme l'indiquent Frandji et Rochex (2011), ces deux « métacatégories » (p. 95) révèlent comment les systèmes éducatifs tentent de s'adapter à la diversité des réalités humaines. Aussi, explorer les contradictions à l'égard des élèves dits à risque pourrait permettre de situer les perspectives sur lesquelles s'appuient les différentes définitions (Schmidt et al., 2003). Pour ce faire, il conviendrait de comparer les explications et les arguments relatifs aux différentes acceptions. Ce regard rétrospectif sur les contradictions institutionnelles permet, selon Hardy et Maguire (2016), de cerner les postures idéologiques.

Par le premier texte portant le titre « Forum EHDAA. L'inclusion de quoi parle-t-on? », annonce la tenue d'un forum institutionnel. L'événement est présenté comme étant « le Forum sur l'éducation inclusive des élèves à besoins particuliers ». Le nom du forum y est ainsi formulé : « Enseigner et intervenir auprès des élèves avec des besoins particuliers ». Les besoins particuliers sont associés à un financement, à la catégorie EHDAA, au droit de recevoir des services suffisants et jugés adéquats par le locuteur Syndicat. Le locuteur semble résister à l'usage du terme « inclusion » dans le discours sur le principe d'inclusion. L'événement est ainsi rebaptisé « Forum EHDAA » dans le titre du texte qui entretient un flou conceptuel autour du principe d'inclusion. Un autre élément de discordance est mis en évidence. D'après l'article, « les profs siégeant au comité paritaire HDAA » (c'est-à-dire les représentantes syndicales au comité portant sur l'intégration à la CS) n'étaient pas invitées à l'événement. Toutefois, ces dernières auraient insisté auprès des dirigeants de la CS pour y assister. Au moment d'écrire l'article, le locuteur ne savait pas si une invitation leur serait transmise.

Un deuxième texte de la chaîne intertextuelle est le communiqué du 21 novembre 2016 diffusé par le locuteur CS, intitulé « Forum sur l'inclusion pour les enfants à besoins particuliers » (CSDM_161121_communiqé_Forum sur l'inclusion enfants à besoins particuliers). Le locuteur précise le nom du forum institutionnel : « Enseigner et intervenir auprès des élèves avec des besoins particuliers ». Les besoins des élèves sont qualifiés comme étant diversifiés. Le texte indique que la prise en compte de ces besoins répond aux principes associés à l'équité sans préciser lesdits principes. Le locuteur associe la prise en compte des besoins dans une perspective équitable à « un investissement dans le Québec d'aujourd'hui pour celui de demain ». Le locuteur CS mentionne que l'école inclusive offre aux élèves « une réponse adaptée à leurs besoins ».

Puis, comme troisième texte de cette chaîne intertextuelle, le 19 décembre 2016, le locuteur Syndicat publie un texte intitulé « L'inclusion, de quoi parle-t-on? (Suite) » (APPM_161219_BIS_40_18). On y aborde aussi l'événement du forum institutionnel sur l'inclusion. Dans ce cas, le locuteur résume l'événement puisque les représentantes syndicales y ont été invitées après avoir insisté pour l'être.

En ce qui concerne le résumé de « ce qui a été dit » lors du forum, le locuteur rapporte une distinction entre les principes d'intégration et d'inclusion; distinction établie par les panélistes en utilisant le terme « élèves différents » pour aborder la question des besoins particuliers de certains élèves. Le locuteur Syndicat énonce son positionnement à l'égard de la prise en compte des besoins particuliers, en indiquant que l'approche catégorielle est un modèle qui permet d'y répondre. La classe spécialisée est conçue comme une réponse aux besoins particuliers lorsque ceux-ci nécessitent une intervention très particulière. Le locuteur Syndicat s'oppose à l'idée que l'intégration ou l'inclusion puisse être une réponse adéquate aux besoins particuliers des élèves de la CS.

Comme le fait le locuteur CS dans le texte précédent (CSDM_161121_communiqé_Forum sur l'inclusion enfants à besoins particuliers), le locuteur Syndicat mentionne que l'école publique « doit être financée à la hauteur de ses besoins parce que l'éducation devrait être la priorité dans notre société ». Il nuance toutefois son positionnement par rapport à celui du locuteur CS, en précisant que l'école doit être inclusive, mais ne doit pas être sujette à « une intégration sauvage sans ressources financières et humaines ».

Un quatrième texte comporte des segments associés à la chaîne intertextuelle « besoins particuliers ». Le locuteur Syndicat publie le 6 février 2017 un texte intitulé « Pénurie de profs et services directs aux EHDAA » (APPM_170206_BIS_40_23_1). Celui-ci aborde les besoins particuliers en exprimant le fait que des balises pour l'intégration d'un élève ayant des besoins particuliers font l'objet d'un guide institutionnel et qu'elles ne sont pas respectées.

Le cinquième texte de la chaîne intertextuelle « besoins particuliers » provient aussi du locuteur Syndicat. Il s'agit du texte « Lancement du plan d'action. Contrer l'inclusion sans favoriser l'exclusion » (APPM_170327_BIS_40_29) publié le 27 mars 2017. Le syndicat y présente un plan de mobilisation contre les visées inclusives de la CS et justifie la nécessité d'action syndicale en évoquant un glissement lexical observé dans le discours de la CS. Ceci indiquerait, selon le locuteur

Syndicat, un « changement de paradigme » signalant la remise en question de l'approche catégorielle, alors que celle-ci est jugée nécessaire pour répondre aux besoins des élèves.

Le 17 avril 2017 paraît un sixième texte lié à la chaîne intertextuelle « besoins particuliers ». Il s'agit d'une lettre destinée aux employées et employés de la CS, dont le titre est « Pour une éducation plus inclusive » (CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl). Le locuteur CS réagit aux prises de position syndicales contre le projet-pilote aux visées inclusives. On y mentionne que, lors du forum institutionnel du 21 novembre 2016, des représentants (parents, commissaires, communautaires, syndicaux) « se sont joints aux directions » pour une journée de réflexion sur l'inclusion. On y indique que l'approche catégorielle répond en partie « aux besoins de nos élèves à défi » alors que l'inclusion vient la compléter. Le texte précise que l'inclusion constitue une « réponse » aux besoins des élèves de la CS. Le locuteur CS semble distinguer deux façons de répondre aux besoins particuliers des élèves : la réponse organisationnelle (approche catégorielle) et la réponse pédagogique (approche inclusive).

Le 26 avril 2017, un septième texte est publié. Il s'agit d'un communiqué intitulé « Le point sur l'inclusion » (CSDM_170426_communiqé_le_point_sur_incl) où le locuteur CS revient sur l'idée de la réponse aux besoins particuliers.

Le 27 avril 2017, un huitième texte est diffusé. Il s'agit de l'article intitulé « L'inclusion d'élèves en difficulté dans des classes ordinaires dénoncées » (MEDIA_170427_La_Presse_incl_dénoncée). Le locuteur y cite les propos de la présidente de la CS, en témoignant de sa désolation devant la réaction syndicale négative à l'égard de son projet-pilote aux visées inclusives.

Le 8 mai 2017, le locuteur Syndicat publie le neuvième et dernier texte associé à la chaîne intertextuelle « besoins particuliers ». Intitulé « En réponse à la CSDM » (APPM_170508_BIS_40_35), celui-ci ajoute deux propositions à l'égard des besoins particuliers. La première suggère que l'école doit évaluer les besoins de l'élève dit à risque ou HDAA et qu'elle doit s'adapter à ces besoins en décidant quel « modèle d'organisation de services sera le meilleur pour lui, que ce soit l'intégration en classe ordinaire, la classe spécialisée, ou l'école spécialisée, et ce, par l'entremise du comité d'intervention ». Puis, le locuteur Syndicat souligne le fait que les membres de l'organisation sont « fiers à l'égard de ces modèles de services où des profs formés en adaptation scolaire ont acquis une expertise particulière pour répondre aux besoins très variés de ces élèves ».

En résumé, le discours sur les besoins particuliers fait l'objet d'une chaîne intertextuelle lors du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016. Deux points de vue s'opposent. Le locuteur Syndicat estime que la prise en compte des besoins particuliers veut dire évaluer ces derniers. Il rappelle également la nécessité de diriger l'élève vers les services adaptés et suffisants. Quant au locuteur CS, il prétend que la prise en compte des besoins particuliers s'effectue sur le plan organisationnel, par l'approche catégorielle, et sur le plan pédagogique, par l'approche inclusive.

Pour finir, cette chaîne intertextuelle a permis de relever dans le discours des locuteurs, de nombreuses désignations apparentées à celles des besoins particuliers. Voici plusieurs exemples illustrant la manière de se référer aux élèves présentant des besoins particuliers par des désignations liées au caractère unique du profil des élèves montréalais :

- « besoins souvent complexes et variés de tous nos élèves »; (APPM_161121_BIS_40_14)
- « besoins spécifiques de nos élèves, qu'ils soient issus d'un milieu défavorisé, de l'immigration ou qu'ils soient HDAA » (APPM_161121_BIS_40_14)
- « besoins colossaux de nos élèves » (APPM_170320_BIS_40_28)
- « le profil et les besoins de nos élèves sont différents » (APPM_161121_BIS_40_14)

Parfois, le locuteur Syndicat choisit de placer un terme ou ensemble de termes entre guillemets. Il s'agit là d'un procédé d'hyperénonciation signalant l'intertextualité. Le principe est le suivant : le locuteur se réfère directement ou indirectement à un énonciateur en isolant l'énoncé de son propre discours textuel (Authier-Revuz, 1996; Maingueneau, 2004). Pour ces cas, le nom de l'énonciateur cité est placé entre crochets en fin de citation :

- « les élèves "différents" » (APPM_161219_BIS_40_18) [panélistes entendus lors de ce forum]
- « "ces enfants différents de leurs amis" » (APPM_170313_BIS_40_27) [présidente CS citée dans MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl]
- « "élèves à besoins particuliers" » (APPM_170327_BIS_40_29) [locuteur CS]

Le locuteur CS, pour sa part, utilise certaines désignations pour faire référence aux élèves présentant des besoins particuliers. Les segments suivants sont des exemples de ces désignations :

- « nos élèves à défi » (CSDM_170425_lettre_pour édu plus incl)

- « [les investissements en éducation ne couvrent pas] tous les besoins de nos élèves en général ni la spécificité de l'école montréalaise. » (CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl)
- « leurs besoins spécifiques » (CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl)

Enfin, pour désigner les élèves présentant des besoins particuliers, le locuteur Média utilise des désignations en citant parfois les acteurs du milieu scolaire (placés entre crochets en fin de citation) :

- « ces enfants différents de leurs amis » (MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM_elargit_incl) [présidente CSDM]
- « les élèves en difficulté et les élèves normaux » (MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM_elargit_incl)
- « pourcentage important avec des besoins particuliers » (MEDIA_170427_La Presse_incl_dénoncée) [présidente CS]

Deux tendances se dessinent parmi ces désignations. La première concerne les différentes attributions du risque qu'elles formulent. Certaines désignent des élèves dits à risque en fonction de besoins particuliers, en situant davantage le risque chez l'élève (élève à besoins particuliers, avec des besoins, ayant des besoins, présentant des besoins particuliers et élève à risque; élève différent). D'autres formes de désignations englobent l'ensemble des élèves de la CS en les désignant comme un tout (besoins complexes, variés, spécifiques colossaux de nos élèves; le profil et les besoins de nos élèves qu'ils soient issus d'un milieu défavorisé, de l'immigration ou qu'ils soient HDAA; notre population d'élève et leurs besoins; nos élèves à défi; nos élèves en général et la spécificité de l'école montréalaise). Par ailleurs, l'hyperénonciation du locuteur Syndicat indique une prise de distance par rapport au discours institutionnel de la CS et semble indiquer son désaccord avec celui-ci (voir aussi Authier-Revuz, 1996; Maingueneau, 2004).

La deuxième tendance concerne le caractère identitaire de la désignation « à risque » se manifestant par l'usage de la notion de « besoins particuliers ». À cet effet, les différentes désignations situent le risque dans une perspective particulière qui semble correspondre aux observations faites du côté anglophone à propos des notions « *at-risk* » et « *at-riskness* » (voir la section 1.1.1). Autrement dit, certaines formes linguistiques sont essentialistes et qualifient l'élève de manière identitaire (par exemple : élève à besoins particuliers, ces enfants différents de leurs amis). Dans le cas à l'étude, les points de vue des locuteurs sur les besoins particuliers, malgré des distinctions et des

oppositions, paraissent cependant converger à l'égard des caractéristiques attribuées aux élèves de Montréal. En effet, tous semblent adopter le point de vue selon lequel le trio de caractéristiques⁵⁶ serait un fait.

Les deux tendances observées rejoignent l'une des considérations critiques de Brown (2016) sur le discours au sujet de l'élève dit à risque et celles de Frandji et Rochex (2011) à l'égard de la notion de « besoins éducatifs spéciaux ». Selon leurs observations, la catégorisation « à risque » a historiquement et politiquement été (et est toujours) utilisée pour désigner les enfants et les familles de milieux dits défavorisés culturellement et diversifiés linguistiquement et où l'expérience scolaire a été marquée par des difficultés. Selon Brown (2016), la désignation « à risque » est un reflet de valeurs et de croyances stéréotypées, un sens commun associé à des caractéristiques définissant l'Autre. En contexte montréalais comme ailleurs, le thème des « besoins particuliers » représente aussi, selon l'un des postulats de Hardy et Maguire (2016), un angle qui permet de promouvoir des savoirs et des catégories identitaires (par exemple : profil unique des élèves montréalais, acteurs de l'éducation en tant qu'experts, comité-école pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [CEEREHDAA]).

4.1.2.3 Chaîne intertextuelle « projet-pilote »

La troisième chaîne intertextuelle identifiée porte le nom « projet-pilote » (figure 14, p. 365). Elle débute par la médiatisation du projet-pilote aux visées inclusives envisagées par les dirigeants de la commission scolaire. Dès le départ et ouvertement dans l'espace public, le locuteur Syndicat s'oppose à la mise en œuvre de ce projet-pilote. Aussi, le locuteur Syndicat dénonce la gestion de ce projet par les dirigeants institutionnels et leur reproche de décrire le programme comme étant inclusif. De son point de vue, le projet-pilote n'est pas cohérent avec sa définition du principe d'inclusion. De plus, l'institution syndicale considère que les dirigeants de la CS camoufleraient

⁵⁶ Pour rappel, le trio de caractéristiques est utilisé de manière à faire référence au positionnement du front commun à la CSDM pour désigner les élèves qui n'appartiennent pas à la catégorie des élèves dits « ordinaires ». Ceux-ci sont considérés comme étant « à risque » plus qu'ailleurs dans la province, car ils « subissent les effets combinés d'une présence [plus] élevée en classe d'élèves ayant un handicap, des difficultés d'apprentissage, d'adaptation (EHDA), de maîtrise de la langue française et vivant en milieu défavorisé » (Front commun CSDM, 2016, 20 octobre). Dans le but d'alléger le texte, nous identifions les trois caractéristiques comme étant le trio de caractéristiques (expliqué en section 1.1.4.3.1).

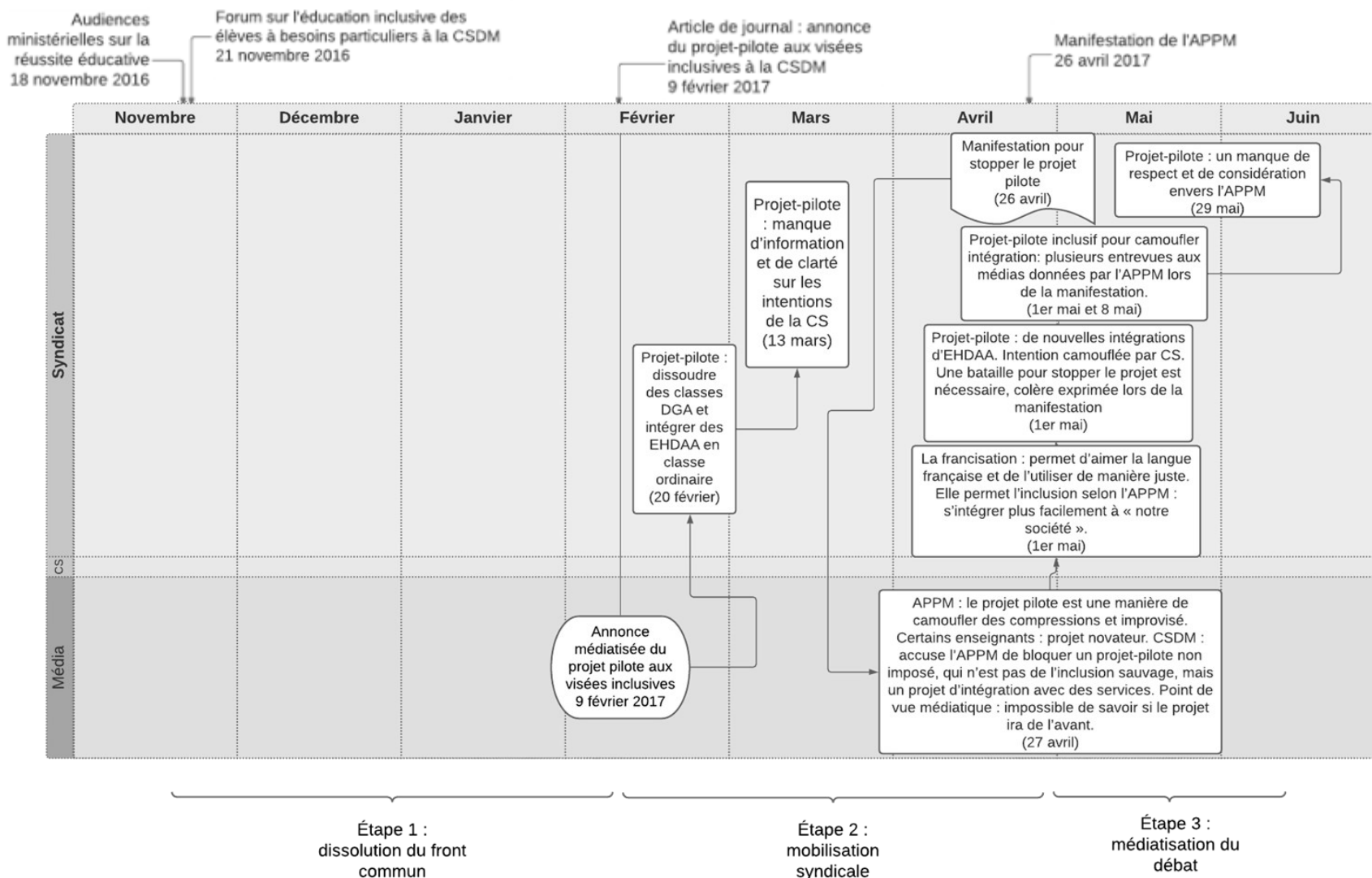
leurs intentions de coupes budgétaires dans les services « directs » offerts aux élèves dits à risque et aux EHDAA. Le locuteur CS quant à lui présente son point de vue dans les médias et répond publiquement aux critiques du locuteur Syndicat. La présentation chronologique de la chaîne intertextuelle expose l'évolution des positionnements qui se distancient les uns des autres jusqu'à devenir un conflit médiatisé au printemps 2017.

Le 9 février 2017, le projet-pilote aux visées inclusives des dirigeants de la CSDM est annoncé dans un article du journal *Le Devoir* intitulé « La CSDM élargit l'inclusion » (MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl). Cette annonce amorce la chaîne intertextuelle « projet-pilote ». On y décrit le projet-pilote et on y expose l'objectif poursuivi par l'institution CS : un projet-pilote pour l'intégration d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en classe ordinaire. Les élèves visés par ce projet-pilote fréquentent une classe dite DGA (difficultés grave d'apprentissage). L'intention de la CSDM serait fondée sur les modèles des commissions scolaires anglophones. Ces derniers favorisent l'intégration en classe ordinaire et seraient associés à un plus haut taux de réussite. L'article expose la surprise des représentants de l'APPM et leur opinion défavorable.

Le deuxième texte est publié par le locuteur Syndicat le 20 février 2017. Il s'agit d'un article intitulé « Droit à l'instruction » (APPM_170220_BIS_40_25) qui présente ainsi le projet-pilote comme une « dissolution de classes DGA » pour intégrer les élèves en classe ordinaire.

Dans le même texte (APPM_170220_BIS_40_25), le locuteur Syndicat prend position contre le projet-pilote aux visées inclusives. Il présente les arguments suivants : (1) le syndicat n'a pas été consulté par les dirigeants de la CS en ce qui concerne ce projet-pilote; (2) les « profs » ne peuvent accueillir ces élèves dans leur classe puisque les EHDAA comptent souvent pour plus de la moitié des élèves dans les classes ordinaires; (3) l'intégration de ces élèves ne présenterait pas d'avantage sur le plan pédagogique ni pour eux ni pour les autres élèves déjà scolarisés en classe ordinaire; (4) le projet-pilote nuirait à la réussite et à l'avenir de tous les élèves; (5) il permettrait à la CS de « faire des économies sur le dos des profs et des élèves ».

Figure 14. – Représentation de la chaine intertextuelle « projet-pilote »



Le troisième texte de la chaîne intitulé « Y a-t-il un (projet –) pilote dans l’avion? » (APPM_170313_BIS_40_27), est publié le 13 mars 2017 par le locuteur Syndicat. On y revient sur la manière dont le syndicat a été mis au courant du projet-pilote aux visées inclusives par les dirigeants de la CS. Le document révèle que le projet-pilote a été dévoilé aux représentants syndicaux siégeant au Comité paritaire consultatif pour les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (CPCEREHDAA) le 18 janvier 2018. Il évoque le fait qu’il n’avait été informé que d’un seul nom parmi les trois écoles visées. Il témoigne d’une insatisfaction relevant d’une impression d’avoir été mis devant le fait accompli. Le locuteur Syndicat explique avoir été contacté par le journal *Le Devoir* pour exposer le point de vue syndical sur le projet-pilote, à la suite de l’annonce de ce dernier dans l’article du 9 février 2017 (MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl). Le locuteur Syndicat mentionne que lors de l’entretien, le journaliste lui a appris le nom des deux autres écoles visées par le projet.

Puis, le locuteur Syndicat explique qu’il a abordé son mécontentement lors de la rencontre du CPCEREHDAA à la suite de la publication d’un autre article du journal *Le Devoir* (MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl), paru le 21 février 2017. Le locuteur Syndicat rappelle avoir informé les dirigeants de la CS des résultats d’une démarche de vérification menée auprès du personnel de l’école Montcalm et durant laquelle il a découvert que personne n’était au courant de la mise en œuvre du projet-pilote. Il souligne que même la direction en ignorait l’existence.

Un quatrième texte de la chaîne intertextuelle est un communiqué diffusé par le locuteur Syndicat le 26 avril 2017 : « Fermeture de classes de difficultés graves d’apprentissage et de cheminement particulier de formation – La CSDM coupe l’accès à des classes spécialisées pour ses élèves en difficulté » (APPM_170426_communiqué). On y annonce la tenue, le jour même, d’une manifestation syndicale devant l’immeuble administratif de la CSDM pour s’opposer au projet-pilote d’intégration d’élèves fréquentant des classes dites DGA en classes ordinaires.

Le communiqué précise que le personnel enseignant n’est pas contre l’inclusion, selon la définition qu’il en donne : c’est-à-dire l’inclusion de tous les élèves à l’école publique, dans la classe ou bien l’école qui convient à ses besoins (la classe ordinaire, la classe ordinaire avec soutien, la classe spécialisée ou l’école spécialisée). Du point de vue syndical, la CSDM a toujours été un modèle d’inclusion. Toutefois, dit-il, le projet-pilote d’inclusion de l’institution n’en serait pas un : il

s'agirait plutôt d'un projet destiné à économiser en amenant des élèves de classes spécialisées à fréquenter la classe ordinaire.

Après la manifestation syndicale du 26 avril devant l'immeuble administratif de la CSDM (au moment même où se tenait le Conseil des commissaires), le projet-pilote fait l'objet d'une intense couverture médiatique durant les 26, 27 et 28 avril 2017. Les journalistes font état des points de vue contradictoire de la CSDM et de l'APPM.

Les 1^{er} mai 2017, dans le journal syndical *Le Bis*, le locuteur Syndicat publie deux textes où il revient sur l'événement de la manifestation du 26 avril 2017. Dans l'article intitulé « La beauté des mots » (APPM_170501_BIS_40_34_1), il mentionne que des centaines de membres de l'organisation syndicale ont manifesté pour contrer le projet-pilote aux visées inclusives de la CS. Ce texte réitère le point de vue syndical selon lequel, les dirigeants de la CS camouflent leurs intentions réelles d'intégrer davantage d'élèves HDAA en classe ordinaire, sous couvert de proposer un projet d'inclusion.

Le deuxième texte publié le 1^{er} mai s'intitule quant à lui « L'Alliance dénonce la fermeture de classes spécialisées » (APPM_170501_BIS_40_39_2). L'article est une chronique des actions et de la mobilisation syndicale. Il reprend essentiellement les mêmes informations sur la manifestation du 26 avril 2017 et les points de vue sur le projet-pilote aux visées inclusives.

Le 8 mai 2017, le locuteur Syndicat publie un article intitulé « En réponse à la CSDM » (APPM_170508_BIS_40_35). Ce texte annonce la suspension de deux des trois projets-pilotes d'inclusion envisagés.

La chaîne textuelle « projet-pilote » se termine par la reprise du sujet dans un texte du locuteur Syndicat publié le 29 mai 2017 et intitulé « Toute une année! » (APPM_170529_BIS_40_38_1). Comme indiqué par le sous-titre, le locuteur Syndicat dresse un bilan d'une « année de lutte et de mobilisation ». Parmi d'autres enjeux ayant mobilisé le syndicat, il mentionne qu'en ce qui concerne le projet-pilote aux visées inclusives, la CS a manqué de respect envers l'organisation syndicale enseignante. Ce texte évoque le fait qu'au terme de l'année scolaire 2016-2017, les positionnements à propos de ce projet-pilote sont demeurés irréconciliables.

Somme toute, dès le départ, le projet-pilote a suscité une opposition de la part du locuteur Syndicat. Certains de ses textes, ainsi que certains textes du locuteur Média, ont alimenté le débat entre le

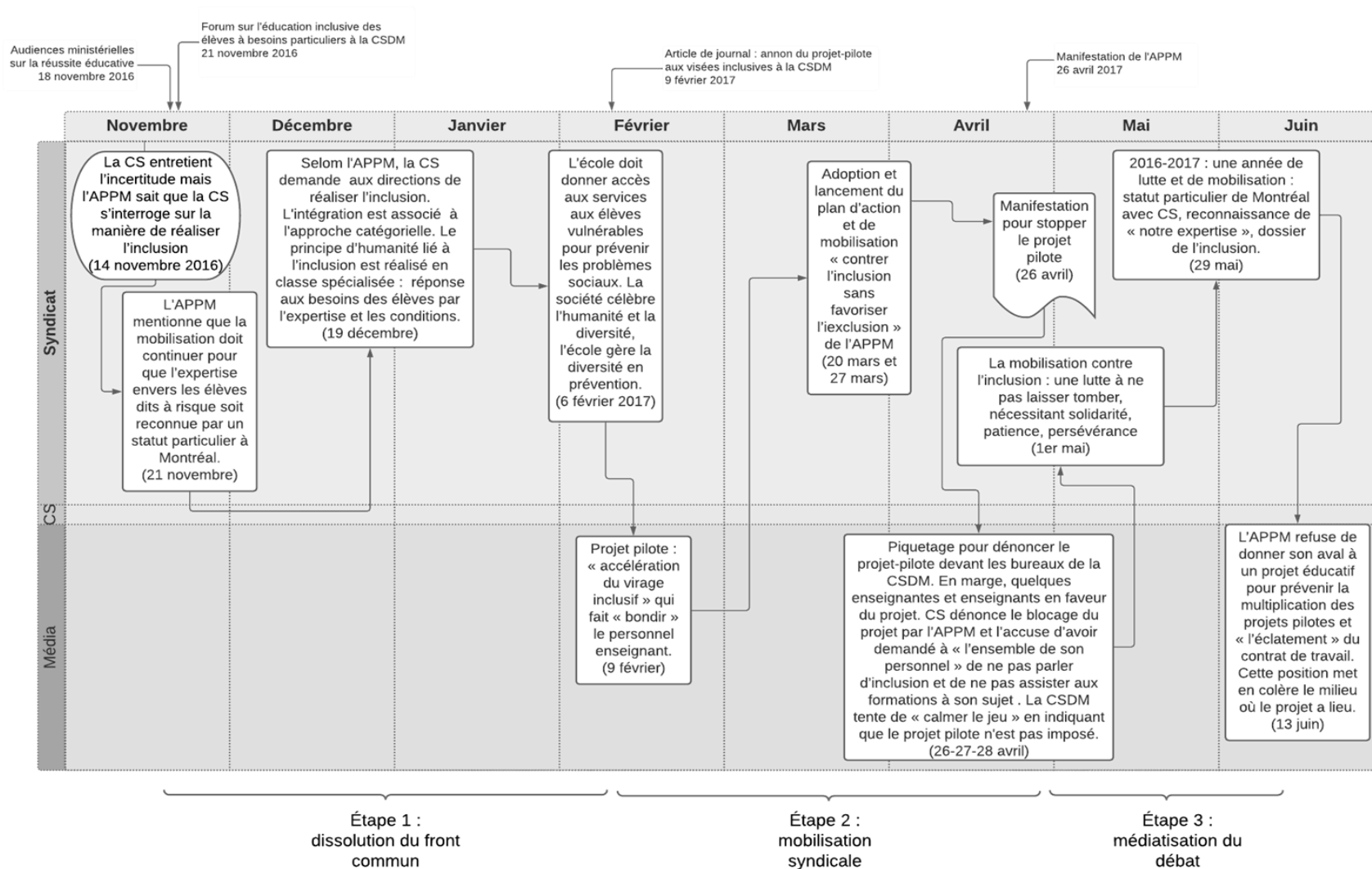
9 février et le 29 mai 2017. Les textes du locuteur Syndicat ont maintenu une opposition ferme au projet-pilote en redéfinissant l'inclusion comme l'accès à l'école publique et à la classe correspondant à la catégorie de besoins de l'élève. Son discours associe l'intégration à des conséquences négatives sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur la réussite et sur le futur de tous les élèves. Le point de vue des dirigeants de la CS est quant à lui exposé dans les médias lors de l'annonce du projet-pilote le 9 février 2017 et, par la suite, on y revient dans la couverture médiatique de la mobilisation syndicale, lors de la manifestation du 26 avril 2017. La position de la CS demeure globalement compatible avec le discours syndical puisque son discours véhicule l'idée que l'approche catégorielle est conciliable avec l'éducation inclusive. Ainsi, du point de vue de l'institution CS, l'approche catégorielle répond aux besoins uniques des élèves de Montréal sur le plan organisationnel et l'inclusion répond à leurs besoins uniques sur le plan pédagogique, et cela, peu importe le type de classe fréquentée.

4.1.2.4 Chaîne intertextuelle « mobilisation pour contrer l'inclusion »

La quatrième chaîne intertextuelle, tout comme la deuxième (chaîne « besoins particuliers »), commence par l'événement du forum institutionnel sur l'inclusion tenu le 21 novembre 2016. Cette dernière chaîne intertextuelle est ainsi identifiée : « mobilisation pour contrer l'inclusion initiée par le locuteur Syndicat » (figure 15, p. 369).

Le texte initiant la chaîne intertextuelle est un article du locuteur Syndicat publié le 14 novembre 2015 : « Forum EHDAA. L'inclusion, de quoi parle-t-on? » (APPM_161114_BIS_40_13_1). Précédemment, nous avons affirmé que ce texte expose les interrogations du locuteur Syndicat concernant les intentions des dirigeants de la CS en matière d'inclusion (voir section 4.1.2.2). Or, un autre sujet est abordé par ce texte et celui-ci amorce la quatrième chaîne intertextuelle : la mobilisation syndicale du personnel enseignant contre l'inclusion. En même temps qu'il appelle à la mobilisation, le locuteur Syndicat précise que, si les représentants syndicaux sont invités à l'événement, ils en profiteront pour faire deux rappels à la CSDM, ce qui demeure une interrogation du locuteur au moment de publier le texte.

Figure 15. – Représentation de la chaîne intertextuelle « mobilisation pour contrer l’inclusion »



Le premier rappel concerne la nécessité d'offrir des services adéquats et suffisants, et cela, pour assurer l'accès de tous les élèves à l'enseignement auquel ils ont droit et ainsi répondre à la mission de scolariser « tous les élèves, quels qu'ils soient ». Pour ce faire, le locuteur est d'avis que pour offrir l'enseignement auquel chacun des élèves a droit il est essentiel de répondre aux besoins particuliers en offrant « tous les services suffisants et adéquats ». Le deuxième rappel à la CSDM annoncé par le locuteur concerne un point de vue syndical sur la scolarisation des élèves présentant des difficultés : ce défi repose sur le personnel enseignant et il ne peut être relevé sans les ressources financières proportionnelles à l'ampleur des besoins. Le locuteur Syndicat interpelle les membres de l'APPM en leur mentionnant de communiquer avec l'APPM pour partager leurs réflexions avec leurs représentants syndicaux. Le deuxième texte de cette chaîne intertextuelle est publié le 21 novembre 2016 par le locuteur Syndicat. Il s'agit d'un article intitulé « Une expertise adaptée » (APPM_161121_BIS_40_14) qui fait un bilan de son intervention aux audiences publiques ministérielles sur la réussite éducative du 18 novembre 2016. Lors de cet événement, dit-on dans le texte, les présidentes des syndicats de l'enseignement francophone de Montréal ont présenté, conjointement leurs préoccupations « liées aux réalités vécues dans les écoles montréalaises ». Le locuteur mentionne que l'intervention s'est terminée en rappelant au ministre que la réussite éducative de tous les élèves montréalais nécessite une reconnaissance d'un statut particulier et d'un financement cohérent avec ce dernier. Le texte se termine par des remerciements aux personnes ayant manifesté ce jour-là pour soutenir les revendications syndicales.

Le troisième texte, aussi publié par le locuteur Syndicat le 19 décembre, « L'inclusion. De quoi parle-t-on? (suite) » (APPM_161219_BIS_40_18) constitue une synthèse de l'événement du forum institutionnel sur l'inclusion tenu le jour même où une représentation syndicale de l'APPM a été possible. D'une part, il partage son opposition à la conception du principe d'inclusion présentée lors de l'événement avec les membres de l'organisation syndicale. D'autre part, il partage son désaccord envers les consignes que des dirigeants de la CS ont données aux directions d'établissement en matière d'inclusion : celle d'adopter « une approche où les élèves à besoins particuliers sont inclus et non pas intégrés ». Le locuteur Syndicat favorise pour sa part une vision où l'intégration s'inscrit dans un continuum allant de la classe spécialisée à la classe ordinaire. Selon sa perspective, pour les élèves des classes spécialisées, le « principe d'humanité » associé à l'inclusion est respecté s'ils fréquentent le type de classe correspondant à leur catégorie de difficulté. Or pour lui, « l'inclusion massive » d'élèves dits HDAA dans les classes ordinaires ne

mènerait pas vers une école plus inclusive. Le locuteur Syndicat conclut son texte par l'énoncé explicite de son positionnement à l'égard de l'inclusion et de l'intégration : « Oui, à l'école publique inclusive, non à l'intégration sauvage sans ressources financières et humaines! »

Par le quatrième texte de la chaîne intertextuelle, le locuteur Syndicat remet en perspective les concepts d'inclusion et d'intégration en établissant plusieurs liens avec des propos tenus dans les trois textes précédents. Son texte intitulé « Une société inclusive » (APPM_170206_BIS_40_23) présente une réflexion découlant de l'événement de la tuerie à la mosquée de Québec⁵⁷. Il met en parallèle deux types de pouvoir d'agir collectif pour « favoriser le vivre ensemble » : le « pouvoir de l'enseignant » et le « pouvoir du citoyen ». Les deux types de pouvoir constituent les sous-titres du texte. D'un côté, le locuteur accorde au pouvoir de l'enseignant une portée limitée (la possibilité d'exercer un certain leadership) et souligne que celui-ci se limite à la classe, où le rôle du personnel enseignant contribue à la « transmission des valeurs » et enseigne « l'ouverture aux autres ».

Puis, toujours dans le quatrième texte, le locuteur rapporte des propos de l'artiste et historien Aly Ndiaye, « “alias Webster”, entendus à la radio : “l'inclusion passe par les écoles. Et il faut arrêter de couper dans les écoles publiques pour que les jeunes puissent avoir une éducation adéquate et qu'ils puissent ainsi s'épanouir [...]. On doit en tant que société prendre un pas de recul et construire de manière positive et inclusive”. » (le signe de retrait d'une partie du texte est celui du locuteur Syndicat). Le locuteur Syndicat réagit à ces propos en poursuivant la réflexion ainsi : « pour faire de la prévention, il faut aussi donner accès rapidement, dans nos établissements, à des ressources et à des services complémentaires adéquats à nos élèves les plus vulnérables ». Le texte mentionne qu'il est important de poursuivre le « combat pour la défense de l'école publique montréalaise » afin qu'elle puisse continuer « d'accueillir des élèves d'une grande diversité sociale ». Ce combat, dit le locuteur « mérite qu'on y mette toutes nos énergies pour en arriver à une société qui célèbre sa pluralité et, surtout, son humanité! ».

Au sujet du pouvoir de l'enseignant, ce quatrième texte établit des liens avec des idées présentées par les textes précédents de la chaîne intertextuelle qui porte sur un sujet différent, celui de l'attentat

⁵⁷ Le 29 janvier 2017, un attentat terroriste a fait six morts et huit blessés au Centre culturel islamique de Québec. Pour plus d'information, il est possible de consulter cette synthèse de l'événement proposée par la Société Radio-Canada : <https://ici.radio-canada.ca/dossier/505185/attentat-terroriste-mosquee-quebec>.

à la mosquée de Québec du 29 janvier 2017 (voir la précédente note de bas de page 53). Il y revient sur des revendications comme celles d'octroyer des ressources supplémentaires pour la prévention et des services complémentaires pour les élèves vulnérables, ainsi qu'avec la mobilisation pour la défense de l'école publique montréalaise. On y exprime aussi que la profession enseignante a la responsabilité de transmettre des valeurs progressistes et de viser l'égalité des chances, en situant le propos relatif à cet objectif dans les limites de la classe et de l'objectif poursuivi (égalité des chances) pour lequel le syndicat revendique un statut et un financement particuliers. Le locuteur Syndicat aborde finalement le principe d'humanité, dont il a été question dans son texte sur l'inclusion dont il a été question précédemment (APPM_161219_BIS_40_18).

En ce qui concerne le pouvoir citoyen, le locuteur Syndicat mentionne qu'il s'exerce en unissant les forces pour défendre les « plus démunis, les plus ostracisés ». Il indique qu'en ce sens « nous avons un réel pouvoir ». De plus, il mentionne que « C'est aussi ça le rôle du mouvement syndical ». Pour illustrer son point de vue, le locuteur Syndicat relate, puis commente sa participation à une manifestation de solidarité citoyenne. Il souligne, à ce sujet, que « malgré le froid, la tristesse et la douleur, les gens étaient réunis pour manifester leur appui à la cause ». Il commente cet événement en expliquant qu'en manifestant dans la rue pour exprimer des émotions et des revendications, les gens se mobilisent parce qu'ils « croient que leur message va trouver écho et qu'il s'en dégagera une grande chaleur humaine pour nous réchauffer collectivement ». Ce dernier segment reprend certaines formules ou idées dont les deux suivantes : l'importance de démontrer la solidarité par la mobilisation envers la cause et la mobilisation comme moyen d'être entendu.

Il est possible de remarquer que des considérations liées à la mobilisation caractérisent les textes de la chaîne intertextuelle. La première est celle de la relation entre le nombre de personnes présentes et la solidarité. Par exemple, dans le quatrième texte, le locuteur Syndicat mentionne qu'un nombre important de citoyens « ont répondu à l'appel de solidarité envers la communauté musulmane » et comme exposé au paragraphe précédent, que cette mobilisation crée « une chaleur humaine ». Le deuxième texte de la chaîne intertextuelle comporte une idée semblable, lorsque le locuteur s'exprime pour « remercier chaleureusement les nombreuses personnes qui ont manifesté en marge des audiences » publiques sur la réussite éducative (APPM_161121_BIS_40_14). Ici

aussi, la mobilisation et la solidarité sont mises en relation par le propos (remercier chaleureusement) et le nombre (les nombreuses personnes).

En ce qui concerne la mobilisation qui permet de faire entendre un message, le quatrième texte du 6 février 2017, nous l'avons vu précédemment, mentionne que la mobilisation vise aussi à partager ses émotions et à faire entendre ses revendications (son message). Cette idée est aussi exprimée à l'égard de la mobilisation syndicale pour la reconnaissance d'un statut particulier à Montréal lors des audiences ministérielles. Le texte portant sur la mobilisation lors des audiences publiques sur la réussite éducative où il est mentionné : « C'est par notre mobilisation constante et notre solidarité que nous nous ferons entendre! » (APPM_161121_BIS_40_14).

En synthèse, la chaîne intertextuelle véhicule, selon ce qui précède certaines valeurs liées à la mobilisation en établissant des liens entre la mobilisation citoyenne et la mobilisation syndicale. Le locuteur relie ces dernières aux deux formes de pouvoir : le pouvoir citoyen et le pouvoir enseignant.

Un cinquième texte de la chaîne intertextuelle « mobilisation pour contrer l'inclusion » est celui du locuteur Média, publié le 9 février 2017 : « La CSDM élargit l'inclusion des élèves en difficulté » (MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl). Il expose la réaction syndicale à l'annonce du projet-pilote aux visées inclusives : « Cette accélération du virage "inclusif" à la CSDM fait bondir des enseignants et des syndicats. Ils voient là une opération de "bricolage" visant à faire des économies sur le dos des élèves ». Le lexique utilisé par le locuteur Média dans cet article rend explicite la réaction d'opposition des représentants enseignants, nous notons par exemple, outre celles qui sont présentes dans le dernier segment, les formules : « volonté d'inclusion sans nuance »; « sur le dos des élèves »; « ils veulent faire croire que c'est inclusif »; « s'insurge-t-elle »; « C'est de l'intégration sauvage ».

Comme sixième texte, on retrouve l'article intitulé « Arrêt d'agir » (APPM_170320_BIS_40_28). Ce dernier est publié le 20 mars 2017 par le locuteur Syndicat. On y annonce qu'un plan d'action « pour contrer l'intégration sauvage et massive des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA] en classes ordinaires » a été adopté « unanimement » par les personnes déléguées syndicales.

La nécessité d'un arrêt d'agir⁵⁸ évoquée par le locuteur signifie que le syndicat doit se mobiliser pour freiner la CS dans la mise en œuvre de son projet-pilote. Le locuteur Syndicat évoque l'urgence et la nécessité de la mobilisation contre le projet-pilote aux visées inclusives. À son avis, l'agir des dirigeants de la CS constitue une menace : « Il faut un arrêt d'agir, parce que la commission scolaire fait dangereusement fausse route ». On y fait aussi un appel à la mobilisation : « nous continuons à nous battre et à nous mobiliser pour défendre nos conditions de travail et notre école publique ».

Comme dans le texte « Une société inclusive » (APPM_170206_BIS_40_23) aussi présent dans cette chaîne, on y mentionne que les personnes se sont mobilisées malgré les conditions météorologiques (malgré la tempête qui faisait rage). En outre, ce texte se caractérise par des termes exprimant des émotions négatives (p. ex. : outrées, colère, un grand cri du cœur).

Le plan d'action est présenté la semaine suivante par le septième texte que comporte la chaîne. En effet, le 27 mars 2017, le locuteur Syndicat décline son plan d'action dans l'article intitulé « Lancement du plan d'action. Contrer l'inclusion sans favoriser l'exclusion » (APPM_170327_BIS_40_29). Le texte comporte trois parties introduites par les sous-titres suivants : « Fraude intellectuelle », « Cauchemar » et « Réalité » ce qui fait écho, en quelque sorte, au ton du texte précédent, où des émotions négatives sont évoquées.

En première partie, il affirme que les décideurs en éducation feraient fi d'un consensus établi avant la réforme « de l'an 2000 » : « augmenter la valeur des diplômes et prendre soin adéquatement des élèves les plus vulnérables dans les classes spécialisées ou de ceux intégrés en classe ordinaire. ». Dans cette perspective, le projet-pilote aux visées inclusives est contraire à ces principes dits consensuels, et il s'inscrit, du point de vue du locuteur Syndicat, dans une série de décisions politiques qui s'éloignent de l'idéal initial. Ces décisions sont décrites comme des « trahisons

⁵⁸ « Arrêt d'agir » est un terme que l'Office québécois de la langue française (OQLF) définit ainsi : « La technique d'arrêt d'agir la plus souvent proposée consiste à placer l'enfant en crise dans un lieu et dans une position où il sera le moins possible exposé à des stimulus. Il est parfois nécessaire que l'adulte maintienne plutôt l'enfant de façon à ce qu'il ne puisse plus bouger (notamment afin de réduire le risque de blessures) en attendant qu'il se calme, sans lui parler. Une fois la crise apaisée (*sic*), l'arrêt d'agir peut cesser et l'adulte discute avec l'enfant. L'utilisation de cette technique, dont la durée varie en fonction de l'âge, est déconseillée auprès des enfants de moins de deux ans » (OQLF, 2009).

successives de nos élus » et de l’avis du locuteur, elles « ont conduit aux malheureux résultats que nous observons aujourd’hui ».

Le texte sème le doute sur le discours des décideurs à l’égard de la réussite pour tous (discours expliqué en section 1.1.3.1). De son point de vue, par le discours sur la « réussite éducative à tout prix », le gouvernement « jongle avec les mots » pour « camoufler la faillite des politiques ». Il fait aussi allusion au discours de la NGP (présenté en section 1.1.3.1.1) en mentionnant que, selon le discours gouvernemental sur la réussite pour tous, « Nos élèves et leurs parents forment désormais une “clientèle” à qui on fait croire qu’il est possible de faire plus et mieux avec moins ». En ce sens, le texte expose un désaccord avec l’orientation de la réussite éducative dite à « tout prix » qui affecterait, du point de vue du locuteur Syndicat, la « valeur des diplômes » obtenus par les élèves à la fin de leur parcours scolaire.

Dans la deuxième partie du texte, dont le sous-titre est « Cauchemar », le locuteur mentionne que les dirigeants de la CS, par une stratégie discursive, tentent d’effacer certains mots du champ de l’adaptation scolaire, ce qu’il attribue à un « changement de paradigme » : « Dans cette opération de maquillage de la réalité, comme par magie, les mots “handicapés”, “difficultés d’adaptation” et “difficultés d’apprentissage” sont disparus ». Ainsi le cauchemar abordé par le locuteur Syndicat serait lié à une prétention : un processus d’effacement de formules associées à l’approche catégorielle se produit dans le discours des dirigeants de la CSDM.

Dans la troisième partie du texte, intitulée « Réalité », le locuteur Syndicat avance des hypothèses expliquant les visées inclusives des dirigeants de la CS. Ces dernières seraient fondées sur les problèmes financiers et de manque d’espace auxquels ferait face la CS. Un lien est établi entre l’écart entre les nombres d’élèves en classe ordinaire et en classe spécialisée : la classe spécialisée recevant moins d’élèves, toutes proportions gardées, elle est plus onéreuse sur le plan des ressources financières, humaines et matérielles. Selon cette logique, le locuteur Syndicat soulève une question sur le projet-pilote aux visées inclusives de la CS : « N’est-ce pas un moyen idéal de réduire les coûts de gestion et de libérer des locaux? ».

L’article se termine en mentionnant que les membres du syndicat doivent se mobiliser pour « Contrer l’inclusion sans favoriser l’exclusion » compte tenu des trois considérations suivantes : les décisions prises pour « la réussite à tout prix »; le projet-pilote envisagé visant à intégrer des

élèves dits HDAA en classe ordinaire « dans l'intérêt de "l'estime de soi" qui constitue un changement de paradigme »; et la volonté inavouée de réaliser des coupes budgétaires.

Comme cela a été abordé précédemment (voir section 4.1.2.3), la mobilisation syndicale contre le projet-pilote donne lieu à une manifestation le 26 avril 2016. Cette manifestation et les enjeux qu'elle soulève ont fait l'objet d'une couverture médiatique.

La chaîne intertextuelle de la mobilisation se développe davantage lors des événements entourant la manifestation. Le locuteur Média rapporte des réactions défensives de la part des dirigeants de la CS mis devant l'affirmation d'un manque de transparence servant à mobiliser les membres du syndicat dans plusieurs textes parus les 26, 27 et 28 avril, ces textes sont regroupés comme un huitième texte de la chaîne. La couverture médiatique permet d'observer une dissension au sein des enseignants. En effet, le projet-pilote fait aussi l'objet d'une manifestation en sa faveur et des textes médiatiques présentent le point de vue de membres du syndicat qui se dissocient de ce dernier pour adhérer au projet et défendre sa pertinence. Ces enseignantes et enseignants constituent un groupe minoritaire d'après la couverture médiatique.

En plus des positionnements chez le personnel enseignant, la couverture médiatique présente le point de vue de la CS sur la prise de position syndicale et la mobilisation à l'encontre du projet : « La CSDM accuse l'Alliance des professeures et des professeurs de bloquer les trois projets [compris dans le projet-pilote aux visées inclusives] » (MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée). Les sentiments de la présidente de la CS au sujet de la mobilisation syndicale sont rapportés par le locuteur Média : « L'Alliance a demandé à l'ensemble de son personnel de ne pas discuter d'inclusion, de ne pas participer à des formations. Ça m'apparaît très malheureux » (MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée). L'explication de ce sentiment est rapportée par le texte, pour la présidente de la CSDM, les avancées souhaitées en matière d'inclusion sont justifiées par le contexte particulier à la CSDM où on compte une proportion importante d'élèves présentant des besoins particuliers.

Dans un neuvième texte, « La beauté de mots » (APPM_170501_BIS_40_34_1), le locuteur Syndicat établit un lien entre le projet-pilote aux visées inclusives et sa conception de l'inclusion qu'il redéfinit, cette fois, en lien avec la francisation à la CSDM. Pour le programme de francisation des adultes, de nouvelles allocations ont été octroyées à l'attention des personnes inscrites à temps plein. De l'avis du locuteur Syndicat, il s'agit d'une nouvelle positive dans laquelle il est possible

de voir une reconnaissance gouvernementale de l'expertise associée à l'enseignement en classe d'accueil.

Le locuteur établit un lien entre cette nouvelle, portant sur l'intégration à la société québécoise, et le principe d'inclusion. À son avis, par l'apprentissage puis la maîtrise de la langue française, les « néo-Québécois » auraient « l'opportunité de s'intégrer plus facilement dans notre société, d'accéder à notre patrimoine culturel et d'exercer pleinement leur citoyenneté ». Le locuteur Syndicat établit un lien avec sa conception de l'inclusion en soulevant la question suivante : « Sans jouer avec les mots, n'est-ce pas ça l'inclusion? ». Il revient donc sur l'idée que les dirigeants, à l'égard de la réussite éducative et de l'inclusion, joueraient avec les mots comme abordés dans le septième texte de la chaîne intertextuelle sur la mobilisation : « Lancement du plan d'action. Contre l'inclusion sans favoriser l'exclusion » (APPM_170327_BIS_40_29).

Le texte intitulé « La beauté des mots » aborde la mobilisation. Le locuteur Syndicat précise que la reconnaissance gouvernementale obtenue en matière de francisation découle d'une longue mobilisation syndicale. Il s'agit, de son point de vue, d'une « preuve » que la mobilisation pour « offrir à tous une école publique universelle et égalitaire » porte ses fruits. Il revient dans ce texte aussi sur les gains obtenus grâce à la mobilisation, la détermination et la solidarité, malgré les défis qu'elles impliquent : « C'est grâce à notre détermination, notre solidarité et notre souci constant d'offrir à tous une école publique universelle et égalitaire que nous finissons par gagner nos batailles! » APPM_170501_BIS_40_34_1 »

Le 29 mai 2017, dans le neuvième texte de la chaîne intitulé « Toute une année! » (APPM_170529_BIS_40_38_1), le locuteur Syndicat dresse un bilan de la mobilisation. Il affirme que : « L'année 2016-2017 a été marquée par des enjeux syndicaux auxquels nous avons dû faire face et qui ont demandé encore une fois notre grande mobilisation. » APPM_170529_BIS_40_38_1.

Un dixième texte aborde la mobilisation. Le 13 juin 2017, la mobilisation contre le projet-pilote s'étend à un autre enjeu. L'organisation syndicale refuse de donner son aval à un projet particulier d'une école alternative, car il y décèle l'intention institutionnelle de développer des projets aux visées inclusives. Il exprime alors son opposition contre ce type de projets : « "Il faut mettre notre pied à terre" pour freiner les ententes particulières qui créent des "risques d'éclatement de notre

contrat de travail”, affirme la présidente de l’Alliance des professeurs » (MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte).

Somme toute, la chaîne intertextuelle de la mobilisation permet d’observer qu’un mouvement syndical se développe autour de l’idée qu’il faut « défendre l’école publique » pour le respect du principe d’égalité des chances et que ce dernier se traduit en ressources humaines et financières. Afin de mobiliser ses membres, le locuteur syndical table sur la cohérence entre les mobilisations antérieures et les nouvelles, ainsi que sur l’idée voulant que l’institution CS ait des plans inavoués de fermer des classes spécialisées. Du côté des dirigeants de l’institution, une réaction défensive est rapportée par les médias puisque le discours syndical critique le manque de transparence associé au projet-pilote aux visées inclusives et soulève des doutes sur les intentions réelles derrière ce projet.

Pour conclure cette section portant sur l’analyse chronologique, nous rappelons les constats principaux relatifs aux quatre chaînes discursives repérées. Tout d’abord, la première chaîne intertextuelle portant sur l’approche catégorielle permet de constater que, malgré le fait que l’institution CS ait envisagé un projet-pilote aux visées inclusives et remis en doute l’approche catégorielle lors des audiences publiques ministérielles sur la réussite éducative de novembre 2016, son discours a superposé le principe d’inclusion et celui de l’approche catégorielle de manière à faire cohabiter les deux principes dans un discours qui, comme le remarquent Bélanger et Maunier (2017), comporte des paradoxes sémantiques et conceptuels.

Puis, la deuxième chaîne intertextuelle portant sur « les besoins particuliers » met en lumière deux tendances dans les discours des locuteurs. Ces dernières peuvent être appliquées au discours sur l’élève dit à risque. La première est de situer le risque (ou les besoins particuliers) chez l’élève (par exemple : élève présentant des besoins particuliers ou élève à risque). La deuxième est d’attribuer le risque (ou les besoins particuliers) de manière globale à l’ensemble des élèves (besoins spécifiques de nos élèves, qu’ils soient issus d’un milieu défavorisé, de l’immigration ou qu’ils soient HDAA).

La troisième chaîne intertextuelle dont l’objet est le projet-pilote à la CSDM permet d’observer l’évolution des positionnements des locuteurs à l’égard du projet envisagé. Celui-ci faisant objet d’un débat, les locuteurs Syndicat et CS présentent des positions qui, au départ, s’opposent. Toutefois, le discours du locuteur CS évolue de manière à intégrer les points de vue du locuteur

Syndicat à son discours, en indiquant que l'approche catégorielle et ses visées inclusives sont compatibles.

La dernière chaîne intertextuelle, enfin, porte sur la mobilisation contre l'inclusion. Cette chaîne, initiée par le locuteur Syndicat avant le débat portant sur le projet-pilote aux visées inclusives, permet d'observer des mécanismes récurrents de mobilisation par le discours. Ces mécanismes sont utilisés dans le cadre du débat médiatisé et tissent des liens avec les mobilisations antérieures. Ils permettent au locuteur de rappeler des points de vue sur divers enjeux antérieurs en les orchestrant à celui de la mobilisation qu'il mène.

Les résultats de cette cartographie, constituant la première phase de l'analyse, ont été utilisés pour soutenir la deuxième phase qui suit, menée selon les principes et le programme en AHD.

4.2 Résultats des quatre niveaux d'analyse selon l'AHD

Cette deuxième partie du chapitre présente les résultats de la seconde phase d'analyse, celle des différents niveaux contextuels en AHD. Cette phase a été réalisée à l'aide des deux outils présentés dans le cadre théorique et qui ont été opérationnalisés dans le chapitre exposant la méthodologie. Il s'agit, d'une part, de la typologie du discours sur l'élève dit à risque inspirée de Portelli et al. (2007), nécessaire à l'interprétation et à l'explication. D'autre part, il s'agit de la grille d'analyse en AHD (annexe 2B) inspirée des travaux de Ruth Wodak, et tout particulièrement de ceux de Wodak et Boukala (2015). Ces résultats concernent, dans l'ordre : (1) le contexte linguistique où les champs lexicaux ont été identifiés; (2) le contexte textuel décrit et interprété à l'aide de la grille en AHD (annexe 2C); (3) le contexte situationnel décrit et interprété à l'aide de la typologie du discours sur l'élève dit à risque (annexe 2B); et (4) le contexte politico-historique où le discours est décrit, interprété et expliqué par l'analyse extensive diachronique dans laquelle nous intégrons les résultats des contextes précédents à l'analyse d'un corpus de validation (annexe 3B).

Malgré cette présentation linéaire, en réalité, le principe de triangulation inhérent à cette approche a suscité, tout au long de l'analyse, la mise en relation des quatre niveaux de contexte, des observations et des théories (voir notamment à ce sujet Reisigl et Wodak, 2009). Aussi, la première phase d'analyse nous a donné une vue d'ensemble des propos et de l'évolution du débat, dont il aurait été impossible de se détacher lors des étapes réalisées en deuxième phase. Notre analyse

s'est donc réalisée de manière moins linéaire que l'organisation de la présentation des résultats ne le suggère.

Il est important de préciser que la réutilisation de segments issus du corpus est parfois essentielle puisqu'un même segment peut servir à illustrer des résultats pour différentes dimensions d'un même contexte et pour plus d'un niveau de contexte. Par exemple, le segment suivant : « Défend-il la particularité de notre population d'élèves et de leurs besoins quand il décide d'entrer dans le moule? » (APPM_170320_BIS_40_28) comporte des données pour l'analyse du contexte linguistique ("défend-il" comme unité du champ lexical "Conflit_lutte"), pour l'analyse du contexte textuel ("défend-il" comme énoncé métaphorique issu du domaine de la guerre), pour l'analyse du contexte situationnel ("notre population d'élèves et de leurs besoins" comme énoncé illustrant l'interdiscursivité) et pour l'analyse diachronique du contexte politique et sociohistorique ("particularité de notre population d'élèves et de leurs besoins" comme énoncé interdiscursif).

4.2.1 Premier niveau d'analyse : contexte linguistique

Notre analyse portera maintenant sur les textes du corpus qui ont été publiés au sujet des principes d'intégration et d'inclusion et qui démontrent une polarisation progressive des points de vue.

L'analyse de niveau linguistique a permis d'identifier l'usage de champs lexicaux en codant et en regroupant les unités lexicales. Cette procédure a permis de répertorier 17 champs lexicaux récurrents parmi les 33 textes (la présentation complète de ces résultats se trouve en annexe 4B). Le tableau 16 (p. 381) expose la fréquence relative des cinq champs lexicaux les plus fréquents, en pourcentage d'unités lexicales appartenant à un même champ, au sein du corpus et des sous-corpus, c'est-à-dire par locuteur.

En apparence, les champs lexicaux ne semblent pas liés au thème de la guerre qui a été retenu pour l'analyse ultérieure des métaphores. Cela peut s'expliquer par le fait que dans ce codage, les mots et expressions reliés à un champ lexical ne sont pas considérés dans leur contexte textuel. Ainsi, les codes ont été attribués sans égard au sujet de la phrase ou du texte. Malgré cela, les résultats présentés ci-dessous démontrent quelques constances parmi les locuteurs, ainsi que certaines distinctions dont la compréhension devait être approfondie par une analyse plus poussée des sujets, des thèmes et de l'intertextualité. Cette étape correspond donc à la première étape prévue pour le repérage des métaphores. Puisque les unités lexicales ne sont pas répertoriées en lien avec un thème

ou bien pour leur signification en particulier, ils ont été ensuite mis en relation avec le texte pour cerner des indices métaphoriques et des schèmes argumentatifs à l'étape suivante lors de l'analyse de niveau textuel (section 4.2.2).

Tableau 16. – Fréquence relative des cinq champs lexicaux les plus fréquents par locuteur

Champ lexical (<i>n</i> = 3078)	Syndicat (<i>n</i> = 2150)		CS (<i>n</i> = 214)		Média (<i>n</i> = 714) ^a	
	Fréquence absolue	% (rang)	Fréquence absolue	% (rang)	Fréquence absolue	% (rang)
Économie	434	20.2 (1)	31	14.5 (4)	55	7.7 (6)
Psychomédical	298	13.9 (2)	35	16.4 (3)	114	16.0 (1)
Construction- Bâtiment	253	11.8 (3)	45	21.0 (1)	107	15.0 (2)
Droit- Obligation- Justice	224	10.4 (4)	27	12.6 (5)	59	8.3 (4)
Équipe-groupe	191	8.9 (5)	40	18.7 (2)	79	11.1 (3)

Note. Les données en caractères gras sont celles qui correspondent au champ lexical se trouvant au premier rang pour chacun des locuteurs.

^a Pour le locuteur Média, le 5^e rang est le champ lexical « Danger inquiétude craintes » dont la fréquence absolue est 66, ce qui représente 9,2% des 714 codes de la catégorie champ lexical pour ce locuteur.

Il est aussi possible de constater que les cinq premiers champs lexicaux chez les trois locuteurs sont les mêmes, malgré l'ordre qui varie d'un sous-corpus à l'autre, à l'exception du champ relatif aux droits, aux obligations et à la justice (Droits-Oblig-Justice) qui arrive en 6^e position chez le locuteur Média.

En matière de fréquence relative selon le sous-corpus, chacun des locuteurs aborde plus fréquemment un champ lexical qui lui est propre. Le champ lexical de l'économie est prépondérant dans le sous-corpus du locuteur Syndicat (20,2 %), celui de la construction et du bâtiment arrive au premier rang chez le locuteur CS (21,0 %) et, chez le locuteur Média, le champ psychomédical arrive en tête (16,0 %).

À ce niveau d'analyse, les champs lexicaux des locuteurs du champ de l'éducation impliqués dans le débat (locuteur Syndicat et locuteur CS) sont étudiés pour cerner leurs points de vue et

positionnements respectifs dans le débat. Issu d'un autre champ, soit du champ médiatique, le discours du locuteur Média sera intégré à l'analyse de niveau textuel puisqu'il comporte essentiellement des propos faisant l'objet d'intertextualité. Ici, nous aborderons l'usage du champ lexical de l'économie par le locuteur Syndicat. Puis, nous traiterons, non pas du champ lexical qui se trouve au premier rang chez le locuteur CS, celui de la construction et du bâtiment, mais bien de celui que se place au deuxième rang, le champ de l'équipe et du groupe. Cette décision a été prise étant donné que l'usage du lexique de la construction et du bâtiment par le locuteur CS est caractéristique de tous ses textes, peu importe le thème abordé, et n'est pas particulier à la polémique du débat sur le projet-pilote d'inclusion. Le champ lexical Construction-Bâtiment comprend des mots tels : écoles, établissements, quartiers. La dispersion des unités lexicales du champ Construction-Bâtiment dans des textes de thèmes variés produits par la CS entretient cependant un lien avec les revendications du front commun à la CSDM où le discours sur les infrastructures, les immeubles, le parc immobilier est progressivement intégré à celui sur les élèves dits à risque compte tenu d'un profil jugé unique des élèves de Montréal (voir la section 1.1.4.3). Nous avons donc choisi, à ce stade de l'analyse, de le considérer tout de même pour l'étude de cas. De manière plus évidente, le champ lexical équipe-groupe dont le pourcentage et le rang sont près du champ en première position, quant à lui, contribue à la formulation du point de vue sur les principes d'intégration et d'inclusion.

Le discours économique est abondamment mobilisé par des acteurs de divers domaines, dont les syndicats, et cela, de manière explicite par l'usage d'un lexique associé à l'économie ou de manière plus implicite par le « cadrage » économique de mots hors du champ de l'économie (Lebaron, 2013, p.11). Ce cadrage s'observe par l'analyse qui démontre que le champ lexical de l'économie arrive au premier rang chez le locuteur Syndicat. Ce dernier utilise fréquemment le lexique de l'économie dans ses textes liés aux principes d'intégration et d'inclusion, tel que l'illustre le segment suivant où les mots associés à ce champ lexical sont mis en évidence⁵⁹ :

« Contrairement à ce qui est véhiculé par la partie patronale, notre volonté n'est pas d'exclure les élèves en difficulté, mais plutôt de voir à ce que nos élèves **disposent** des **services** dont ils ont **besoin** et à les inclure dans une classe ou dans une école spécialisée,

⁵⁹ Dès à présent, à moins d'indication contraire, la mise en évidence est la nôtre. Elle est utilisée pour attirer l'attention sur les résultats présentés.

si c'est dans le **meilleur intérêt** de l'élève, et cela même si c'est **plus coûteux** pour la CSDM. » APPM_170220_BIS_40_25

Comme l'expose le segment ci-dessus, le recours au lexique économique (disposer, service, besoin, meilleur intérêt, plus coûteux) met en relation les besoins particuliers et les services spécialisés qui sont coûteux, mais correspondent à ce que l'institution peut offrir de mieux. Il est possible de penser que le locuteur accorde une grande valeur à ces services et, ainsi, qu'il les positionne favorablement par rapport à d'autres approches. Dans le contexte où le locuteur s'oppose à un projet aux visées inclusives envisagé par la CS, ce constat permet de cerner les contours des arguments qu'il utilise pour soutenir son discours opposé de manière explicite à l'intégration, et encore davantage à l'inclusion. Le lexique économique (disposent des services; service; besoin; meilleur intérêt; plus coûteux) positionne le point de vue lorsqu'on le considère dans son contexte immédiat : la partie patronale dit que l'APPM veut exclure les élèves en difficulté, alors que l'APPM veut plutôt s'assurer de leur donner les services correspondant à leurs besoins, soit, du point de vue syndical, les services qui sont les meilleurs pour eux, en sachant qu'ils nécessitent plus de ressources financières que l'inclusion.

Le segment suivant illustre le cadrage par le champ lexical de l'économie dans le but de mobiliser les membres du syndicat autour du point de vue selon lequel l'institution CS aurait des intentions non dévoilées camouflant d'éventuelles diminutions de ressources allouées au financement des services aux élèves dits HDAA :

« Loin de nous l'idée d'agiter l'épouvantail, mais si nos employeurs continuent de faire des choix basés uniquement sur la **rentabilité**, les problèmes liés à la réussite des élèves et à la **pénurie** de profs sont loin de se **résorber** ! Qui **plus** est, laisser tomber ainsi au combat tous ces profs entraînera des **coûts** humains encore plus importants. Nos demandes d'**ajouts** de services et de meilleures conditions d'exercice dans un environnement sain n'ont rien d'**extravagant**. Il y a de ces absences ou congés de profs que la commission scolaire ne peut **contrôler**, soit, mais il y en a d'autres qu'elle peut prévenir. Et s'il faut lever le drapeau encore plus haut, pour qu'elle comprenne que nos **demandes** ne sont pas des caprices, nous le ferons. » APPM_170605_BIS_40_39

Le lexique économique fait référence aux postures prises par les locuteurs dans le débat : les choix basés sur la rentabilité (intégration et inclusion) risquent d'accentuer la pénurie de personnel enseignant, ce qui signifie que l'institution CS se désaffilie du personnel enseignant; cela a des conséquences (coûts humains), alors que la CS a du contrôle sur ces choix et pourrait accepter les demandes des enseignants pour améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage (des ajouts de services et un environnement sain).

Cette observation peut également être faite dans les propos du locuteur Média qui reprend ce dispositif linguistique de manière intertextuelle :

« La Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal soutiennent que ce virage inclusif cache un autre objectif non avoué : **faire des économies** et **offrir si peu** de services que les parents se tournent vers le privé. La CSDM et le ministère de l'Éducation s'en défendent, mais il est vrai que ça **coûte cher**, une classe spécialisée. » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres

Le champ lexical de l'économie est utile pour cadrer le débat sur les principes d'intégration et d'inclusion dans le champ économique, en délaissant ainsi les enjeux sociaux et les questions de droits. D'après Lebaron (2013) :

Le discours économique est le produit d'un « point de vue » particulier sur l'ordre social qui mobilise certains schèmes de pensée et d'action : mesure monétaire, calcul coût-bénéfice, maximisation de l'efficacité, comparaison des performances, etc. L'analyse sociologique des discours économiques consiste alors en premier lieu à étudier les processus par lesquels opère, dans le discours, une telle imposition de normes. (p.11)

En ce sens, la présence importante du champ lexical de l'économie dans le discours du locuteur Syndicat soulève des questions quant aux relations établies entre les principes d'intégration et d'inclusion et l'économie. Le fait que le locuteur Média intègre ce même champ lexical selon des modalités semblables à celles utilisées par le locuteur Syndicat constitue aussi un élément à considérer pour l'analyse puisqu'il s'agit ici non seulement d'intertextualité, mais bien d'interdiscursivité. À cet égard, dans la mesure où le discours sur l'économie est intégré à celui sur les principes d'intégration et d'inclusion, et vice-versa, l'analyse doit tenir compte d'éléments d'un contexte plus élargi que ne l'est le niveau linguistique.

Du côté du locuteur CS, le champ lexical de l'équipe et du groupe sert son objectif de mobilisation en soutien au projet-pilote aux visées inclusives. Le locuteur CS cherche à rallier les acteurs et l'opinion publique.

« Dans **le monde de l'éducation**, **l'inclusion** est présente partout, car elle constitue une réponse mieux adaptée pour la réussite pour **tous** c'est un incontournable (*sic*). Des écoles commencent à mieux **s'organiser autour de** cette valeur alors que d'autres y sont déjà depuis longtemps. Cette réflexion et les actions qui en découlent viennent en quelque sorte légitimer des pratiques pédagogiques et éducatives probantes qui ont lieu dans **plusieurs de nos établissements** à partir d'un **leadership pédagogique partagé**

entre la direction et le personnel de l'établissement. » CSDM_170425_lettre_pour édu plus incl

Par le recours à des mots du champ de l'équipe et du groupe, le dernier segment illustre l'importance accordée par le locuteur à la mobilisation des acteurs. On y relie trois groupes d'acteurs : le groupe des écoles, celui de l'institution CS (nos écoles) et celui du monde de l'éducation. L'équipe ainsi constituée doit aussi coordonner ses actions en s'organisant et le catalyseur de cette organisation est identifié comme étant le leadership partagé entre les directions d'établissement et les membres.

4.2.2 Deuxième niveau d'analyse : contexte textuel

Au niveau du contexte textuel, dans un premier temps, nous exposons les résultats de la mise en œuvre de notre stratégie de repérage et d'analyse des métaphores (4.2.2.1). Après la présentation des résultats de notre stratégie de repérage, nous répondons à l'aide de nos résultats aux questions d'analyse correspondantes (voir la section 3.3.2.2).

Dans un deuxième temps, nous examinons la contribution des métaphores guerrières aux stratégies discursives de référence et de nomination (4.2.2.2). Plus précisément, l'analyse porte sur celles qui sont formulées de manière à représenter et définir l'autre en tant qu'altérité⁶⁰. Ainsi, à partir des métaphores guerrières, nous explorons la manière dont on nomme et on fait référence aux acteurs sociaux, aux objets, aux phénomènes et événements, aux processus et aux actions sur le plan linguistique.

En troisième lieu, nous présentons les énoncés métaphoriques qui participent à la prédication par l'étiquetage positif ou négatif, c'est-à-dire celles qui servent à mettre en perspective, à cadrer le discours ou à représenter un discours (4.2.2.3). Ces stratégies discursives ont un objectif commun, celui de la présentation positive du locuteur qui énonce, et négative de l'autre (Wodak, 2009b). Nous comptons ainsi cerner ce que la métaphore révèle sur le principe d'inclusion, notamment en considérant les concepts d'altérité, d'identité (« Nous » comme endogroupe) et d'étrangeté (« Eux » comme exogroupe) (Jonckheere et Bercher, 2003). Avec la présentation de ces résultats,

⁶⁰ À titre de rappel, la définition d'altérité retenue est celle de Jonckheere et Bercher (2003), selon laquelle l'altérité implique la mise en relation de l'identité (Nous ou endogroupe) et de l'étrangeté (Eux ou exogroupe). Les explications plus élaborées au sujet de ce concept peuvent être consultées en section 2.1.2.2.

nous souhaitons répondre à la question : quels sont les traits, les caractéristiques, les qualités, les particularités qui leur sont attribués ?

Nous exposons les résultats de notre repérage des schèmes argumentatifs (Avantage/Utilité et Menace/Danger), qui s'avèrent être le deuxième type de dispositif linguistique repéré (4.2.2.4). Nous souhaitons mettre en évidence la manière dont ces schèmes sont mobilisés dans les stratégies discursives d'argumentation. Avec ces résultats, nous comptons alors répondre à la question d'analyse suivante : quels sont les types d'arguments ou de schèmes argumentatifs utilisés dans les discours en question ?

4.2.2.1 Repérage et analyse des métaphores guerrières

Le repérage des métaphores guerrières a été réalisé après avoir identifié, au niveau d'analyse linguistique, 33 champs lexicaux. Pour l'analyse de niveau textuel, nous avons interprété l'écart à l'usage des unités codées, puis nous avons détecté les répétitions autour du domaine source de la guerre, à l'aide du thésaurus, pour déterminer si l'indice linguistique constituait une métaphore.

Interprétation de l'écart à l'usage

Le tableau 17 (p.387) est une synthèse du repérage des métaphores. Il présente les cadres métaphoriques et la fréquence des segments codés, par locuteur, en ordre décroissant du nombre d'occurrences d'expressions métaphoriques. Un segment correspond à une expression métaphorique, comme un mot (p. ex. combat) ou bien une locution (p. ex. à bout de souffle). Étant donné que le projet pilote d'inclusion à la CSDM suscite le débat, les occurrences fréquentes de segments du cadre métaphorique de la guerre semblent correspondre au contexte dans lequel les textes ont été produits. En effet, puisqu'il s'agit d'un débat, les positions prises par les locuteurs du champ de l'éducation (locuteurs Syndicat et CS) sont en confrontation, et les textes du locuteur Média couvrent cet événement en exposant les positions antagonistes. Alors que le lexique guerrier arrive au premier rang de la liste et que ce constat semble cohérent avec le contexte textuel et le contexte situationnel, à première vue, la fréquence des expressions métaphoriques du corps (au deuxième rang) surprend davantage étant donné que, du moins intuitivement, l'écart à l'usage semble plus important entre ce thème et le contexte du débat sur l'inclusion. En revanche, les domaines sources de la guerre et du corps sont logiquement interreliés par des unités lexicales telles : force, blessure, cri, etc.

Tableau 17. – Fréquence absolue de segments selon les cadres métaphoriques

Cadre métaphorique	Fréquence absolue
Guerre	50
Corps	36
Cirque	25
Nature	21
Transport	17
Eau	12
Économie	12
Habitation	9
Bâtiment	3
Agriculture	2
Air	1

Pour des raisons d'espace, nous aborderons seulement le cadre métaphorique de la guerre. Ce dernier comporte le plus de segments considérés comme des expressions métaphoriques codés ($n = 50$). L'ensemble des cadres métaphoriques demeure toutefois pertinent pour l'analyse des stratégies discursives. Les segments des dix autres cadres, dont la présentation n'est pas faite en détail, notamment celui du corps, ont également été utiles pour soutenir de manière complémentaire l'analyse du cadre métaphorique de la guerre.

Cette première étape de l'analyse de niveau textuel est nécessaire, mais demeure incomplète. Comme nous l'avons préalablement précisé (voir section 3.3.2.2), le résultat de notre repérage des écarts à l'usage est inévitablement influencé par nos représentations, nos connaissances et nos expériences subjectives. Pour cette raison, Beligné (2017) recommande de « changer d'échelle et de raisonner simultanément sur des catégories plus larges et sur l'ensemble du texte étudié » (p. 74). Il propose alors de recourir à un thésaurus afin de procéder à la « détection de répétitions autour d'un thème éloigné du thème principal » (p. 74-75). L'auteur ne propose toutefois pas de méthode en ce sens. Pour cette raison, nous nous appuyons sur le travail de Boulanger (2016), qui expose une procédure de repérage de métaphores à d'indices de conceptualisation métaphoriques.

Nous avons, pour ce faire, réuni les indices métaphoriques de guerre dans l’outil de repérage « thésaurus » du logiciel QDA Miner.

Détection de répétitions autour d’un thème à l’aide d’un thésaurus

Après avoir identifié les champs lexicaux (analyse de niveau linguistique en section 4.2.1) et avoir repéré les expressions métaphoriques par l’interprétation des écarts à l’usage, la présente étape vise à sonder les répétitions autour du thème de la guerre pour déterminer si ledit thème constitue un cadre métaphorique.

Dans cette perspective, l’outil thésaurus du logiciel QDA Miner a été utilisé à la manière de Boulanger (2016), en tenant compte de la subjectivité « inhérente au travail de taxonomie » (p. 154). Les résultats de ce repérage sont présentés en annexe 4C. Nous soulignons ici que les mots entrés dans le logiciel pour former le thésaurus l’ont été après de nombreuses lectures des 33 textes, tout comme après leur codage manuel, leur codage informatique et de multiples analyses assistées par le logiciel. Comme expliqué au chapitre présentant la méthodologie (voir la section 3.3.3.2), le thésaurus a été élaboré à l’aide des dictionnaires « Famille » et « Cooccurrence » du logiciel *Antidote* (Druides informatique inc., 2019). Les indices de conceptualisation métaphoriques intégrés à l’outil thésaurus du logiciel sont les suivants :

Thésaurus Guerre

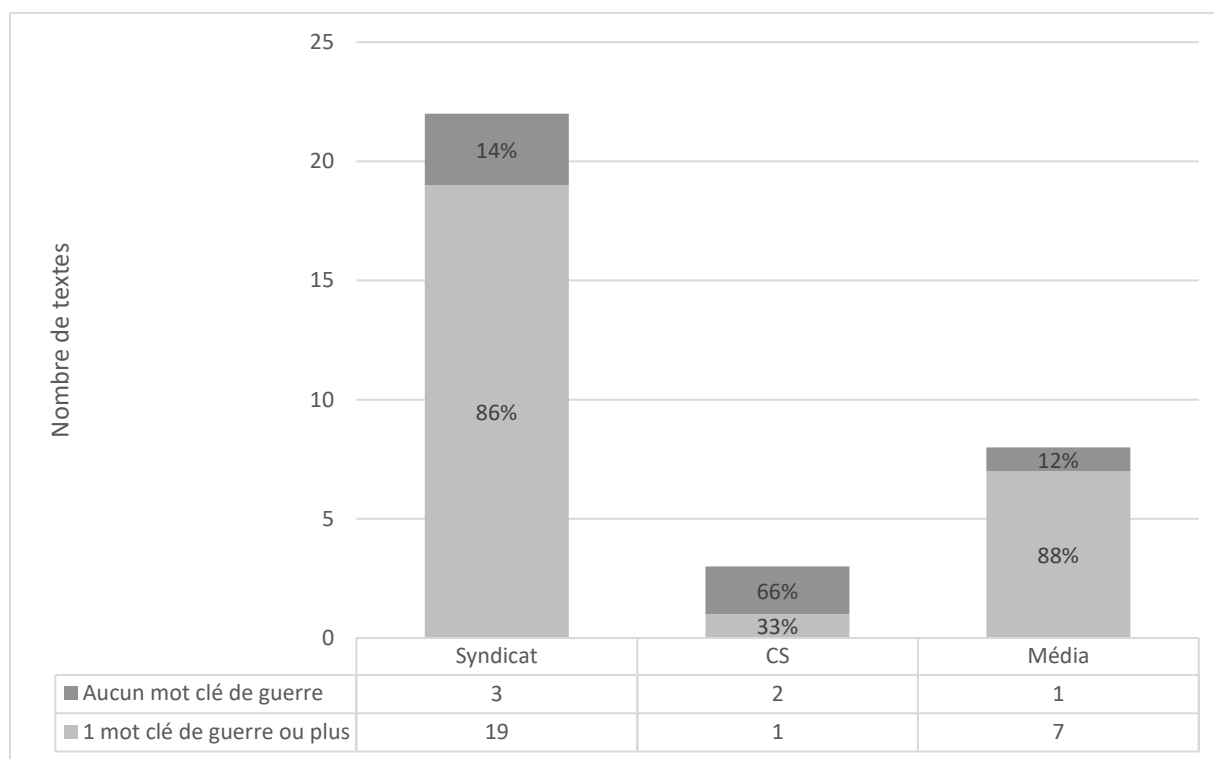
Allié* / Arm* / Artillerie* / Assau* / Attaq* / Batt* / Bless* / Bute* / Capti* / Caval* / Comba* / Command* / Cri* / Dange* / Défaite* / Défen* / Dégrad* / Déploi* / Déploy* / Désert* / Détresse* / Dram* / Ennemi* / Envahi* / Explos* / Feu* / Force* / Fort / Forte / Fortes / Forts / Franchi* / Fuir / Fuite* / Hostil* / Insurg* / Intru* / Invasion* / Lutt* / Menac* / Mine* / Mobilis* / Mort* / Ordonn* / Ordre* / Peur* / Prison* / Protecti* / Protége* / Puissan* / Régim* / Sabot* / Soldat* / Souffr* / Stratégie* / Stratégi* / Surveill* / Tranch* / Troupe* / Victim* / Victoire* / Vigi* / Violen*

Nous présentons dans les prochaines lignes les résultats de la détection de répétitions autour du thème de la guerre, réalisée à l’aide de ce thésaurus. Dans l’ordre, nous abordons : (1) la répartition des textes du corpus, selon qu’ils contiennent ou non au moins une occurrence d’un mot clé du thème de la guerre; (2) la fréquence, par locuteur, des mots clés repérés, ainsi que des segments codés; (3) le lexique guerrier caractérisant les mots clés repérés; et (4) l’évolution de l’usage des mots clés du thème de la guerre, dans leur contexte textuel, au cours du débat.

Répartition des textes du corpus selon l'usage ou non des mots clés de la guerre

Tout d'abord, dans l'ensemble, sur les 33 textes, 27 comprennent au moins un mot clé de la guerre, soit 82 % des textes du corpus. Portons un regard transversal comparant les trois sous-corpus. Il est possible d'observer la différence de proportion de textes comportant un mot clé de la guerre ou plus. La figure 16 (p. 389) illustre pour chacun des sous-corpus la fréquence absolue des textes, en distinguant les textes comportant un mot clé de guerre ou plus de ceux qui n'en comportent pas. En ordre décroissant des fréquences de mots clés sur les 22 textes du sous-corpus du locuteur Syndicat, 19, soit 86 %, comprennent au moins un mot clé de la guerre. Chez le locuteur Média, au moins une fréquence de mots clés de la guerre est observée dans sept des huit textes du sous-corpus, soit dans 88 % des textes. Quant au sous-corpus du locuteur CS, un seul texte sur les trois comprend un mot clé de guerre, soit 33 %. Les résultats indiquent donc que, selon les mots clés intégrés au thésaurus ayant servi au repérage, relativement à l'ensemble des textes de leur sous-corpus, les textes des locuteurs Syndicat et Média font plus référence à la guerre que ceux du locuteur CS, et cela, dans une proportion semblable.

Figure 16. – Textes des sous-corpus répartis selon la présence ou l'absence de mot clé du thésaurus guerre.



Note. Chaque pourcentage est calculé par rapport au nombre total de textes du sous-corpus.

Fréquence, par locuteur, des mots clés repérés, ainsi que celle des segments codés

Ensuite, lorsqu'on s'attarde à la fréquence absolue des mots clés de la guerre repérés à l'aide du thésaurus, la faible proportion que représente celle-ci par rapport au nombre total de mots dans le corpus indique que la métaphore guerrière peut paraître peu utilisée par les locuteurs. En effet, la fréquence absolue de mots clés de la guerre dans le corpus est 82, ce qui représente une faible proportion de l'ensemble des mots du corpus ($N = 20\ 380$); la fréquence relative s'élevant à moins de 1 %. Un regard transversal permet encore une fois d'observer une différence de proportion dans les trois sous-corpus (voir le tableau 18, p. 390). Un pourcentage plus élevé indique que les indices métaphoriques du domaine de la guerre occupent une part plus importante des mots utilisés par ce locuteur.

Tableau 18. – Fréquences absolue et relative, par locuteur, des mots clés du thésaurus guerre

Locuteur	Nbre total de mots par sous-corpus ($N = 20\ 380$)	Mot clé ($n = 82$)	
		Fréquence absolue	Fréquence relative (%) ^a
Syndicat	14176	64	0.45
Média	5069	17	0.34
CS	1135	1	0.09

Note. ^a La fréquence des mots clés repérés à l'aide du thésaurus guerre relativement au nombre de mots total du sous-corpus.

Le recours à un même thésaurus pour la recherche de mots clés de la guerre dans les trois différents sous-corpus met en évidence des particularités d'usage du lexique guerrier par les locuteurs. Il est possible de remarquer que dans l'espace discursif occupé par les textes du corpus lors du débat, la majorité des codes « Mot clé _thesaurus_Guerre » sont associés au sous-corpus du locuteur Syndicat ($n = 64$), ce qui est attendu vu le nombre plus élevé de textes émis par ce locuteur. C'est pourquoi les fréquences absolues de références à la guerre ont été mises en relation avec le nombre total de mots de chacun des sous-corpus.

En s'attardant à ces proportions, les distinctions se remarquent : l'usage des mots clés du thésaurus de la guerre est un peu plus élevé chez le locuteur Syndicat par rapport au locuteur Média, si l'on

regarde la fréquence relative par tranche de 100 mots (%). En effet, les mots clés de la guerre employés par le locuteur Syndicat sont repérés 0,45 fois par tranche de 100 mots (%), alors qu'ils sont repérés 0,34 fois par tranche de 100 mots chez le locuteur Média, ce qui représente un léger écart de 0,11 mot par tranche de 100 mots. L'écart est cependant plus marqué entre ces deux premiers sous-corpus et celui du locuteur CS, où la proportion de mots clés de la guerre est mince, soit de 0,09 par tranche de 100 mots. Par rapport à ce dernier sous-corpus, il y a donc un écart de 0,36 par tranche de 100 mots avec le sous-corpus Syndicat et de 0,25 par tranche de 100 mots avec le sous-corpus Média.

Cette différence notable de fréquence relative (par tranche de 100 mots) entre les sous-corpus Syndicat et Média avec celui du locuteur CS, en ce qui concerne les mots clés de la guerre repérés à l'aide d'un même thésaurus, laisse présager une importante intertextualité entre les textes des locuteurs Syndicat et Média.

Par ailleurs, comme on peut le constater au tableau 19 (p. 391), étant donné que certains des segments codés peuvent contenir plus d'un mot clé de la guerre, la fréquence absolue de mots clés peut être plus élevée que la fréquence observée de segments codés (les locutions, ou phrases). Lorsqu'on s'attarde de plus près aux fréquences absolues des segments codés, où se trouve au moins un mot clé de la guerre, le seul sous-corpus dont le nombre de segments codés est différent de celui du nombre de mots clés est celui du Syndicat : 64 mots clés pour 50 segments. Ce qui signifie que parmi les 64 phrases codées, 14 comportent plus d'un mot clé de la guerre, repéré à l'aide du thésaurus. Une différence s'observe donc en ce qui concerne la densité du lexique de guerre dans ces phrases, alors que l'on ne retrouve pas ce type de phrase très « chargée » chez les autres locuteurs.

Tableau 19. – Fréquence absolue par locuteur, de mots clés et de segments codés autour du thème de la guerre

Locuteur	Fréquence absolue de mots clés	Fréquence absolue de segments codés
Syndicat	64	50
Média	17	17
CS	1	1
Total	82	68

Le repérage à l'aide du thésaurus nous a permis de recenser les indices métaphoriques de la guerre (mots clés) et de coder les phrases, soit les segments, où ils sont à l'œuvre. Les premiers constats de nature quantitative nécessitent d'être approfondis puisque l'entourage d'un mot clé de la guerre est important pour cerner si cet indice s'avère effectivement un mot métaphorique. Par exemple, si dans un même segment l'on compte plusieurs mots clés de la guerre, le segment pourrait produire un effet de dramatisation à explorer (Charaudeau, 2006b, 2009).

Ainsi, au sujet des 68 segments codés dans l'ensemble du corpus, on observe qu'ils contiennent au minimum un mot clé et au maximum trois mots clés de la guerre. La grande majorité des segments, soit 57 (83,8 %), comportent un mot clé seulement. Certains segments permettent d'observer la cooccurrence de mots clés de la guerre. En effet, deux mots clés sont observés dans 8 segments codés (11,7 %) et 3 segments codés comprennent 3 mots clés de la guerre (4,4 %). Dans certains de ces cas, nous pouvons constater l'effet de dramatisation par la proximité des mots clés, comme l'illustre le segment suivant :

« Quoi qu'il adviene des fameux projets-pilotes, nous continuons à nous **BATTRE** et à nous **MOBILISER** pour **DÉFENDRE** nos conditions de travail et notre école publique. » APPM_170320_BIS_40_28

A contrario, lorsque le mot « mobiliser » est observé comme seul indice métaphorique dans un segment, il est possible d'inférer un effet de dramatisation moins important. Aussi, l'absence d'autres mots clés de la guerre rend la correspondance métaphorique moins appuyée. Par exemple, le segment suivant, une métonymie, comprend un indice (mobilisation) qui ne semble pas s'inscrire dans le cadre métaphorique de la guerre, ou du moins, ne l'être que de façon mitigée. Cela s'explique par le fait qu'on ne peut l'associer spontanément et clairement à ce thème en raison de l'absence, à proximité, d'autres mots clés de la guerre.

« C'est par notre **MOBILISATION** constante et notre solidarité que nous nous ferons entendre! » APPM_161121_BIS_40_14

Selon les résultats du repérage à l'aide du thésaurus de la guerre, l'effet des métaphores guerrières est donc à considérer avec prudence, puisque la majorité des segments codés contiennent un seul mot clé de la guerre comme indice métaphorique. Cependant, une fréquence plus élevée de mots clés guerriers crée un effet de densité autour d'une idée et pourrait caractériser un discours (Krieg-Planque, 2012). En ce sens, nous observons, dans le sous-corpus du locuteur Syndicat, cet effet de

densité dans les segments comportant deux et trois mots clés (il est possible d’observer cet effet par la lecture des segments en annexe 4C).

Lexique guerrier caractérisant les mots clés repérés

Après le repérage des mots clés et la description de l’usage de ces derniers par les locuteurs, l’analyse de niveau textuel a porté sur le lexique de guerre de ces indices métaphoriques. Lorsqu’on s’y attarde de plus près, il est possible d’observer que certains mots sont plus fréquents et que plusieurs appartiennent à une même famille, comme l’expose le tableau 20 (p. 393). Une famille de mots clés a été identifiée lorsque deux mots ou plus sont repérés à l’aide de la même entrée du thésaurus. Par exemple, les mots « défend », « défendaient », et « défendre » appartiennent à la famille « défense ». Ces mots clés représentent la majorité des occurrences de mots clés de la guerre ($n = 64$) et leur fréquence relative cumulée s’élève à 77,9 %. La fréquence relative rend possible la comparaison des familles de mots clés. Il est possible de constater que les quatre familles comptant le plus grand nombre de fréquences observées, soit force ($n = 15$), défense ($n = 13$), mobilisation ($n = 7$) et cri ($n = 6$) rassemblent la moitié ($n = 41$) des mots clés de la guerre observés dans le corpus ($n = 82$).

Tableau 20. – Résultats de recherche à l’aide du thésaurus de la guerre : fréquence des mots clés par famille

Famille de mots clés ^a	Fréquence absolue	Fréquence relative ^b (%)
Force	15	18.3
Défense	13	15.9
Mobilisation	7	8.5
Cri	6	7.3
Combat	3	3.7
Crise	3	3.7
Régime	3	3.7
Bataille	2	2.4
Déploiement	2	2.4
Détresse	2	2.4

Famille de mots clés ^a	Fréquence absolue	Fréquence relative ^b (%)
Insurrection	2	2.4
Lutte	2	2.4
Victime	2	2.4
Vigilance	2	2.4
Sous-Total	64	77.9
Unité lexicale non répétée	18	22.0
Total	82	99.9

Note. ^a Les mots clés des quatre familles de mots clés mises en évidence sont les plus fréquents. Ces familles cumulent la moitié des mots clés ($n = 41$).

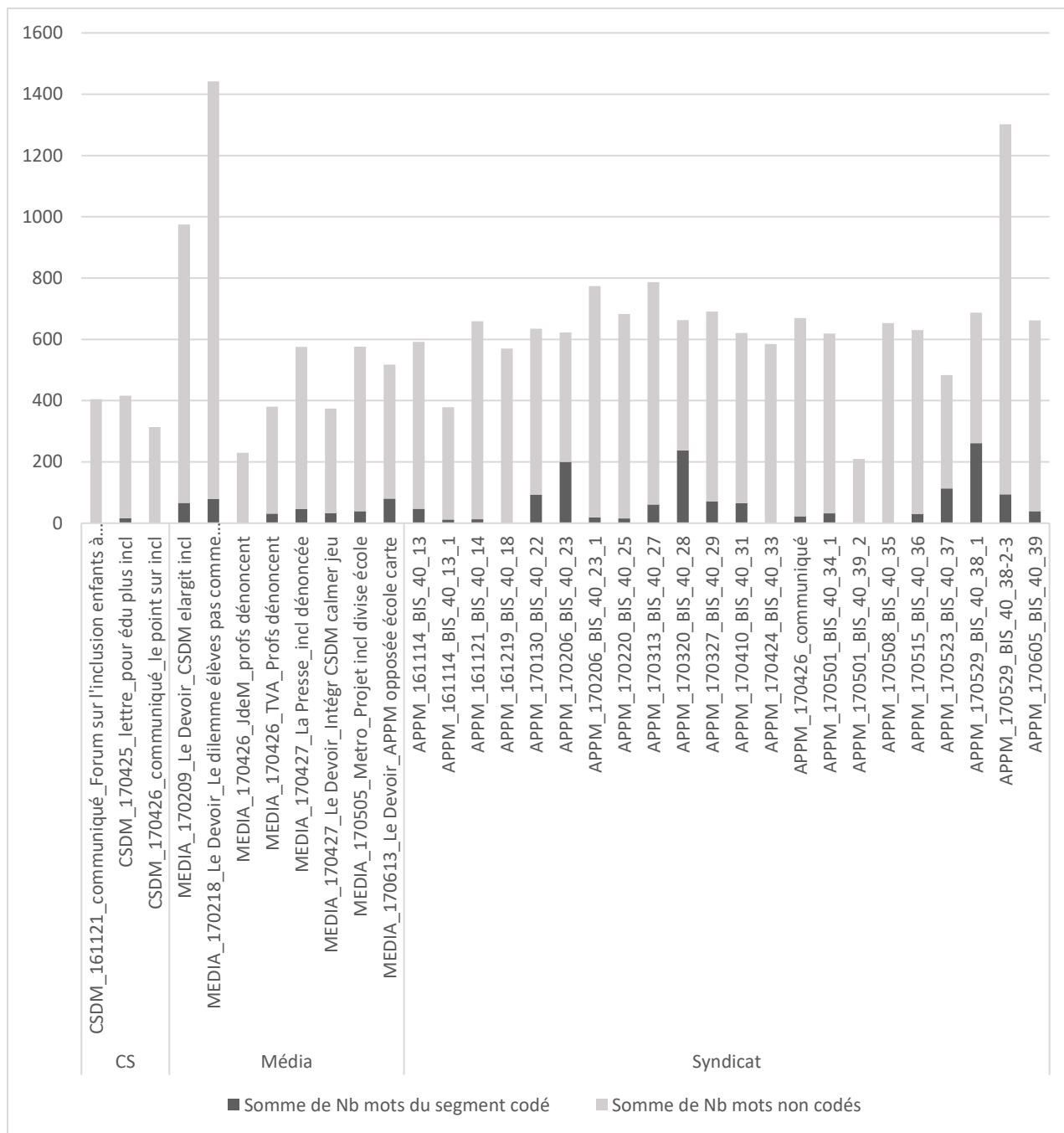
^b La fréquence relative est établie par rapport à la fréquence absolue totale de mots clés ($n = 82$).

Parallèlement aux familles de mots abordées plus haut, 18 mots clés de la guerre n'apparaissent qu'une seule fois : armée, attaquer, cavalière, commande, dangereusement, dégradent, désertion, dramatique, menacerait, mine, morte, ordre, peur, protéger, puissant, saboter, souffrir, violence. Il est ainsi possible d'observer que la majorité des mots clés appartiennent à une famille ou sont répétés, et que les mots clés de la guerre dont une seule occurrence est observée sont moins nombreux. Jusqu'à un certain point, cela permet d'observer le caractère répétitif des choix métaphoriques des locuteurs. La répétition contribue à la stratégie argumentative et elle alimente le discours de références guerrières.

Évolution de l'usage des mots clés de la guerre dans leur contexte textuel au cours du débat

Les résultats précédents concernent le corpus sans égard à l'évolution de l'usage des mots clés de la guerre dans le cadre du débat. Les prochains résultats intègrent la notion temporelle à l'analyse du contexte textuel. En effet, à partir des noms des fichiers de texte, qui précisent la date de publication, il est possible de constater l'évolution dans le temps de l'usage des mots du domaine de la guerre. Ainsi, la figure 17 (p. 395) ci-après présente la dispersion chronologique, par locuteur, des segments codés contenant un ou plusieurs mots clés de la guerre, repérés à l'aide du thésaurus.

Figure 17. – Nombre de mots des segments codés ou non « thésaurus guerre » par texte, par locuteur en ordre chronologique



Chronologiquement, les segments codés contenant des mots du domaine de la guerre se trouvent dans les textes du locuteur Syndicat tout d'abord en novembre 2016, au moment du forum

institutionnel sur l'inclusion à la CSDM (14 novembre 2016, 21 novembre 2016). En janvier 2017, ils sont repérés lorsque ce même locuteur s'exprime sur les conditions plus difficiles d'enseignement et d'apprentissage à la CSDM (30 janvier 2017). Puis en février 2017, ils sont encore observés chez le locuteur Syndicat (dans les textes publiés le 6 février et le 20 février 2017), mais aussi chez le locuteur Média, et cela, lorsque le débat est lancé par l'annonce publique du projet-pilote dans un article du journal *Le Devoir* où le thème est abordé de nouveau quelques jours plus tard (9 février 2017, 18 février 2017). Ensuite, ils sont repérés en mars 2017 (13 mars, 20 mars, 27 mars) dans les textes du locuteur Syndicat lorsqu'il réagit à l'annonce médiatisée du projet-pilote aux visées inclusives à la CSDM et qu'il lance son plan de mobilisation syndicale. Il faut noter que les mots du domaine de la guerre se trouvent chez tous les locuteurs dans la période allant des mois d'avril à juin 2017, alors que la mobilisation syndicale s'intensifie, et cela, jusqu'à la manifestation du 26 avril 2017 devant les bureaux administratifs de la CSDM. Huit textes du locuteur Syndicat publiés lors de cette période comportent des mots clés repérés à l'aide du thésaurus de la guerre (10 avril, 26 avril, 1^{er} mai, 15 mai, 23 mai, 29 mai [deux textes sont parus ce même jour] et 5 juin 2017). Un seul texte du sous-corpus CS comprend ce type de mots durant cette période (25 avril 2017), alors que quatre textes du locuteur Média les emploient (27 avril 2017 [deux textes sont parus ce même jour], 5 mai et 13 juin 2017).

Du 26 avril au 13 juin 2017, les textes du locuteur Média qui couvrent le conflit présentent aussi des expressions métaphoriques guerrières. Dans ce cas, les segments repérés à l'aide du thésaurus font parfois référence aux propos des groupes institutionnels en conflit (syndicat et direction générale de la CS). Voici quatre extraits (en ordre chronologique) qui illustrent cet usage de la métaphore guerrière. Dans le premier et le troisième segment, le propos réfère à l'isolement du personnel enseignant en faveur du projet-pilote. Dans le deuxième, la posture défensive de la CS est illustrée. Puis, le quatrième segment associe la mobilisation syndicale à une obstruction :

« Hier, trois professeurs qui doivent accueillir l'an prochain des élèves en difficulté dans leurs classes de sixième année **défendaient** seuls l'intégration des élèves avec de graves difficultés » MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

« La présidente de la CSDM **se défend** bien d'agir pour des raisons budgétaires » MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

« Des enseignants de l'école primaire Montcalm, dans Saint-Michel, **défendent** un projet pilote d'inclusion d'élèves en difficulté pourtant décrié » MEDIA_170505_Metro_Projet_incl divise école

« L'Alliance a décidé de **saboter** un projet qui fonctionne bien »
MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte

Malgré les limites inhérentes à une analyse de type lexicographique, que peuvent comporter nos deux premières étapes de repérage de niveau textuel, nous avons été en mesure de constater que notre corpus présente des traces linguistiques de métaphores guerrières. Notamment, le locuteur Média témoigne de l'événement discursif survenu à la CSDM en 2016-2017 en employant ces métaphores. En effet, en dressant la liste des énoncés métaphoriques relevés, il est possible de constater que le champ lexical de la guerre est présent dans le discours médiatique, qui fait usage des termes suivants pour témoigner d'un débat sur l'inclusion en milieu scolaire : défendre, dramatique, peur, menacer, saboter. Ces expressions ne sont pas neutres et témoignent d'une subjectivité relative à un enjeu conflictuel ou à la souffrance.

Les trois prochaines sections présentent la manière dont le dispositif linguistique de la métaphore a été mobilisé lors du débat par trois types de stratégies discursives : les stratégies de référence et de nomination (4.2.2.2), les stratégies de prédication (4.2.2.3) et les stratégies d'argumentation (4.2.2.4).

4.2.2.2 Métaphore guerrière dans les stratégies de référence et de nomination

Les stratégies de référence et de nomination (voir le tableau 12, p. 295) ont pour objectif la construction sociale des endogroupes et des exogroupes. Les métaphores et les métonymies servent de dispositif pour représenter les groupes à l'aide de correspondances au domaine source. En l'occurrence, il s'agit de celui de la guerre pour cette étude. Pour l'analyse des stratégies de référence et de nomination, la question suivante proposée Reisigl et Wodak (2009) nous a servi de guide : comment nomme-t-on et fait-on référence aux acteurs sociaux, aux objets, aux phénomènes et événements, aux processus et aux actions sur le plan linguistique ? Ainsi, les métaphores que nous souhaitons identifier sont, principalement, celles qui ont contribué aux stratégies discursives de référence et de nomination; ces stratégies visent, rappelons-le, à représenter et définir l'autre en tant qu'altérité.

Nous nous sommes attardée à la représentation des acteurs impliqués dans le débat sur l'inclusion en fonction de leur positionnement. D'une part, il est question des membres de l'institution syndicale, les enseignants, qui adoptent un point de vue contre le projet-pilote aux visées inclusives (régiment). D'autre part, il est question des acteurs représentant les dirigeants de la CS (camp

adverse). Nous avons pu constater qu'un groupe d'enseignantes et d'enseignants affichait sa dissidence face au positionnement syndical. Il s'agirait d'un troisième groupe dont la représentation à l'aide de la métaphore a semblé pertinente pour l'analyse, ce groupe étant dépeint comme celui de déserteurs. Puis, compte tenu de l'objet de cette recherche, nous avons analysé, à l'aide des métaphores, les stratégies de référence et de nomination représentant la situation de l'élève dit à risque (enfant réfugié). Le sens de cette représentation dans le cadre métaphorique de la guerre doit être compris en relation avec la représentation d'autres acteurs présents dans le cadre métaphorique puisqu'ils sont impliqués dans le débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017.

Membres du syndicat enseignant en tant que régiment

La métaphore des enseignants en tant que régiment a une fonction cognitive ontologique, c'est-à-dire qu'à partir du domaine source de la guerre, l'entité « régiment » est utilisée pour « signifier une idée et/ou des concepts appartenant à un domaine-cible » (Alin et Tochon, 2004, p. 43), soit le personnel enseignant. Pour analyser la représentation des membres du syndicat enseignant en tant que régiment, nous avons relevé des éléments du discours qui servent à la référence et à la catégorisation du groupe dans le cadre métaphorique de la guerre. Selon les propositions de Lakoff et Johnson (2003), nous présentons certaines correspondances à cet effet (voir l'annexe 4D). Ainsi, nous abordons la représentation du groupe syndical, soit les agents, en tant que régiment, un corps social. Ensuite, nous établissons des liens entre les valeurs et les principes correspondantes du domaine source et du domaine cible en explorant leur signification en ce qui concerne l'appartenance au groupe. Puis nous exposons des correspondances à l'égard du conflit dans lequel s'implique le groupe syndical. Cette section se termine en présentant les résultats d'analyse relatifs à l'usage du pronom « Nous » et des déterminants « Nos » et « Notre », cohérent avec la métaphore d'un régiment représentant l'endogroupe du personnel enseignant.

Tout d'abord, l'endogroupe est défini par le locuteur Syndicat de manière positive à l'aide d'énoncés métaphoriques qui représentent les membres du syndicat enseignant en tant que régiment. En règle générale, l'endogroupe se définit par opposition aux décideurs en éducation et aux décideurs politiques plus largement. Comme l'indique le segment suivant, les énoncés métaphoriques guerriers sont utilisés à ces fins.

« [L] es statuts sont la pierre d'assise de notre organisation. Ils lui donnent la structure nécessaire pour être **solide** pour **assurer la défense** des droits et intérêts des membres,

mais aussi afin **d'entretenir un puissant rapport de force vis-à-vis** de notre employeur, du ministère de l'Éducation et de l'État. » APPM_170529_BIS_40_38_1

Comme l'évoque ce dernier segment, la correspondance entre le domaine source et le domaine cible comprend une certaine représentation des agents (Lakoff et Johnson, 2003). Dans ce cas, les agents correspondent au groupe syndical. Ce dernier est représenté comme étant un tout, fort et uni, soit un corps social.

D'après Bourdieu (2001), le corps social fait « exister ce qui n'était qu'une collection de personnes plurielles, une série d'individus juxtaposés, sous la forme d'une personne, une *corporatio*, un corps, un corps mystique incarné dans un corps social, lui-même transcendant aux corps biologiques qui le composent » (p. 265). Ainsi, la « structure » dont il est question dans le segment précédent est représentée comme une entité dont la force permet d'affronter et de se protéger contre le patronat.

Comme le régiment militaire, le groupe syndical est une organisation structurée dont les principes et les valeurs doivent être intégrés au discours et à l'action. Nous allons faire un détour par cet aspect du domaine source en portant un regard sur la signification de l'appartenance à un régiment représenté comme étant un corps.

Le segment suivant est un exemple de la métaphore du régiment qui témoigne en effet des valeurs et des principes de l'organisation, soit celles de la mobilisation et de la lutte pour l'égalité des chances en éducation :

« Ce serait bien que la commission scolaire et le gouvernement comprennent une fois pour toutes que le système d'éducation publique québécois vise d'abord et avant tout à assurer l'égalité des chances pour toutes et pour tous, qu'ils ont la responsabilité légale et morale de s'assurer que chaque élève recevra l'instruction de qualité nécessaire pour vivre de vraies réussites. Ce principe, **nous allons le défendre avec toute l'énergie et la force dont on dispose.** » APPM_170220_BIS_40_25

Ce segment utilise le pronom personnel « nous » pour annoncer une probable lutte qui impliquera les membres de l'organisation. Le fait de mentionner que la défense du principe implique « toute l'énergie » et « la force » du groupe indique que les membres du groupe unissent leur énergie et leur force individuelle dans la lutte collective. L'énergie et la force des membres mises en commun constituent une réserve pour la défense, puisque c'est le groupe, selon la citation, qui en dispose. Les expressions métaphoriques illustrent la préparation à la lutte et la stratégie de mise en commun des forces et des ressources.

Dans le même ordre d'idées, la mobilisation est essentielle au sein de l'endogroupe représenté comme un régiment. La mobilisation, soit l'action de mobiliser, est un terme qui, dans le domaine source de la guerre, signifie d'après le CNRTL (2012a) : « Mettre (une partie ou l'ensemble d'une armée) sur le pied de guerre, affecter (un citoyen) à un poste militaire » (section B. – 1). La mobilisation, donc, comporte l'idée selon laquelle le groupe est prêt à lutter alors qu'il est, au sens figuré, face à des problèmes.

« Quoi qu'il advienne des fameux projets-pilotes, **nous continuons à nous battre** et à **nous mobiliser** pour **défendre** nos conditions de travail et notre école publique. »
APPM_170320_BIS_40_28

Le segment précédent associe la mobilisation à la bataille dans le but de défendre l'école. Cette interprétation de la correspondance entre le domaine source et cible met en évidence la capacité de la métaphore à expliquer un phénomène complexe.

D'autres valeurs et principes correspondant au domaine source de la guerre apparaissent dans les propos syndicaux. L'autonomie professionnelle collective est l'une d'entre elles. Le locuteur Syndicat revendique le respect de l'autonomie professionnelle et signale que la CS a le devoir de maintenir un climat de confiance. De son point de vue, le climat de confiance nécessite le respect de l'autonomie professionnelle :

« Nous sommes d'avis qu'il est effectivement de son devoir d'instaurer et de préserver un climat de confiance et de respect dans chacune des écoles et chacun des centres. Et cela commence par **le respect** de nos conditions de travail, **de notre autonomie professionnelle** et de la reconnaissance de notre expertise par la CSDM et les directions. C'est ce message que l'Alliance a livré dans son avis présenté à la CSDM. »
APPM_170130_BIS_40_22

Cependant, lors de l'événement discursif du débat médiatisé sur le projet-pilote aux visées inclusives à la CS, des enseignantes et des enseignants se dissocient du positionnement syndical et revendiquent la reconnaissance de leur autonomie professionnelle par leur syndicat afin de mettre en œuvre le projet-pilote aux visées inclusives auprès de leurs élèves. Le locuteur Média cite l'une de ces enseignantes :

« **C'est notre autonomie professionnelle**, ça regarde nous trois et l'orthopédagogue », souligne [l'enseignante en faveur du projet-pilote aux visées inclusives]
MEDIA_170505_Metro_Projet_incl_divise_école

Le syndicat évoque toutefois dans son discours le fait que les initiatives personnelles de ses membres constituent une menace pour l'institution syndicale. Les initiatives en question relèvent

de l'autonomie professionnelle, mais c'est l'autonomie professionnelle collective qu'il convient de privilégier. Le segment suivant est une citation des propos d'une représentante syndicale citée par le locuteur Média à ce sujet :

«“Un projet pilote, ce n'est pas anodin, dit-elle. Il y a une **autonomie professionnelle, mais elle est collective** parce qu'on peut affecter des ressources d'ailleurs dans l'école à ce projet.” » MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

En droit du travail, l'autonomie collective est ainsi définie :

L'autonomie collective consiste en ce pouvoir normatif des acteurs mêmes d'un milieu social donné : dans une perspective de pluralisme juridique, ils élaborent et administrent leur propre système juridique. En contexte de travail, les acteurs syndical et patronal établissent et appliquent leurs conditions de travail, à l'exclusion du droit et des institutions étatiques, dans la mesure où règne cette autonomie collective. (Verge, 2010, p. 355)

Selon cette définition, l'autonomie collective n'apparaît pas comme un système rigide de prescriptions, dans la mesure où elle constitue un pouvoir d'établir des règles dans une perspective de co-construction. Cela diffère d'une perspective normative basée sur la tradition comme celle à laquelle le discours militaire réfère. À ce sujet, il est possible d'associer la notion d'autonomie collective à un effet du processus de « militarisation » du discours qu'explique ainsi Bourdieu (2001) : « Toute opposition de l'intérieur étant vouée à apparaître comme collusion avec l'ennemi, elle renforce la militarisation qu'elle combat en renforçant l'unanimité du “nous” assiégé qui prédispose à l'obéissance militaire » (p. 257). La manifestation organisée par le groupe syndical qui s'oppose à une initiative de quelques-uns de ses membres pourrait représenter un rappel à l'ordre au sujet de l'identité symboliquement inaliénable du corps syndical. Comme l'explique Bourdieu (2001) au sujet des organisations militantes (partis, associations, syndicats), la mobilisation implique de suspendre les discussions, même à l'intérieur du champ, car l'action militante « ne peut fonctionner comme [une seule personne] qu'en sacrifiant les intérêts d'une partie, sinon de la totalité des mandants » (p. 258).

Puis, nous retrouvons les valeurs, semblables à celles que l'on pourrait attribuer à un régiment, de solidarité, combativité, patience et persévérance comme l'expose le segment suivant :

« Pour toutes ces raisons, nous allons **continuer de nous battre** pour **stopper** le projet. Il y a de ces luttes qu'on ne peut laisser tomber, qui demandent solidarité, combativité, patience et persévérance. » APPM_170501_BIS_40_34_1

Ensuite, comme parmi les dimensions du cadre métaphorique de la guerre proposé par Lakoff et Johnson (2003), un conflit est représenté. Il est opérationnalisé par le plan d'action syndicale intitulé « Contrer l'inclusion sans favoriser l'exclusion ». Dans le cadre de ce plan, la manifestation du groupe syndical est décrite en correspondance avec un conflit guerrier :

« **Levée de bouclier** mercredi après-midi **devant le siège social** de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). » MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent

Une levée de boucliers est une métaphore littérale évoquant un groupe militaire dont l'action est coordonnée et qui est prêt à affronter le camp adverse. La métaphore est réussie parce qu'elle assure la cohérence entre le domaine source (le régiment) et le domaine cible (le groupe syndical). On ne peut assurer cette cohérence si les agents ne constituent pas un groupe ayant un intérêt et un enjeu en commun. Également, une levée de boucliers indique qu'il y a un vis-à-vis à affronter, elle n'aurait pas de sens devant une foule de spectateurs ou devant des élèves. Puis, la trajectoire verticale du bas vers le haut, désignée par la « levée », peut être interprétée en tant que démonstration de force (Lakoff et Johnson, 2003).

Maintenant que nous avons établi quelques correspondances liées au régiment, nous les explorons en les mettant en relation avec les opposants. Tout d'abord, le régiment fait face à un premier opposant, la CS. Comme l'indique le segment suivant, le locuteur Syndicat évoque la nécessité de freiner les actions des dirigeants de la CS :

« Il faut un **arrêt d'agir**, parce que la commission scolaire fait **dangereusement** fausse route [avec son projet-pilote aux visées inclusives]. De **notre côté, continuons** d'exiger le meilleur service pour les élèves, et ce, **peu importe le coût!** »
APPM_170320_BIS_40_28

Dans ce segment, le lexique guerrier est utilisé pour représenter un scénario guerrier. Pour ce faire, d'une part, le pronom « nous » et le syntagme « de notre côté » circonscrivent les camps et les positionnent (camp de l'endogroupe, d'un côté, et camp adverse de l'exogroupe, de l'autre).

D'autre part, « **continuons** » fait référence à l'idée que le conflit existe déjà dans la mesure où il est sous-entendu que la mobilisation s'inscrit dans la continuité d'une lutte déjà en cours. La mobilisation contre le projet-pilote aux visées inclusives serait, en ce sens, chapeauté par une certaine vision syndicale sur « le meilleur service pour les élèves ».

Aussi, en mentionnant « peu importe le coût », le locuteur semble faire allusion à l'effort de guerre et aux pertes inéluctables qui découlent des conflits armés. Ces coûts sont justifiés par l'aspiration collective à l'obtention du « meilleur service » pour les élèves, lié à l'approche catégorielle. Ces premiers constats sur l'effet de dramatisation issu du recours au lexique et au scénario guerrier sont de nature générale; ils servent à illustrer « le ton » emprunté par le locuteur Syndicat pour développer le discours contre le projet-pilote et susciter la controverse.

Le locuteur Syndicat expose ses réflexions sur les enjeux de l'année scolaire dans un texte intitulé « Toute une année ! » publié le 29 mai 2017. Le texte comporte une section dont le sous-titre est « Année de lutte et de mobilisation ». Le locuteur revient alors sur l'événement du front commun à la CS et sur les résultats de la démarche du groupe. Cette fois, la partie adverse est le ministre de l'Éducation :

« L'année 2016-2017 a été marquée par des enjeux syndicaux auxquels nous avons dû **faire face** et qui ont demandé encore une fois notre **grande mobilisation**. Nous nous sommes **butés** plus d'une fois à **un** ministre de l'Éducation qui a démontré très clairement tout au long de l'année, malgré ses **opérations** de relations publiques, qu'il **ne tend nullement l'oreille** à nos recommandations en matière de pédagogie, nous qui sommes pourtant les experts dans nos classes.

Pensons d'abord à la rencontre réclamée auprès du gouvernement pour faire suite au **consensus historique** obtenu entre l'Intersyndicale-CSDM, des représentants de parents, de directions, de cadres et de commissaires. De cette entente ont découlé 11 revendications pour l'obtention d'un statut particulier afin de répondre à la réalité et aux besoins de nos élèves et du parc immobilier de la CSDM... Eh bien, cette demande est restée lettre morte, et cela, malgré les représentations faites avec les députés des cinq principaux partis politiques, incluant le Parti libéral. C'est **troublant!** »
APPM_170529_BIS_40_38_1

Ce dernier segment comporte des expressions métaphoriques guerrières qui permettent de représenter le groupe comme étant mobilisé. On y représente le corps social du syndicat, auquel se seraient joints les autres groupes d'acteurs de la CS (une grande mobilisation), faisant face au ministre qui n'écoute pas sa voix, il ne fait pas le geste de « tendre l'oreille ». La voix unique du groupe peut être liée à la représentation du corps social, soit celle qu'il souhaite faire entendre aux dirigeants. Les demandes n'ont pas servi, étant demeurées lettre morte. La scène est définie comme troublante, ce qu'il est possible d'interpréter comme une représentation d'une forme d'incompréhension, de désordre ou de chaos.

Par ailleurs, la fusion des voix individuelles en une voix unique est aussi expliquée de la manière suivante par le locuteur Syndicat :

« Vos personnes déléguées ont en main la procédure pour organiser la **mobilisation** dans les établissements. Vous serez donc **sollicités pour joindre votre voix à celles du [Conseil d'administration] et de [l'Assemblée des personnes déléguées syndicales]** afin de dénoncer avec virulence les intentions de nos élus et administrateurs scolaires aveuglés par les colonnes de chiffres. » APPM_170327_BIS_40_29

Joindre sa voix, peut être interprétée comme une métonymie symbolisant l'idée de joindre tout son corps, de s'unir au groupe, de se mobiliser et de s'y intégrer. Ce dispositif sert à la stratégie de référence et de nomination en représentant les acteurs sociaux et leur appartenance à l'endogroupe, le syndicat (Wodak et Boukala, 2015) ainsi que les attentes envers la participation à la mobilisation déjà amorcée par les dirigeants syndicaux. Un lien logique existe entre le verbe « joindre » et le complément d'objet direct « votre voix » et avec le complément de phrase « [Conseil d'administration] et de l'[Assemblée des personnes déléguées syndicales] ». Dans le premier cas, il serait possible de préciser que la métonymie est une synecdoque qui crée un rapport particularisant par le lien d'inclusion avec ce qu'elle désigne : la voix appartient à une personne particulière. Ensuite, le segment présente le pronom personnel « celles » pour référer à la voix du Conseil d'administration et à la voix de l'Assemblée de personnes déléguées. Dans ce deuxième cas, ces deux métonymies sont aussi des synecdoques, mais, cette fois, elles ont un rapport généralisant puisque le lien d'inclusion relie le particulier, le membre, au groupe qui parle d'une voix unifiée.

Pour terminer, toujours pour délimiter l'endogroupe, le locuteur Syndicat a recours aux déterminants possessifs « notre » et « nos » pour les associer à des unités lexicales métaphoriques telles : « combat », « lutte », « bataille ». Le segment suivant illustre ce constat :

« Pour toutes ces raisons, **nous allons continuer de nous battre pour stopper le projet**. Il y a de **ces luttes qu'on ne peut laisser tomber**, qui demandent **solidarité, combativité, patience et persévérance**. » APPM_170501_BIS_40_34_1

Le groupe « enseignant » est uni sous un message porté par le locuteur collectif Syndicat. Le discours des dirigeants syndicaux est en général directif, ce qui permet d'envisager que le discours comporte des enjeux de pouvoir qui s'exercent au sein de l'organisation. Steuter et Wills (2008) précisent que de manière générale, les métaphores guerrières véhiculent le respect de la hiérarchie. De son côté, Bourdieu (2001) mentionne que des procédés sont observés dans le discours des dirigeants d'organisations militantes qui impliquent de leur reconnaître une forme d'autorité sur le groupe, autorité qui forge « la peur d'être contre » (p. 257), consolidant ainsi l'identification au groupe, la crainte de l'exclusion et qui consolide « l'esprit de corps » (p. 257).

D'après les constats de Krieg-Planque (2012), les discours qui comportent des signes de régimes totalitaires, autoritaires et dictatoriaux entretiennent des correspondances avec les observations faites sur le segment précédent. En effet, ces discours se caractérisent par une mise en scène réalisée à l'aide d'un lexique esthétique, récurrent et évocateur :

L'usage des fanions, des drapeaux et de divers emblèmes, ainsi que des gestes et des mouvements : défilés militaires, parades, saluts en masse, quadrillage de l'espace urbain par des corps militarisés... La mise au pas des corps en mouvement semble accompagner une mise au pas de la pensée, et la discipline qui s'exerce sur les corps paraît redoubler le conditionnement à la rectitude des esprits. (p. 17)

Les segments suivants démontrent l'usage d'un lexique esthétique qui enrichit la représentation de l'action :

- « Défendre avec ardeur » APPM_170529_BIS_40_38_1 et APPM_170206_BIS_40_23
- « Lever le drapeau encore plus haut » APPM_170605_BIS_40_39
- « Porter un message haut et fort » APPM_161114_BIS_40_13_1 et APPM_170327_BIS_40_29

Les trois segments se mettent en scène de manière métaphorique en évoquant la force et le dynamisme. Le constat relatif à la mise au pas des corps, par extension celle de la pensée et de la discipline au sens propre et figuré qu'elle implique d'après Krieg-Planque (2012), rejoint la perspective cognitive de Lakoff et Johnson (2003). En effet, selon cette dernière, l'orientation par le mouvement vers le haut représente la force et le contrôle.

La métaphore cognitive des enseignants en tant que régiment est principalement utilisée par le locuteur Syndicat. Toutefois, quelques formules sont présentes dans les textes du locuteur Média sans être des citations directes. Le texte qui annonce publiquement le projet pilote aux visées inclusives de la CS mentionne :

« Le **mot d'ordre** d'intégrer des élèves ayant des retards parfois importants soulève des inquiétudes chez les enseignants du primaire et du secondaire » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl.

Le concept de « mot d'ordre » est important en ce qui concerne les rapports de pouvoir que façonne la conceptualisation de la guerre. Dans le domaine militaire, « mot d'ordre » signifie selon le CNRTL (2012b) : « Ensemble de deux expressions secrètes constituant un signal de reconnaissance » (section III.- C.- 3). Une définition éclairante est aussi celle d'*Antidote* :

« Résolution à laquelle doivent obéir tous les membres d'un groupe » (Druide informatique inc., 2020). La définition suivante est issue du dictionnaire *Larousse* : « consigne d'action donnée, dans des circonstances précises, aux membres d'un groupe, en particulier d'un syndicat, d'un parti politique ». La deuxième et la troisième définition correspondent mieux à l'idée selon laquelle le personnel enseignant a reçu une consigne de la part des dirigeants de la CS. En matière de rapports de pouvoir, ici, la métaphore du mot d'ordre indique que la décision est communiquée de manière unilatérale et qu'elle fait vivre la peur chez le groupe qui doit la mettre en œuvre.

Puis, les rapports de pouvoir de type hiérarchique au sein de l'endogroupe « enseignant » s'exercent pour leur part par le choix des verbes utilisés par le locuteur Syndicat, lorsque ce dernier interpelle ses membres au sujet de la mobilisation contre le projet pilote aux visées inclusives. Le segment suivant témoigne de ce procédé :

« Comme citoyennes et citoyens, enseignantes, enseignants ou membres de l'Alliance, **défendons** avec **ardeur** les valeurs d'égalité, de pluralisme, de pacifisme ainsi que de justice sociale et **portons haut et fort** ce message, parce que c'est ainsi que nous **bâtirons** une société meilleure pour toutes et tous, ouverte, accueillante et respectueuse de la différence ». APPM_170206_BIS_40_23

Le dernier segment présente des images de mouvements collectifs : ensemble, nous défendons, nous portons un message et nous bâtissons. Il fait état de couches identitaires des membres de l'organisation qui sont définis comme étant des personnes citoyennes, enseignantes et membre de l'Alliance.

En synthèse, la métaphore du personnel enseignant en tant que régiment sert à représenter l'endogroupe comme étant un corps social dont l'identité est collective et dont les membres ont des rapports structurés de manière hiérarchique. Le discours oppose aussi l'endogroupe à un groupe adverse, celui des dirigeants de la CS, que nous explorerons dès à présent.

Direction générale de la CS en tant que camp adverse

Steuter et Wills (2008) indiquent que la métaphore guerrière permet de personnifier un enjeu en tant qu'ennemi à combattre. À l'égard des principes d'intégration et d'inclusion, on retrouve cet usage dans certaines formules du locuteur Syndicat qui emploie les expressions métaphoriques suivantes : « arrêt d'agir » « contrer l'intégration massive et sauvage », « contrer l'inclusion », « nous battre pour contrer le projet ». Les segments suivants constituent des exemples de ce constat :

- « Outrées de voir comment la Commission scolaire de Montréal traite le dossier de l'inclusion, les personnes présentes à l'Assemblée des personnes déléguées de la semaine dernière, malgré la tempête qui faisait rage, ont adopté unanimement un plan d'action pour **contrer l'intégration sauvage et massive** [par la CS] des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA] en classes ordinaires. » APPM_170320_BIS_40_28
- « **Contrer l'inclusion** [par la CS] sans favoriser l'exclusion. » APPM_170327_BIS_40_29
- « Oui l'école publique doit être inclusive, mais elle a l'obligation d'assurer que cette inclusion se fasse au bénéfice des élèves et non au profit des mesures d'austérité! Un **arrêt d'agir** [de la CS] s'impose. » APPM_170327_BIS_40_29
- « Pour toutes ces raisons, nous allons continuer de **nous battre pour stopper** le projet [de la CS]. » APPM_170501_BIS_40_34_1
- « [Les profs] ont aussi dû vivre avec les conséquences de **l'intégration massive** [par la CS], au cours des dernières années, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires, sans les services requis. » APPM_170605_BIS_40_39
- « “[...] La CSDM cherche à intégrer davantage d'élèves ayant des problèmes de plus en plus graves, mais vit une pénurie de professionnels spécialisés en adaptation. C'est de **l'intégration sauvage.**” » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

Ici, le cadre métaphorique de la guerre structure le discours par des procédés correspondant aux discours de propagande (Potvin, 2017) notamment ceux du « catastrophisme », de la « mobilisation d'affects collectifs au service de la cause » et du « grossissement des faits » (p. 57). Ainsi, la menace est circonscrite à l'intérieur de l'organisation CS et elle pourrait susciter un doute sur les intentions réelles à l'égard des principes d'intégration et d'inclusion. Les métaphores permettent donc en deuxième lieu de situer la menace, ce qui complète leur première utilité : expliquer des enjeux complexes à l'aide d'images claires et concrètes.

Le fait de mentionner que la CS manque de respect et de considération « face aux profs » est aussi une façon de situer les camps adverses en interpellant l'interlocuteur par l'usage d'un registre familial (profs).

- « Mercredi soir dernier, **nous étions des centaines de profs rassemblés** juste avant la tenue de la réunion du Conseil des commissaires pour manifester notre colère et **dénoncer le projet de la CSDM** de fermer des classes spécialisées pour les élèves avec des difficultés graves d'apprentissage afin de les intégrer dans des classes dites ordinaires ». APPM_170501_BIS_40_34_1

- « Par ailleurs, elle a aussi **manqué de respect et de considération face aux profs**, entre autres **dans le dossier de l’“inclusion”**, telle qu’elle-même la conçoit, où elle **n’a même pas daigné** suivre les canaux de consultation pourtant prévus dans notre convention collective. »
APPM_170529_BIS_40_38_1

La définition de l’endogroupe est mise en opposition avec la partie adverse, la CS. L’endogroupe est décrit comme comptant plusieurs membres unis face au projet de la partie adverse. Le locuteur Syndicat exprime aussi que son vis-à-vis manque de respect face au groupe et il se dit traité de manière hautaine. L’opposition entre la nomination « profs » et l’attribution d’une caractéristique négative « hautaine » crée une distance entre les groupes. À ce sujet, selon Ansart (2003) l’usage du registre familier constitue une caractéristique des métaphores cherchant à donner un sens à la réalité sociale subjective, mais aussi à définir l’identité de groupe.

Enseignantes et enseignants dissidents en tant que déserteurs

En plus de positionner le camp adverse, le locuteur Média positionne aussi le camp des enseignantes et enseignants dissidents qui n’adhère pas au discours syndical militant contre le principe d’inclusion, de telle sorte qu’ils sont représentés comme étant isolés, en position défensive, et peu nombreux :

« Hier, **trois professeurs** qui doivent accueillir l’an prochain des élèves en difficulté dans leurs classes de sixième année **défendaient seuls** l’intégration des élèves avec de graves difficultés d’apprentissage. À quelques mètres seulement, certains de leurs collègues manifestaient **contre** l’inclusion avec leur syndicat, qui parle d’un “projet improvisé”. » MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

Le segment illustre un désaccord au sein de l’organisation syndicale. Le texte présente aussi le point de vue du personnel enseignant qui se dissocie de la posture syndicale à l’égard de l’inclusion. Le locuteur Média rapporte que pour ces enseignants, malgré les propos syndicaux tenus à l’égard du projet :

« “aucune inclusion n’est imposée”, que les élèves visés par le projet sont “prêts”, que les personnes impliquées sont en accord avec le projet et que le vote majoritaire des membres de l’équipe-école à l’encontre du projet **“empiète sur leur souveraineté”** soit sur leur **autonomie professionnelle**. » MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

Un autre article permet de cerner la posture syndicale à l’égard des initiatives prises par certains membres qui souhaitent modifier les conditions de travail :

« **“Il faut mettre notre pied à terre”** pour freiner les ententes particulières qui créent des **“risques d’éclatement de** notre contrat de travail”, affirme la présidente de l’Alliance des professeurs. » MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte

Ainsi, les voix dissidentes à l’égard des principes d’inclusion et d’intégration sont catégorisées en tant que menace ou danger pour l’endogroupe. Les propos d’une personne enseignante qui se dissocie de la position syndicale à l’égard du projet pilote aux visées inclusives témoignent d’une blessure psychologique représentée par une blessure physique :

« Que notre syndicat manifeste avec une centaine de personnes devant les bureaux mères de la CSDM, ça nous a **scié les deux jambes**, juge [un enseignant] à Montcalm, qui soutient le plan d’inclusion. Ça prend des proportions immenses. » MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

Le point de vue exprimé dans le dernier segment représente la douleur infligée à l’égard de ses membres par l’action du groupe syndical qui a un point de vue différent de celui du groupe militant.

La posture dissidente des enseignants en faveur du projet pilote d’inclusion trouve appui chez des acteurs extérieurs au débat sur l’inclusion :

« “Le problème est dans le système que représente l’Alliance des professeurs. Ce système n’a pas de respect pour les différences”, dit [le représentant] du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. » MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte

L’importance accordée à la solidarité envers le combat syndical est ébranlée lorsque certains membres se dissocient de la posture syndicale contre le principe d’inclusion. Dans la mesure où le locuteur Syndicat invitait les membres, au moyen de la métonymie « joindre votre voix à celle des personnes déléguées » (APPM_170327_BIS_40_29) à se mobiliser pour la mise en œuvre du plan d’action « contrer l’inclusion sans favoriser l’exclusion », les voix dissidentes créent une brèche dans l’unité du groupe en se dissociant.

Élèves dits à risque en tant qu’enfants réfugiés

Les métaphores guerrières peuvent servir à entretenir la démarcation entre l’endogroupe et l’exogroupe en utilisant l’image des frontières et le sentiment de sécurité ou de peur de l’invasion (Steuter et Wills, 2008). En effet, dans un scénario de guerre, les camps adverses appartiennent généralement à un territoire, dont ils assurent la sécurité, ou envahissent un territoire, qu’ils convoitent. D’après Steuter et Wills (2008), cela peut tout à fait alimenter un imaginaire hostile puisque la frontière confirme l’appartenance ou l’exclusion, et cela, en assurant une autorité et une

légitimité au discours. Une exception à cette dynamique frontalière est celle des demandeurs d'asile, dont la situation territoriale est mouvante et incertaine (Steuter et Wills, 2008).

Le domaine source de la guerre permet, selon ce qui précède, de représenter l'Autre comme étant un étranger, c'est-à-dire quelqu'un n'appartenant pas à un espace donné. Certains propos observés dans le corpus utilisent métaphoriquement la frontière pour représenter l'accès limité à la classe ordinaire :

« **Limiter le nombre d'élèves intégrés en classe ordinaire** fait d'ailleurs partie de nos demandes dans la négociation de la Convention collective locale. »
APPM_170313_BIS_40_27

Selon une autre logique, le propos du locuteur Syndicat souligne que des élèves doivent être orientés vers une classe d'accueil et non vers la classe ordinaire :

« Nous analysons présentement les modifications qui ont été apportées afin de vérifier qu'elles n'aurent pas pour effet de **limiter l'accès des élèves aux classes d'accueil**. »
APPM_170515_BIS_40_36

Les élèves dits à risque, selon cette métaphore guerrière de la frontière, se trouvent en situation paradoxale; leur place dans la classe est analysée à l'aune des caractéristiques liées au profil unique des élèves montréalais. Et l'issue n'est pas la même pour tous.

La situation des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage qui fréquentent la classe ordinaire est évaluée au cas par cas et, selon leur parcours, ces élèves pourraient être dirigés vers une autre classe (spécialisée). En cas de redoublement, ils pourraient ne pas accéder au niveau scolaire suivant (ou à l'école attendue, dans le cas du passage au secondaire). Ces élèves sont ainsi orientés selon l'évaluation de la nécessité de quitter ou de rester dans une classe, et cette décision est présentée comme relevant d'un pouvoir lié à une expertise. Le segment suivant illustre cette représentation du contrôle du parcours de l'élève :

« Finalement, soulignons que nous sommes les mieux placés pour démontrer de façon **étayée et professionnelle la meilleure orientation pour ces élèves**, parce que nous sommes les **experts** dans la classe! » APPM_170523_BIS_40_37

Ainsi, certains élèves réussissent un parcours vers la classe ordinaire. On évoque, par exemple, l'idée que l'élève en difficulté fréquentant une classe spécialisée puisse revenir en classe ordinaire, lorsqu'il répondra à certaines conditions, lorsqu'il sera « prêt ». Or, l'élève qui revient en classe ordinaire sans répondre aux conditions d'accès, ou si les conditions pour l'accueillir ne sont pas toutes réunies, fait face à l'impossibilité de s'y intégrer :

« **Notre inquiétude** c'est vraiment de **nuire à l'élève**. L'élève qui est en difficulté et qui **se ramasse** dans une **classe ordinaire** sans les services nécessaires, **sans les conditions nécessaires** pour **favoriser son intégration** et bien on le place en situation **d'échec en partant** » MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent et MEDIA_170426_JdeM_profs dénoncent

La métaphore de la frontière, si l'on se fie à ce dernier propos d'une représentante syndicale, rapporté par le locuteur Média, favorise une certaine perception de l'intégration. En effet, en évoquant l'image de l'intégration comme « échec en partant », le discours peut susciter des émotions liées à la peur et à l'inquiétude, mais aussi à la compassion. Ainsi, pour empêcher d'exposer l'élève à l'échec, il conviendrait qu'il ne soit pas intégré à la classe ordinaire où les conditions pour l'aider (favoriser son intégration) ne sont pas réunies.

Le pouvoir de l'élève sur sa situation semble absent. En effet, dans le premier segment portant sur l'orientation vers la classe d'accueil, il apparaît qu'une évaluation soit la modalité déterminante pour décider de la destination de l'élève, en lui donnant ou non « accès » à la classe d'accueil. Dans le deuxième segment, la décision sur l'orientation de l'élève est aussi détenue par la personne experte. Enfin, dans le troisième segment, qui porte sur l'intégration en classe ordinaire de l'élève en difficulté, ce dernier semble intégrer la classe de manière brusque et cavalière (les experts – Nous – voyant venir cette brusquerie et tentant de l'éviter).

L'élève dit à risque est, de façon cohérente avec ce qui précède, représenté comme étant vulnérable et les décisions prises à son égard sont dépeintes comme étant bienveillantes.

« Par ailleurs, **nous aussi sommes d'accord** qu'il faut placer l'école en situation **d'adaptation devant l'analyse des besoins de l'élève à risque** ou HDAA et **décider** entre autres quel **modèle d'organisation de services sera le meilleur pour lui**: que ce soit le soutien à l'intégration en classe ordinaire, la classe spécialisée ou l'école spécialisée, et ce, par l'entremise du comité d'intervention. » APPM_170508_BIS_40_35

Selon ce discours, l'élève fait l'objet de décisions et l'institution détient l'autorité et le pouvoir quant à son orientation vers la classe qui permet au mieux d'assurer sa scolarisation. Le dernier segment expose le paradoxe de la situation de l'élève dit à risque : il est traité de manière bienveillante par l'institution qui le contraint et s'adapte à sa situation, en l'orientant vers les modèles de services qu'elle propose. Il est représenté comme une personne dont le destin est orienté par les acteurs de l'institution qui déterminent l'espace auquel il a accès ou dans lequel il devra demeurer.

Cet aspect du discours est particulièrement complexe. Étant donné que les élèves dits à risque sont à la fois représentés comme étant des personnes vulnérables dont il faut prendre soin, et comme des personnes dont la présence est parfois décrite à titre de menace pour l'équilibre des conditions d'enseignement et d'apprentissage, leur situation semble correspondre, dans le cadre métaphorique de la guerre, à celle d'enfants réfugiés. En effet, le discours sur les enfants dits à risque semble témoigner d'un paradoxe propre au discours politique et médiatique à l'égard des enfants réfugiés, soulevé par des recherches en ACD (Kronick et Rousseau, 2015; Withbourne, 2018).

Kronick et Rousseau (2015), qui étudient le discours politique canadien sur les enfants réfugiés, décrivent ce paradoxe. D'une part, leurs résultats exposent un consensus humanitaire portant sur la nécessité de protéger les enfants réfugiés, unanimement reconnus comme des personnes vulnérables. Sur les bases de ce consensus, le discours tente de confirmer la bienveillance et la compassion du pays d'accueil. D'autre part, toujours au sein du même discours, les chercheuses observent un renversement de cette logique, par l'intégration d'un discours sécuritaire selon lequel l'État doit assurer sa protection. Par ce discours, l'endogroupe (Nous) est défini comme étant vulnérable face à l'Autre. Kronick et Rousseau (2015) mentionnent que selon cette logique, les enfants réfugiés sont vus comme étant différents de l'endogroupe, et leurs parents comme étant une menace pour l'endogroupe. Ces chercheuses considèrent que la situation de l'enfant réfugié est construite discursivement de manière paradoxale en étant au centre de la confrontation des discours humanitaires et sécuritaires.

Il est important, ici, de considérer que parmi les élèves dits à risque en milieu scolaire, certains sont réellement des enfants ayant un statut de réfugiés. La métaphore ne s'applique pas à ces derniers puisqu'il s'agit de leur réelle situation; ils sont alors directement concernés par le discours politique présenté ci-dessus.

Un élément clé du discours sur les enfants réfugiés identifié en ACD est de les représenter de manière consensuelle comme des personnes vulnérables. Cette image suscite la compassion, mais permet aussi aux acteurs politiques qui la mobilisent de se dire bienveillants et humanistes (Kronick et Rousseau, 2015; Withbourne, 2018). Comme l'exprime ce segment, où le locuteur syndicat développe un discours humanitaire tout en justifiant l'idée que la classe ordinaire ne puisse accueillir tous les élèves. La métaphore « de l'intégration massive » vient aussi confronter deux postures contraires (humanité/Nous et chaos/l'Autre) :

« Nous comprenons bien le **principe d'humanité derrière cette notion d'inclusion**. Cependant nous ne croyons pas que c'est en **incluant massivement** les élèves HDAA dans les classes ordinaires que l'école devient, de ce fait, plus inclusive. Pour nous, les classes et les **écoles spécialisées respectent ce principe d'humanité** parce qu'elles offrent aux élèves des conditions d'apprentissage qui tiennent compte de leur **rythme et de leurs particularités**. APPM_161219_BIS_APPM_161219_BIS_40_18

Un lien avec les discours politiques à l'égard de l'enfant réfugié se tisse ici. En effet, selon ces discours, la situation d'exclusion (voire d'incarcération) des enfants demandeurs d'asile fonctionne selon la même logique d'opposition : nous sommes bienveillants et humains et pour prendre soin des enfants, il est nécessaire de restreindre leurs droits (Kronick et Rousseau, 2015; Withbourne, 2018).

L'analyse de la chaîne intertextuelle « besoins particuliers » (voir section 4.1.2.2) a mis en évidence de multiples désignations servant à nommer et à représenter les élèves dits à risque. Il ressort de ces désignations une représentation métonymique partagée par tous les locuteurs, celle du « profil unique » des élèves de la CS et de l'île de Montréal. Ce profil unique est précisément marqué par la vulnérabilité (et par une frontière territoriale démarquant l'île) ce qui rappelle la vulnérabilité des enfants réfugiés. Les élèves sont ainsi représentés, à l'aune du territoire :

« Profil de l'île »

Nous avons expliqué au ministre que le plus complexe des défis était celui d'assurer l'égalité des chances et le développement du plein potentiel de toutes et tous, compte tenu du **profil des élèves montréalais**. En effet, la **combinaison du nombre et de la proportion d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA], vivant en milieu défavorisé et n'ayant pas le français comme langue maternelle** est une **caractéristique unique à l'île de Montréal** qu'on ne trouve **nulle part ailleurs au Québec**. » APPM_161121_BIS_40_14.

Sous un autre angle, la conceptualisation de l'île de Montréal en tant que territoire unique contribue à différencier les élèves de la CS de ceux des autres régions de la province en leur attribuant un « profil unique ». Les propos distinguent les élèves de Montréal en utilisant des concepts métaphoriques ontologiques qui les définissent de manière générique. Cela peut être associé à une métonymie, puisque le procédé suggère qu'il n'y ait qu'un seul profil correspondant à tous les élèves. Comme l'explique Lakoff et Jonson (2003), ce procédé a une fonction de compréhension en pointant vers l'aspect sur lequel le discours se concentre. Donc, cette métaphore contribue à la conceptualisation de l'île comme étant un territoire habité par une population au profil unique, qui en outre, est vulnérable. Le segment suivant illustre cette correspondance entre le profil unique

d'une population et les élèves de l'île de Montréal dans le discours du locuteur Syndicat qui l'utilise dans un scénario guerrier:

« **Défend-il la particularité de notre population d'élèves** et de leurs besoins quand il décide d'entrer dans le moule? » APPM_170320_BIS_40_28

Les locuteurs Syndicat et CS se positionnent en protecteurs bienveillants des élèves de Montréal, tout en considérant mutuellement que le camp adverse se déresponsabilise à cet égard. Le locuteur Syndicat se demande si la CS défend « la particularité de sa population d'élèves » à l'échelle provinciale, c'est-à-dire auprès des instances gouvernementales. Du côté du locuteur CS :

« La CSDM **accuse** [l'APPM] de bloquer les trois projets. "L'Alliance a demandé à l'ensemble de son personnel de ne pas discuter d'inclusion, de ne pas participer à des formations. **Ça m'apparaît très malheureux** dans un contexte où il y a à la CSDM un **pourcentage important d'élèves avec des besoins particuliers**" », déplore [la présidente de la CS]. MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

Le profil unique des élèves de Montréal, toile de fond des élèves dits à risque en tant qu'enfants réfugiés, apparaît ainsi comme une dimension importante du cadre métaphorique de la guerre.

Le territoire de l'île de Montréal et celui de la CSDM en particulier sont associés au profil unique qui entraînerait des conséquences plus marquées sur l'enseignement et l'apprentissage. Le locuteur Syndicat évoque à certaines occasions l'idée que le personnel enseignant soit en pénurie de relève à Montréal, comme nulle part ailleurs, selon ses propos, et que des candidats à la profession fuiraient l'île ou éviteraient de venir y travailler :

« La [CS] dit vivre actuellement avec une **pénurie généralisée** d'enseignantes et d'enseignants. Si le phénomène n'est pas si récent [...] il semble être **circonscrit** à la CSDM [...] Mais pourquoi donc la CSDM est-elle **la seule** à se trouver dans cette situation? Est-ce possible que les profs, qu'ils soient **fraîchement sortis de l'université ou qu'ils soient expérimentés**, évitent **les défis énormes liés aux profils particuliers des élèves qui composent nos classes** à la [CS] et à ses infrastructures vieillissantes? Ce serait fort plausible. » (APPM_170130_BIS_40_22)

Le discours situe les élèves par rapport au personnel enseignant de la CS, mais aussi à ceux de l'extérieur de l'île qui ne souhaiteraient pas venir y travailler compte tenu du profil unique associé aux élèves et aux infrastructures.

Le discours situe aussi les locuteurs Syndicat et CS l'un par rapport à l'autre, en opposition avec l'autre, en tant que protecteurs bienveillants, et contrôlants, d'élèves vulnérables (p. ex. : en évoquant le principe d'humanité, le bien de l'élève), ou à l'intérieur d'un territoire délimité; élèves

semblables, métaphoriquement, aux enfants réfugiés. Le segment suivant du locuteur Syndicat illustre cette idée de territoire d'accueil où la bienveillance et le contrôle de personnes vulnérables cohabitent :

« **Nous partageons, bien entendu, le concept d'une école publique inclusive** où l'on reconnaît **le droit à l'éducation pour tous** et celui de **participer pleinement à la vie sociale et culturelle** de l'école ainsi que de la communauté. C'est pourquoi nous **dénonçons toute pratique qui exclurait** purement et simplement les élèves HDAA **de l'utilisation de la bibliothèque ou du gymnase** par exemple, et que **ces derniers soient cantonnés à part, dans les locaux les moins accueillants de l'école**, comme cela a été mentionné lors du forum. » (APPM_161219_BIS_40_18)

Le locuteur évoque les limites de l'inclusion et les responsabilités envers la scolarisation tout en exprimant son adhésion à des valeurs humanistes. De ce point de vue, tous les élèves doivent fréquenter l'école, mais tous n'ont pas accès à la classe ordinaire, puisque des limites sont établies : la participation de tous les élèves est souhaitée en ce qui concerne la vie à l'extérieur de la classe (la vie culturelle, communautaire, la bibliothèque, le gymnase).

Cette métaphore guerrière est intégrée au discours du locuteur Média, ce qui indique qu'elle contribue au construit social de la désignation « à risque » et à celui des pratiques qu'elle peut légitimer par le registre de la bienveillance (prendre soin) ou de la sécurité (protéger la classe ordinaire, les élèves contre une situation). Les points de vue varient aussi sur la situation de l'élève qui peut être perçu comme une personne envers qui on doit faire preuve d'humanité, ou qu'il faut orienter, alors que dans d'autre cas il peut être perçu comme une menace vue de l'extérieur (p. ex. en lien avec la pénurie enseignante). Le discours crée une forte tension entre les évocations négatives et positives pour représenter l'élève dit à risque ou sa situation.

La prochaine section aborde les résultats relatifs au repérage des stratégies de prédication par la métaphore guerrière, ceux-ci complètent les résultats sur la manière dont les locuteurs utilisent des stratégies de référence et de nomination pour désigner l'endogroupe et l'exogroupe.

4.2.2.3 Stratégies de prédication par la métaphore guerrière

Comme présenté au chapitre 2 (voir tableau 12, p. 295), les stratégies de prédication servent à étiqueter positivement ou négativement ainsi qu'à apprécier ou à déprécier des acteurs sociaux. Nous avons porté notre attention au dispositif de la métaphore qui peut servir à établir des comparaisons par la correspondance entre domaine source et domaine cible dont la connotation négative ou positive représente les personnes. Les stratégies de prédication ont été analysées à

partir de la question proposée par Reisigl et Wodak (2009) suivante : quels sont les traits, les caractéristiques, les qualités et les particularités qui leur sont attribués ?

Steuter et Wills (2008) recensent des particularités lexicales qui génèrent de l'intensité : le lexique est constitué autour de la définition de « notre camp » développée en opposition à celle du positionnement de « l'ennemi », de « l'envahisseur », du « traître ». L'identification des parties adverses définit les personnes en les situant dans l'un des pôles extrêmes, ce qui fige leur positionnement. Du côté des verbes, ces mêmes auteurs soulignent que le champ lexical de la guerre est performatif⁶¹ puisqu'il est essentiellement composé de verbes d'action : combattre, attaquer, défendre, riposter, etc. Les verbes du domaine guerrier, comme le précisent les deux mêmes auteurs, sont cohérents avec les idées de progression et d'action tout en contribuant à maintenir une image positive du « nous » en le personnifiant comme vainqueur et une image négative de l'autre, en le personnifiant comme victime ou perdant.

Steuter et Wills (2008) mentionnent aussi que les adjectifs particuliers au champ lexical de la guerre donnent de la puissance au discours en utilisant les atouts militaires par opposition à la société civile. Ces auteurs précisent l'utilité des adjectifs et présentent des exemples que nous indiquons entre parenthèses. Certains adjectifs, comme les suivants, servent à donner de la puissance en invoquant la force : fort, puissant, vigoureux, robuste, aguerri. D'autres adjectifs peuvent être utilisés pour attribuer une expertise unique aux personnes prêtes au combat ou à celles qui y ont participé, comme les suivants : spécialisé, spécial, élite, pointu, précis, habileté, outillé, expérimenté, vétéran. De l'avis des auteurs, ces qualités octroient une plus grande légitimité pour la prise de parole puisqu'elles témoignent de l'expérience vécue et des connaissances particulières.

Également, selon Steuter et Wills (2008), le champ lexical de la guerre est empreint du respect de la hiérarchie où les civils sont au plus bas en temps de guerre et où leur rôle se limite à appuyer les troupes militaires sans les critiquer : “The success of the war, we are told, requires singleness of vision and voice; a nation at war requires a harmonious chorus of support from its citizens, not a cacophony of dissenting voices” (p. 11). Le champ lexical de la guerre est donc fortement empreint

⁶¹ Rappelons que pour Bourdieu (2001), un énoncé performatif se caractérise par « cette prétention à agir sur le monde social par les mots » (p.110) qui « réalise dans le présent des mots un effet futur » (p.111).

de mots qui situent les acteurs et leur rapport de pouvoir tout en guidant le rôle que chacun doit jouer dans le cadre d'une action collective idéologique.

Notre analyse nous amène à cerner la manière dont les élèves dits à risque sont caractérisés dans le cadre métaphorique de la guerre. Dans cette optique, nous avons constaté qu'un détour préalable par la caractérisation des autres acteurs s'impose pour cerner la caractérisation de l'élève dit à risque dans son contexte social. Nous avons identifié les caractérisations suivantes : (1) le personnel enseignant en tant que régiment; (2) la CS en tant que camp adverse; (3) le personnel enseignant dissident en tant que déserteurs; et (4) les élèves dits à risque en tant qu'enfants réfugiés. Pour chacun des groupes, nous présentons les traits, les caractéristiques, les qualités et les particularités qui leur sont attribués.

Traits, caractéristiques, qualités et particularités attribués au personnel enseignant en tant que régiment

Les verbes utilisés pour caractériser de manière positive l'endogroupe du personnel enseignant en tant que régiment sont ceux illustrant la lutte syndicale, le dévouement et l'engagement. Le tableau 21 (p. 418) présente chacun des verbes associés aux valeurs illustrant la lutte syndicale, le nombre d'occurrences (si plus d'une occurrence) pour chacun et le fichier dont il est la source.

Tableau 21. – Nombre d’occurrences de verbes associés à la lutte syndicale

Verbe	Nombre d’occurrences	Source
Bondir		MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl
Décrier	2	APPM_170320_BIS_40_28 MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école
Défendre	2	APPM_170320_BIS_40_28 APPM_170529_BIS_40_38_1;
Dénoncer		MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent
Déplorer	2	APPM_170313_BIS_40_27 MEDIA_170426_JdeM_profes dénoncent
Gagner		APPM_170501_BIS_40_34_1
Mobiliser/se mobiliser		APPM_170320_BIS_40_28
Rappeler	7	APPM_161114_BIS_40_13 APPM_161121_BIS_40_14 APPM_170206_BIS_40_23_1 APPM_170327_BIS_40_29 APPM_170523_BIS_40_37 APPM_170529_BIS_40_38-2-3 APPM_170605_BIS_40_39
Se battre	2	APPM_170320_BIS_40_28 APPM_170501_BIS_40_34_1
Sonner	2	APPM_170605_BIS_40_39 MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
Tirer		APPM_170605_BIS_40_39
Stopper		APPM_170501_BIS_40_34_1

Note. $N = 23$. *Note.* Une case vide signifie une seule occurrence.

Plusieurs de ces verbes constituent des énoncés métaphoriques qui évoquent des scénarios guerriers, parfois de manière explicite, par exemple : se battre. Pour d'autres, ils dévoilent leur écart à l'usage (Beligné, 2017) quand on les situe dans leur contexte linguistique et textuel, tel le verbe tirer :

« **on tirait** la sonnette d'alarme » (APPM_170605_BIS_40_39).

Comme dans l'exemple précédent, certains verbes sont souvent conjugués à la première personne du pluriel, ou en utilisant le pronom personnel « on » qui représente, semble-t-il, une forme familière du « Nous ». Ce dernier est aussi intégré au « nous », tout en étant sollicité de manière directe.

Il est aussi remarqué que certains verbes sont conjugués à l'impératif, ce qui leur octroie un statut performatif, dans le sens où ils interpellent de manière affirmative et directive le destinataire. Le segment suivant illustre ce constat :

« **défendons** avec ardeur les valeurs d'égalité, de pluralisme, de pacifisme ainsi que de justice sociale et **portons** haut et fort ce message » APPM_170206_BIS_40_23

Un verbe se soustrait à ce constat : rappeler. Ce dernier est en lien avec la mobilisation puisque le locuteur Syndicat l'utilise fréquemment pour remémorer des points de vue syndicaux, des revendications passées ou des responsabilités.

« Pourtant, **nous le savons tous**, les intégrer à tout prix dans les classes ordinaires ne sert personne : ni l'élève vulnérable, ni l'élève régulier — qui risque de **souffrir** à son tour du manque d'encadrement dont il a besoin pour **intégrer** les acquis —, ni les profs. Le but de l'approche catégorielle n'est pas de mettre une étiquette sur le front de ces élèves pour les exclure, mais plutôt de pouvoir mieux cerner leurs besoins, leur garantir des services adéquats et recevoir un financement approprié pour ce faire. **Rappelons** aussi que c'est l'école publique qui se doit d'être inclusive, et non la classe ordinaire. » APPM_161114_BIS_40_13

Le segment précédent utilise le verbe « rappeler » pour intégrer la proposition au discours militant se portant à la défense de l'approche catégorielle. L'énoncé « nous le savons tous » indique que le discours s'inscrit dans un consensus, un savoir qui n'est pas remis en doute, sur lequel on s'appuie pour développer une certaine représentation de l'élève désigné vulnérable. Il témoigne aussi d'inquiétudes à l'égard de l'intérêt voué à l'intégration par les dirigeants de la CS : l'élève dit régulier risque de souffrir. En ce sens, la représentation de l'intégration de l'élève dit vulnérable, que l'on peut associer à celle de l'élève dit à risque, fait correspondre le domaine source de la guerre et le domaine cible en évoquant une victime, l'élève dit régulier.

Le locuteur Syndicat inscrit ainsi ses nouvelles propositions militantes dans un discours ayant son histoire et ses aspirations, qui transcendent le texte : « Il s'exonère du reproche d'être réactionnaire en laissant entendre qu'il ne s'agit pas de refuser des réformes par esprit de conformisme, mais de maintenir un équilibre qui a fait ses preuves » (Amossy, 2010, p. 168). Le segment suivant illustre aussi cette posture :

« **Nous avons rappelé** au ministre **le consensus social** qui porte sur l'importance de la prévention et du dépistage précoce, et ce, tout au long du parcours scolaire de l'élève. C'est pourquoi **nous avons réclamé** l'ouverture de ce type de classe dans chacune de nos écoles en milieu défavorisé.

Sur l'île de Montréal plus que partout ailleurs, **avons-nous insisté** auprès du ministre, nous devons également miser davantage sur les classes spécialisées pour répondre aux besoins souvent complexes et variés de tous nos élèves. Par le fait même, **nous pourrions offrir** un second souffle aux élèves et aux profs dans les classes dites "ordinaires". » APPM_161121_BIS_40_14

Le recours au « on », au « nous » et à l'impératif (p. ex. défendons et portons) par le locuteur semble contribuer à bâtir une identité collective notamment en entretenant « une certaine conception du travail et de ses valeurs : il n'est pas la représentation d'une population qui rechignerait au labeur. On voit comment la présentation de soi réfute implicitement les attaques » (Amossy, 2010, p. 168).

Avec cela en toile de fond, les qualités et les particularités attribuées au groupe du personnel enseignant en tant que régiment sont notamment celles présentées au tableau 22 (p. 421) où est indiqué le nombre d'occurrences pour chacune ainsi que le fichier d'où elles sont tirées (source).

Tableau 22. – Nombre d’occurrences des qualités et particularités attribuées à l’endogroupe personnel enseignant

Qualités et particularités	Nombre d’occurrences	Source
Remplir avec cœur la mission de l’APPM		APPM_170529_BIS_40_38_1
Solidarité	2	APPM_161121_BIS_40_14 APPM_170501_BIS_40_34_1
Combativité		APPM_170501_BIS_40_34_1
Patience	2	APPM_170501_BIS_40_34_1 APPM_170501_BIS_40_39_2
Persévérance	2	APPM_161121_BIS_40_14 APPM_170501_BIS_40_34_1
Détermination		APPM_170501_BIS_40_34_1
Souci d’offrir une école publique universelle et égalitaire à tous		APPM_170501_BIS_40_34_1
Humanisme		MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
À bout de souffle	2	MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres

Note. $N = 13$. Une case vide signifie une seule occurrence.

Les qualités attribuées aux membres de l’endogroupe vont de pair avec les modalités linguistiques utilisées pour les mobiliser contre le projet-pilote aux visées inclusives. Les qualités liées à la mobilisation s’inscrivent dans le discours de revendication d’amélioration des conditions d’enseignement et d’apprentissage, dans une perspective de maintien de l’approche catégorielle. Certains énoncés sont utilisés également pour attribuer une expertise unique au groupe (voir tableau 23, p. 422).

Tableau 23. – Nombre d’occurrences des représentations de l’expertise

Représentation de l’expertise	Nombre d’occurrences	Source
Expertise adaptée		APPM_161121_BIS_40_14
Expertise particulière	2	APPM_161121_BIS_40_14, APPM_170508_BIS_40_35
Expertise de haut niveau		APPM_161121_BIS_40_14
Expertise à mettre à profit et à soutenir		APPM_161121_BIS_40_14
Grande expertise	4	APPM_161219_BIS_40_18 APPM_170206_BIS_40_23_1 APPM_170206_BIS_40_23_1 APPM_170515_BIS_40_36
Notre expertise	2	APPM_170529_BIS_40_38_1 APPM_161219_BIS_40_18
Expertise remarquable	2	APPM_170206_BIS_40_23_1
Experts de la pédagogie en classe		APPM_170410_BIS_40_31
Expertise des profs		APPM_170501_BIS_40_34_1
L’expert dans la classe, c’est le prof!		APPM_170501_BIS_40_39_2
Expert dans la classe		APPM_170515_BIS_40_36
Experts dans nos classes		APPM_170529_BIS_40_38_1

Note. $N = 18$. Une case vide signifie une seule occurrence.

Comme nous avons pu le constater dans le tableau 23 (p. 422), l’expertise est une qualité rappelée de manière récurrente par le locuteur Syndicat à ses membres.

Des énoncés indiquent enfin l’importance de la voix et de la vision commune, comme il en est le cas pour la référence à une autonomie collective. En se réclamant ainsi de l’autonomie par rapport à l’endogroupe « enseignant », les propos du personnel enseignant dissident mènent les

représentants du syndicat à redéfinir leur conception de l'autonomie en rappelant leur mission première : défendre l'autonomie collective du syndicat.

Ici aussi, la norme par rapport à laquelle une action présente ou future est jugée correspond à celle de la tradition : dans ce cas, il s'agit de juger à partir des conditions de travail (représentées selon les ressources octroyées).

Comme dernier élément, le locuteur Syndicat insiste aussi sur la nécessité de rester un groupe uni :

« Non à la division » (APPM_170508_BIS_40_35)

Il mentionne que la direction générale, toutefois, tente de diviser le personnel enseignant par la mise en œuvre de son projet pilote aux visées inclusives :

« Bien au contraire, par cette façon de faire à l'emporte-pièce, **elle encourage la division** au sein des écoles. » (APPM_170508_BIS_40_35)

Comme l'indique le segment ci-dessus, le projet-pilote est dépeint comme une menace à la solidarité et à l'union du groupe syndical.

À la lumière de l'analyse de certains procédés utilisés dans le cadre des stratégies de prédication, certains éléments ont été mis de l'avant. Le premier concerne certains verbes utilisés. Par leur correspondance au domaine de la guerre, ils ont servi à dépeindre une image positive de l'endogroupe du personnel enseignant en tant que régiment. D'une part ils évoquent le dévouement et l'engagement envers une lutte collective. D'autre part, le verbe « rappeler » constitue un procédé qui dans le cadre métaphorique est utilisé pour évoquer des luttes passées auxquelles le groupe souscrit toujours et qui nécessitent une nouvelle mobilisation. Contre l'intégration des élèves dits vulnérables constitue l'une d'entre elles selon le discours syndical. Une victime de l'intégration de ces élèves en classe ordinaire est identifiée, il s'agit de l'élève dit régulier. Contre l'intégration, le discours syndical utilise, pour mobiliser les membres de l'organisation, des injonctions, des mots d'ordre à son lectorat. Pour ce faire il a recours au « Nous » et aux verbes à l'impératif. En termes de qualités attribuées au groupe selon le cadre métaphorique, il est possible de relever celles associées à des militaires au combat (avoir la mission à cœur, être solidaire, combatif, etc.) et à l'expertise du personnel enseignant. Pour terminer, une autre qualité de l'endogroupe est mentionnée, celle d'être uni alors qu'*a contrario*, la CS est dépeinte comme un adversaire qui tente de diviser le groupe.

En synthèse, la métaphore du personnel enseignant en tant que régiment sert à représenter l'endogroupe comme étant un corps social dont l'identité est collective et dont les membres ont des rapports structurés de manière hiérarchique autour de valeurs : la solidarité, la combat. Le discours oppose aussi l'endogroupe à un groupe adverse, celui des dirigeants de la CS, que nous explorerons dès à présent. La perception découlant de cette métaphore, soit celle du discours tenu lors du débat, peut être résumée comme étant la mobilisation contre l'inclusion, soit au-delà du cas étudié, puisque la métaphore évoque l'idée d'un combat qui se poursuit. Dans les prochaines lignes, nous abordons la manière dont est représenté le camp opposé au groupe syndical, la CS.

Traits, caractéristiques, qualités et particularités attribués à la direction générale de la CS en tant que camp adverse

À l'opposé des verbes utilisés pour décrire les actions syndicales lors du débat, ceux qui sont utilisés pour aborder l'agir des dirigeants de la CS, du point de vue des locuteurs Syndicat et Média, se caractérisent par une posture défensive ou réactive (tableau 24, p. 424):

Tableau 24. – Nombre d'occurrences des verbes associés à l'agir des dirigeants de la CS

Verbe	Nombre d'occurrences	Source
Abandonner		APPM_170320_BIS_40_28
Accuser		MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée
Calmer		MEDIA_170427_Le Devoir_Intégr CSDM calmer jeu
Compromettre		APPM_170320_BIS_40_28
Déplorer	2	MEDIA_170427_Le Devoir_Intégr CSDM calmer jeu MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée
Se défendre		MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée
Reculer		MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école
Répéter	2	APPM_170426_communiqé MEDIA_170427_Le Devoir_Intégr CSDM calmer jeu
Répliquer		MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte
Résorber		APPM_170529_BIS_40_38-2-3

Note. N = 12. Une case vide signifie une seule occurrence.

Certains verbes font aussi référence à sa planification du projet-pilote aux visées inclusives (tableau 25, p. 425):

Tableau 25. – Nombre d’occurrences des verbes associés au projet-pilote de la CS

Verbe	Nombre d’occurrences	Source
Chercher	2	APPM_170327_BIS_40_29 MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl
Concevoir		APPM_170426_communiqué
Couper		APPM_170426_communiqué
Demander		APPM_170508_BIS_40_35
Étudier		MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl
Expliquer		MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl
Implanter		APPM_170508_BIS_40_35
Fermer	2	APPM_170426_communiqué APPM_170501_BIS_40_34_1
Manquer		APPM_170529_BIS_40_38_1
Plancher		APPM_170327_BIS_40_29
Prétendre	2	APPM_170508_BIS_40_35 APPM_170529_BIS_40_38-2-3
Refuser		APPM_170508_BIS_40_35
Virer		APPM_170426_communiqué

Note. $N = 14$. Une case vide signifie une seule occurrence.

Alors que le groupe syndical enseignant est dépeint comme étant uni, mobilisé, organisé, tel qu’abordé dans la section précédente, celui des dirigeants de la CS est représenté de manière plutôt péjorative comme l’expose le tableau 26 (p. 426) où les attributions sont présentées. L’attribution est accompagnée d’un ou de plusieurs segments pour exposer la manière dont elle est formulée. Le tableau présente l’occurrence de chacune des explications de l’attribution, ainsi que le nom de fichier de provenance.

Tableau 26. – Nombre d’occurrences des représentations des dirigeants de la CS

Représentation	Segment	Nbre d’occurrences (n)	Source
Désorganisé	« Sa très grande désorganisation »	2	APPM_170529_BIS_40_38_1, APPM_170410_BIS_40_31
Malhonnête	« la commission scolaire ne cesse de jongler avec les mots . Elle continue d’utiliser des expressions à la mode afin de masquer la réalité »	4	APPM_170501_BIS_40_34_1
	le locuteur Syndicat dit s’interroger sur la « réelle intention » de la CS		APPM_170515_BIS_40_36
	l’accuse de « fraude intellectuelle »		APPM_170327_BIS_40_29
	dit que « sous prétexte de ne pas stigmatiser les enfants, la CSDM “veut faire la démonstration qu’on n’a plus besoin des classes spécialisées”»		MEDIA_170505_Metro_Proje t incl divise école
En manque de leadership et de vision	« la CSDM ne s’est pas comportée comme un leader et n’a pas démontré qu’elle avait une vision institutionnelle. »	2	APPM_170508_BIS_40_35
	Les élus et administrateurs scolaires sont « aveuglés par les colonnes de chiffres »		APPM_170327_BIS_40_29
Désolidarisé	le locuteur Syndicat se demande si les dirigeants de la CS sont « en train d’abandonner ses élèves » il se demande aussi si elle « défend (...) la particularité de sa population d’élèves	4	APPM_170320_BIS_40_28 APPM_170320_BIS_40_28

Représentation	Segment	Nbre d'occurrences (n)	Source
	il lui prête l'intention de « laisser tomber ainsi au combat tous ces profs »		APPM_170320_BIS_40_28
	« encourage la division au sein des écoles. »		APPM_170508_BIS_40_35
Comme une personne aux comportements dangereux	la CS «fait dangereusement fausse route»	1	APPM_170320_BIS_40_28

Note. N = 13

Cette représentation de la CS, du point de vue syndical, se concrétise dans le projet-pilote aux visées inclusives. En définissant et en représentant le camp adverse comme étant désorganisé, malhonnête, en manque de leadership et de vision, désolidarisé ou comme une personne aux comportements dangereux, le locuteur Syndicat met en œuvre des stratégies de prédication par la métaphore du cadre guerrier.

Les rapports de pouvoir entre la CS et l'organisation syndicale sont ainsi décrits par le locuteur Média de manière favorable pour l'organisation syndicale. Un texte fait allusion à une forme de reconnaissance de la part des dirigeants de la CS en ce qui a trait à la hiérarchie au sein du groupe militant au détriment de son propre statut de supérieur hiérarchique du personnel enseignant. Une métonymie qui invoque le dominant pour les dominés⁶² est utilisée. Ces métonymies servent selon Lakoff et Johnson (2003) à établir une responsabilité en la faisant porter à celui qui est, dans les faits, sujet à l'autorité. Dans notre cas particulier, la CS aurait été soumise au contrôle de l'organisation syndicale enseignante, car les consignes aux membres syndiqués auraient eu le contrôle sur le déroulement des activités de l'institution CS. En ce sens, la CS aurait été soumise aux consignes des dirigeants syndicaux :

⁶² Ce type de métonymie est identifié « CONTROLLER FOR CONTROLLED » par Lakoff et Johnson (2003, p. 50) (la majuscule est celle des auteurs).

«**L'Alliance a demandé à l'ensemble de son personnel de ne pas discuter d'inclusion, de ne pas participer à des formations.** Ça m'apparaît très malheureux dans un contexte où il y a à la CSDM un pourcentage important d'élèves avec des besoins particuliers», déplore [la présidente de la CS] ». MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

Ces derniers propos représentent les dirigeants du syndicat à l'image d'un donneur d'ordres auquel les membres obéissent, et la présidente de l'institution CS, comme étant fragilisés par les émotions.

Somme toute, le discours entretient l'idée d'un danger ou d'une menace pour le groupe enseignant, et cela par la prise de position en faveur du principe d'inclusion de la CS. La métaphore oppose les deux camps, mais aussi, le discours entretient la perception de la menace et du danger par l'évocation de l'intégration massive et sauvage en classe ordinaire.

En synthèse, les stratégies de prédication par la métaphore guerrière ont dépeint le camp adverse au groupe du personnel enseignant comme étant une organisation aux comportements potentiellement risqués, erratiques et imprévisibles. Un renversement des rôles hiérarchique est formulé dans le discours lorsque des propos de la direction générale de la CS ont été rapportés par le locuteur Média par une citation selon laquelle les dirigeants syndicaux auraient donné des consignes à ses employés (le personnel enseignant) plutôt qu'à ses membres. Cette citation évoque un sentiment de désarroi de la part de la CS. Certains membres de l'organisation syndicale semblent toutefois réagir de manière divergente à l'égard de la position syndicale. Dans les prochains paragraphes, nous abordons la manière dont ces derniers font l'objet de stratégies de prédication.

Traits, caractéristiques, qualités et particularités attribués aux enseignantes et enseignants dissidents en tant que déserteurs

Au sujet de la prise de position syndicale à l'encontre de l'inclusion, certains membres de l'organisation syndicale ont développé un discours qui les amène à être qualifiés de manière négative par leur syndicat. En outre, les médias ont utilisé des termes qui leur attribuent des caractéristiques tant positives que négatives.

Des verbes associés à l'action représentent le groupe comme étant associé à la direction générale, et comme défenseur du projet-pilote. Ils sont présentés au tableau 27 (p. 429).

Tableau 27. – Nombre d’occurrences des verbes associés aux enseignantes et enseignants dissidents

Verbe	Nombre d’occurrences	Source
Légitimer	1	APPM_170508_BIS_40_35
Défendre	2	MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école; MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée
Scier	1	MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école
Soutenir	1	MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école
Dénoncer	1	MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école
Participer	1	MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

Note. N = 7

Le locuteur Syndicat utilise le verbe « légitimer » pour associer les membres dissidents à l’égard de la mobilisation syndicale contre le projet-pilote à l’agir de la CS à l’égard de la mise en œuvre de ce projet-pilote. Alors que le syndicat dénonce les actions patronales en exprimant son doute sur ses réelles intentions, il se dissocie de la prise de parole de ses membres dissidents en indiquant que ceux-ci acceptent et favorisent les pratiques de la CS. Selon cette perspective, les verbes « défendre », « soutenir », « participer » utilisés par le locuteur Média s’inscrivent dans cette logique d’affiliation des enseignantes et enseignants dissidents à la position de la CS. Quant à eux, les verbes « scier » et « dénoncer » témoignent de la réaction de ces quelques actions à l’égard de la confrontation syndicale de leur point de vue en faveur de l’inclusion.

Le groupe des enseignantes et enseignants dissidents se définit comme un groupe innovant et engagé envers le projet-pilote aux visées inclusives. Son discours indique que le groupe est appuyé pour la réalisation du projet-pilote. Ses propos sont rapportés par certains textes du locuteur Média. Voici des exemples de citations sur la représentation du personnel enseignant en faveur du projet-pilote aux visées inclusives :

« on a un projet qui est **novateur** » MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

« on est **motivés** » MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

« **toutes les personnes** qui vont toucher directement au projet **sont d’accord** »
MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

« La **CSDM et la direction appuient** également la démarche »
MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

Le discours du locuteur Média témoigne d'un point de vue des enseignantes et enseignants dissidents à l'égard de leur syndicat : le camouflage des faits et la résistance au changement. Les propos de ce groupe définissant le groupe syndical sont aussi rapportés dans les textes du sous-corpus Média :

« **désinformation** de la part du syndicat » MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

« **Contrairement à ce qu'avance** le syndicat » MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

« Pour plusieurs, **le changement fait peur** et ils **veulent garder leur façon de faire** »
MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

Ce point de vue du groupe dissident reçoit un appui indirect dans un texte du locuteur Média. Ce dernier rapporte la position d'un représentant de parents qui juge que l'institution syndicale manque de respect pour les différences :

« “Le problème est dans **le système que représente** l'Alliance des professeurs. Ce système n'a **pas de respect pour les différences**”, dit [le représentant du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec]. » MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte

Parallèlement, le groupe d'enseignants dissidents est représenté comme plutôt isolé physiquement et idéologiquement du groupe majoritaire, celui du syndicat :

« Hier, **trois professeurs** qui doivent accueillir l'an prochain des élèves en difficulté dans leurs classes de sixième année **défendaient seuls** l'intégration des élèves avec de graves difficultés d'apprentissage. » MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

« **défendent** un projet pilote d'inclusion d'élèves en difficulté **pourtant décrié par leur syndicat.** » MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

« Le projet rencontre tout de même de l'**opposition** au sein même de l'école. Les enseignants s'y sont **opposés en majorité** lors d'un vote tenu en **réunion syndicale** »
MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

Le groupe est associé à l'innovation par les locuteurs CS et Syndicat. Le locuteur CS attribue de plus une valeur positive à l'innovation :

« Nous voulons assurer **une réponse à leurs besoins spécifiques** par une offre de services la plus diversifiée et complète possible sur les plans organisationnel et pédagogique, qui inclut des **options innovantes issues de nos milieux** et appuyées par la recherche. » CSDM_170425_lettre_pour édu plus incl

Il n'est pas possible d'affirmer si les options innovantes dont il est question dans le segment ci-dessus constituent un lien intertextuel relatif au projet-pilote aux visées inclusives. Or puisque ces propos sont tenus alors que le locuteur CS réagit à la mobilisation syndicale contre ce dernier, il est plausible qu'il y fasse allusion.

Le locuteur Syndicat, quant à lui, comme abordé en section 4.2.2, voit dans l'innovation un angle d'approche qui s'inscrit dans la perspective institutionnelle et qui soutient sa légitimité. Il est d'avis que l'innovation associée au projet-pilote aux visées inclusives est aussi une source de division de personnel enseignant et de compétition entre les écoles.

« La lettre de monsieur [le directeur adjoint de la CS] laisse par ailleurs sous-entendre que les directions avec du leadership ou les profs "**innovants**", **eux**, comprendront la démarche de la CSDM et légitimeront leurs actions. » APPM_170508_BIS_40_35

Le Syndicat indique, enfin, que les projets novateurs constituent un risque pour le contrat de travail de l'ensemble du personnel enseignant :

« Il faut **mettre notre pied à terre** » pour **freiner** les ententes particulières qui créent des « **risques d'éclatement de notre contrat de travail** », affirme la présidente de l'Alliance des professeurs. » MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte

« En agissant ainsi, la commission scolaire met les écoles et les profs en compétition.» APPM_170508_BIS_40_35

La dissidence des enseignantes et des enseignants favorables au projet-pilote aux visées inclusives semble caractérisée comme un phénomène marginal par le locuteur Média. Toutefois, le discours du locuteur Syndicat et celui des représentants syndicaux dans les médias le dépeignent de manière négative et expriment la nécessité d'agir pour éviter que de telles prises de position individuelles ne deviennent la cause de « l'éclatement » du contrat de travail collectif. L'autonomie réclamée par le groupe favorable au projet-pilote est recadrée publiquement par une conception de l'autonomie collective. Puis, la question de l'innovation semble être un indicateur de la dissidence et de la désertion volontaire de l'endogroupe, ainsi qu'une association au groupe des dirigeants CS.

Traits, caractéristiques, qualités et particularités attribués aux élèves dits à risque en tant qu'enfants réfugiés

Tout d'abord, nous revenons sur le contexte dans lequel survient le débat. Le profil unique associé au territoire montréalais et sa description par le trio de caractéristiques (présenté en section 1.1.4.3)

créent un effet de clôture. On peut établir ici, un lien avec la pensée de Foucault (2004) sur la sécurité, le territoire et la population :

La discipline fonctionne dans la mesure où elle isole un espace, détermine un segment. La discipline concentre, elle centre, elle enferme. Le premier geste de la discipline c'est bien d'établir un espace dans lequel son pouvoir et les mécanismes de son pouvoir joueront à plein et sans limites. (p. 46)

En ce sens, l'établissement d'une frontière symbolique par le discours pourrait représenter un mécanisme facilitant par la suite la « gouvernance » du territoire délimité. Notamment, en indiquant qu'à l'intérieur de son territoire, la situation et la population sont différentes, les locuteurs s'autorisent à demander du financement ou à soutenir sa légitimité.

Dans ce contexte, comme le présente le tableau 28 (p. 432), certains verbes utilisés permettent de concevoir les caractéristiques, les qualités et les particularités attribuées aux élèves dits à risque:

Tableau 28. – Verbes associés à la situation des élèves dits à risque en tant qu'enfants réfugiés

Verbe	Source
Aider	MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
Coûter	MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
Déborder	APPM_161219_BIS_40_18
Gruger	MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
Décider	APPM_170508_BIS_40_35
Inclure	MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
Intégrer	APPM_170508_BIS_40_35; APPM_161121_BIS_40_14
Pelleter	MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
Répondre	APPM_170508_BIS_40_35
Servir	MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
Sourffrir	MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
Soutenir	APPM_170206_BIS_40_23_1

Note. N = 12. L'occurrence est unique pour chacun des verbes.

Les verbes, dans une certaine mesure, permettent de représenter l'élève « à risque » comme étant une personne à aider (aider, servir, soutenir). Aussi, ils évoquent les conséquences institutionnelles du soutien aux élèves dits à risque (coûter, répondre, décider, intégrer, inclure). Puis, des verbes

font référence à des conséquences subies par des acteurs du champ de l'éducation (déborder, gruger, pelleter, souffrir).

Parallèlement, certains énoncés qualifient directement la catégorie d'élève dit à risque. D'une part, la manière de décrire le trio de caractéristiques témoigne de certains points de vue :

- « prendre soin adéquatement des élèves **les plus vulnérables** dans les classes spécialisées ou de ceux intégrés en classe ordinaire. » APPM_170327_BIS_40_29
- « La CSDM a d'ailleurs su développer une très grande expertise auprès de **ces élèves plus vulnérables à leur arrivée au Québec.** » APPM_170515_BIS_40_36
- « des **enfants les plus pauvres**, d'intégration des **élèves difficiles**, de **francisation des immigrants.** » Media_170218_Le Devoir_Le dilemme des élèves pas comme les autres
- « les **élèves en difficulté** et les **élèves normaux.**» MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
- « **L'école publique ordinaire n'a plus rien d'ordinaire**, dit [le chercheur]. La proportion **d'élèves vulnérables** est beaucoup **plus grande** dans les classes ordinaires à cause de ce **tamisage** » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres

La caractérisation « à risque », fondée sur le trio de caractéristiques, est utilisée pour exposer l'existence d'une expertise unique et pour justifier sa nécessité. Il semble que ce discours associé au profil des élèves de Montréal s'appuie sur l'idée que le trio de caractéristiques soit un risque pour l'ensemble des élèves. La dichotomie entre les élèves de Montréal et ceux des autres territoires est mise de l'avant et le locuteur Média l'accentue en parlant, notamment, des « enfants les plus pauvres » et d'« élèves difficiles » (Media_170218_Le Devoir_Le dilemme des élèves pas comme les autres). Aussi, deux segments du locuteur Média effacent la catégorie « à risque » en indiquant que dans les classes ordinaires se trouvent des enfants « en difficulté et normaux » (Media_170218_Le Devoir_Le dilemme des élèves pas comme les autres). Dans le même ordre d'idées, un segment du locuteur Média évoque que la notion d'élève vulnérable correspond à celle d'élève HDAA, en indiquant que la « classe ordinaire n'a plus rien d'ordinaire. La proportion d'élèves vulnérables est beaucoup plus grande dans les classes ordinaires » (MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres).

Dans cette veine, les élèves ayant vécu un processus migratoire avant leur arrivée au Québec sont considérés comme plus vulnérables. À l'égard de la maîtrise de la langue française, le locuteur

Syndicat indique que celle-ci est une condition pour obtenir la reconnaissance du statut de « citoyen à part entière » pour les personnes nouvellement immigrées au Québec. On indique que les cours de français aux personnes adultes sont dispensés dans « nos centres », ce qui signale qu'ils sont offerts par l'endogroupe. La langue officielle est aussi qualifiée par des termes positifs. Le segment fait une relation entre l'utilisation « juste » des mots et l'intégration sociale à la société d'accueil, à son patrimoine culturel et à l'exercice à part entière de la citoyenneté :

C'est aussi une excellente nouvelle pour les **néo-Québécois** qui auront **accès plus rapidement** aux **cours de français dans nos centres**. En maîtrisant la langue française, en apprenant la **beauté**, la **valeur** et la **juste utilisation des mots**, ils auront l'opportunité de **s'intégrer plus facilement dans notre société**, d'accéder à **notre patrimoine culturel** et **d'exercer pleinement leur citoyenneté**. Sans jouer avec les mots, n'est-ce pas ça l'inclusion? APPM_170501_BIS_40_34_1

Un autre texte reprend des propos similaires. Cette fois, ils concernent non pas seulement les apprenants adultes, mais incluent aussi les enfants. Les personnes concernées par les services de francisation sont, selon le texte, bénéficiaires de services qui correspondent à « leurs » besoins.

« Cela fait beaucoup de petits et grands **néo-Québécois** qui **bénéficient** d'un service adapté à **leurs besoins** pour **apprendre la base de notre langue commune**. Il s'agit là d'une **clé essentielle** pour mieux s'instruire ainsi que développer et mettre en pratique ses compétences sociales, **une clé pour devenir des citoyennes et des citoyens à part entière dans notre société**. C'est ça, la réalité de la CSDM et de ses défis particuliers.» APPM_170515_BIS_40_36

Ces deux derniers énoncés créent une dichotomie entre le « Nous » (notre société) et les « néo-Québécois » (Eux). L'association entre la maîtrise de la langue française et la citoyenneté complète (citoyennes/citoyens à part entière, exercer pleinement sa citoyenneté) est réalisée par diverses métaphores résumées ainsi : la langue française en tant que clé qui donne accès à l'instruction et à l'apprentissage de la socialisation, à « notre » patrimoine culturel.

Une autre stratégie de prédication utilise la métaphore guerrière pour attribuer des traits, des caractéristiques et des particularités aux élèves dits à risque. Par exemple, on avance que le principe d'intégration est un enjeu polémique de longue date et que, à nouveau, étant mis devant le projet aux visées inclusives de la CS, le syndicat doit lancer le signal d'alarme pour protéger les enseignantes et les enseignants des classes ordinaires. La référence à l'expérience est ici un procédé qui donne de l'autorité au point de vue exprimé :

« Ils ont aussi dû vivre avec les conséquences de **l'intégration massive**, au cours des dernières années, des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires, sans les services requis. Déjà en 2010, on tirait **la sonnette d'alarme**, imaginez maintenant ! » APPM_170605_BIS_40_39

Un peu plus loin dans le même texte, le Syndicat revient sur son rôle de lanceur d'alerte en précisant que, malgré son souhait de ne pas agiter l'épouvantail, si les dirigeants de la CS n'améliorent pas les conditions d'enseignement, il devra jouer ce rôle :

« Et s'il faut **lever le drapeau encore plus haut**, pour qu'elle comprenne que nos demandes ne sont pas des caprices, nous le ferons. » APPM_170605_BIS_40_39

Le fait de mentionner que la sonnette d'alarme a été tirée en 2010 et que le drapeau doit être levé très haut donne de l'intensité aux propos : l'alarme a déjà été sonnée, elle est ignorée ; le drapeau était déjà levé, il n'a pas été vu ; il faut alors accentuer la force du signal. Aussi, comme nous l'avons précédemment abordé, selon Krieg-Planque (2012), les drapeaux dans les discours institutionnels laissent présager que le discours peut mobiliser par son ton autoritaire.

Aussi, du point de vue du locuteur Syndicat, l'intégration menace les conditions d'apprentissage dans les classes ordinaires. Selon cette perspective, ces conditions sont considérées comme étant déjà dégradées, et les élèves choisissent de désertir ce lieu d'apprentissage pour fréquenter l'école du secteur privé :

« En compromettant ainsi les conditions d'apprentissage des élèves, la CSDM n'encourage-t-elle pas la **désertion** de nos élèves vers l'école privée ? Bref, le constat est clair, nous en sommes à un point de rupture. » APPM_170320_BIS_40_28

Donc, selon la métaphore, il est possible de faire correspondre le déplacement entre les classes ou entre les écoles à des déplacements de populations forcés pour des motifs de sécurité en temps de guerre.

L'intégration et l'inclusion sont aussi dépeintes comme étant réalisées par la force, évoquant ainsi une entrée marquée par la violence.

Nous avons appris que deux des trois projets-pilotes qui **forçaient l'intégration** d'élèves avec de graves difficultés d'apprentissage **dans les classes ordinaires** seraient abandonnés. APPM_170508_BIS_40_35

Le dernier segment évoque une forme d'intrusion violente dans le territoire. L'intégration en classe ordinaire, de ce point de vue, se doit d'être ordonnée et cet « ordre » dépend de la disponibilité des services pour soutenir l'intégration. Sans les services correspondants aux besoins identifiés chez

l'élève dit à risque, l'intégration est considérée comme chaotique. Le locuteur Syndicat la qualifie alors de désordonnée, massive, sauvage, entre autres, et l'associe à un manque « cruel » ou « criant » de services. Ces adjectifs qualificatifs évoquent la violence, la menace et le danger.

La nature des difficultés rencontrées par les élèves à intégrer est aussi une menace pour les conditions d'enseignement ce qui contribue à la pénurie de personnel enseignant au sein de la CS. Le segment suivant transmet des perceptions d'intensité en mettant en relation la gravité et la pénurie. Les élèves sont nombreux à présenter des difficultés qui sont graves, alors que la pénurie de personnel spécialisé sévit, il y a donc un problème dans la classe ordinaire :

« Les enseignants se font dire comment aider les élèves qui ont de **graves** difficultés d'apprentissage dans leurs classes régulières, s'insurge-t-elle. La CSDM cherche à **intégrer davantage** d'élèves ayant des problèmes de plus en plus **graves**, mais vit une pénurie de professionnels spécialisés en adaptation. C'est de **l'intégration sauvage**. »
MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

Pour appuyer ce point de vue, le locuteur explique que les élèves considérés en difficulté constituent un danger pour l'enseignante de la classe ordinaire tout en nuisant aux élèves de la classe qui ne reçoivent pas le soutien habituel de la part de l'enseignante. Le segment évoque la barbarie et la menace intérieure :

« Elle les adore, ses élèves ayant de grandes difficultés. Mais **ils lui grugent toute son énergie**, au point parfois où elle doit négliger les enfants "ordinaires". »
MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

Dans les deux derniers segments, le lexique évoquant la menace ou le danger attribue des caractéristiques négatives aux élèves en difficulté qui sont intégrés en classe ordinaire. En qualifiant leur inclusion d'« infernale », leur présence en classe ordinaire est qualifiée de dangereuse; et en mentionnant que ces élèves « grugent toute l'énergie » de l'enseignante, leur présence et leurs besoins sont comparés à de sérieux dangers pour l'intégrité de la personne enseignante et pour les droits des autres élèves.

En contrepartie, en exprimant que les élèves montréalais ont d'importants besoins particuliers, le discours associé au trio de caractéristiques semble caractériser positivement les pratiques des acteurs de l'éducation, par exemple, dans le segment suivant où la CS est comparée à une machine de socialisation :

«La Commission scolaire de Montréal (CSDM) est considérée comme un modèle en matière de services aux élèves en difficulté, avec 390 classes spécialisées. Selon les

données de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 783 élèves du primaire et 970 élèves du secondaire fréquentent une école spécialisée à la CSDM. La plus grande commission scolaire du Québec ne fait pas qu'éduquer les enfants : elle est aussi une machine de socialisation des enfants les plus pauvres, d'intégration des élèves difficiles, de francisation des immigrants. » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme des élèves pas comme les autres.

Enfin, par des caractéristiques attribuées au personnel enseignant des classes ordinaires, des caractéristiques négatives sont indirectement attribuées aux élèves dits à risque. Nous accompagnons chacune de ces caractéristiques d'un segment représentatif et de la signification pour la caractérisation de l'élève :

- **À bout de souffle** : « Les enseignants, déjà à bout de souffle, sonnent l'alarme. » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
 - Les élèves présentant des besoins particuliers épuiserait davantage le personnel enseignant des classes ordinaires, déjà épuisé à l'heure actuelle.
- **Non formé pour l'intégration** : « en classes ordinaires, où les profs ne sont pas nécessairement formés en adaptation scolaire » APPM_170508_BIS_40_35
 - Les besoins particuliers des élèves nécessitent une expertise.
- **Inquiet à l'égard de l'intégration/de l'inclusion** : « Les syndicats d'enseignants s'inquiètent. Ils sont d'accord avec l'inclusion, mais pas "l'inclusion sauvage" sans l'appui de professionnels. » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres)
 - Les élèves en situation d'inclusion nécessitent un contrôle.
- **Démuni face à l'intégration/inclusion** : « Tout le monde y perd, selon elle : les enseignantes sont incapables d'aider les élèves en difficulté et les élèves normaux. » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl
 - Les élèves nécessitent des ressources dont ne dispose par le personnel enseignant de classe ordinaire.
- **Placé dans des conditions de travail difficiles** : « Les enseignantes et les enseignants dénoncent également la lourdeur de leur tâche dans leur classe ordinaire, qui n'a d'ordinaire que le mot, ainsi que leur détresse face à ces conditions de travail! » APPM_170313_BIS_40_27
 - Les élèves constituent un poids ou une menace pour les conditions d'enseignement.

- **Supportant le fardeau de l'intégration**⁶³ : « La profession ne sera plus du tout intéressante. Les enseignants sont souvent des gens très humanistes qui en prennent beaucoup sur leurs épaules », MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
 - Les élèves nécessitent des ressources que leur offre le personnel enseignant à son détriment.

Des caractéristiques sont aussi attribuées directement aux élèves dits à risque et à ceux dits HDAA. Nous accompagnons chacune des caractéristiques par un segment représentatif :

- **Les besoins des élèves de Montréal sont « colossaux »** : « besoins colossaux de nos élèves » APPM_170320_BIS_40_28
- Le projet pilote d'inclusion vise à **intégrer des élèves qui ont des difficultés graves d'apprentissage dans les classes ordinaires** : « le CSDM cherche à intégrer davantage d'élèves ayant des problèmes de plus en plus graves, mais vit une pénurie de professionnels spécialisés en adaptation. C'est de l'intégration sauvage. » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl
- **Ils ont besoin de services pour vivre une intégration réussie en classe ordinaire**, sans les services requis les élèves intégrés en classe ordinaire seront en échec : « L'élève qui est en difficulté et qui se ramasse dans une classe ordinaire sans les services nécessaires, sans les conditions nécessaires pour favoriser son intégration et bien on le place en situation d'échec en partant», MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent
- **L'intégration des élèves dits HDAA en classe ordinaire compromet les conditions d'apprentissage de l'ensemble des élèves de la classe ordinaire** : « Par [le maintien des élèves en classes spécialisées], nous pourrions offrir un second souffle aux élèves et aux profs dans les classes dites "ordinaires" ». APPM_161121_BIS_40_14
- **Le trio de caractéristiques des élèves de la CS rend les conditions d'enseignement en classe ordinaire pires que partout ailleurs** : « Sur l'île de Montréal plus que partout ailleurs, avons-nous insisté auprès du ministre, nous devons également miser davantage sur les classes spécialisées pour répondre aux besoins souvent complexes et variés de tous nos élèves. » APPM_161121_BIS_40_14

⁶³ L'image représentant la mobilisation des membres de l'APPM témoigne de cette attribution d'une conséquence négative de l'intégration des élèves présentant des besoins particuliers sur les conditions d'enseignement : <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201704/27/01-5092362-csdm-linclusion-deleves-en-difficulte-dans-des-classes-ordinaires-denoncee.php>

- **Une expertise spécialisée est nécessaire pour répondre à leurs besoins** : « La CSDM a d'ailleurs su développer une très grande expertise auprès de ces élèves plus vulnérables à leur arrivée au Québec » APPM_170515_BIS_40_36
- **L'élève doit être « prêt » à intégrer une classe ordinaire** : Les élèves immigrants, et même les élèves nés au Québec de parents immigrants qui ne maîtrisent pas la langue française, doivent avoir accès à des classes d'accueil jusqu'au moment où ils seront prêts à intégrer une classe ordinaire, avec des services de soutien linguistique. APPM_161121_BIS_40_14

Compte tenu des observations réalisées à l'égard des manœuvres des dirigeants de la CS, de l'annonce du projet pilote aux visées inclusives et des conditions associées aux conditions d'intégration en classe ordinaire qu'il dénonce, le locuteur Syndicat dévoile un plan stratégique pour riposter. Il annonce que les délégués syndicaux ont développé une stratégie de mobilisation des enseignantes et des enseignants contre le projet pilote aux visées inclusives et de protection de la classe ordinaire, soit :

« Un **plan d'action** pour **contrer l'intégration sauvage et massive** des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA] en classes ordinaires. » APPM_170327_BIS_40_29

En synthèse, alors que le groupe du personnel enseignant est représenté comme un régiment uni pour un combat contre le projet de la partie adverse, la CS; la représentation des élèves dits à risque peut correspondre, selon le processus métaphorique, à celle d'enfants réfugiés. Ce dernier discours utilise la frontière comme délimitation entre la classe ordinaire et l'élève dit à risque dont l'analyse de la situation mène à décider de l'endroit où il est, ira ou demeurera. Sa situation est semble-t-il orientée de manière autoritaire, mais selon un discours qui entretient une image bienveillante à l'égard de l'institution.

Définir son identité en la mettant en relation avec ce qui paraît comme différent chez l'autre, relèverait du rapport qu'une personne a avec ses semblables et à sa compréhension de l'expérience vécue par autrui (de Jonckheere et Bercher, 2003). Ainsi, l'altérité, qui implique que l'autre soit considéré à partir de ses différences, perçues du point de vue identitaire, se traduit par un rapport inégal en dressant des frontières entre l'endogroupe (nous) et l'exogroupe (eux). Ce processus de définition de l'endogroupe et de l'exogroupe pourrait, selon la perspective de Foucault (1969), s'inscrire dans un système de relations de pouvoirs institutionnalisées qui mène à considérer normal

le fait de catégoriser et de définir l'autre. En prochaine section, les stratégies d'argumentation sont abordées, de manière à expliquer comment sont justifiées les représentations et les caractérisations associées aux groupes lors du débat sur l'inclusion. Nous cernons ainsi, de manière plus approfondie, la perception qui se construit de la situation de l'élève dit à risque à l'aide des arguments alimentant les images et les émotions liées au domaine source de la guerre.

4.2.2.4 Stratégies d'argumentation : analyse des schèmes argumentatifs « Avantage/Utilité » et « Menace/danger »

En nous appuyant sur le processus de reconstruction du schème argumentatif de Žagar (2010) (expliquée en section 3.3.2.2), lors du repérage, une relation a été établie entre l'argument et la conclusion à l'aide des propositions suivantes : une prémisse majeure (le sens du schème), une prémisse mineure (si x ; ou si y) et une conclusion (alors y ; ou parce que x).

Pour présenter nos résultats, nous exposons la définition du schème repéré, ensuite, selon les locuteurs, les thèmes concernés (1- , 2- , 3- , etc.). Puis, nous exposons les arguments qui leur sont associés en les faisant précéder de « Si... » (1., 2., 3., etc.). Pour chacun des arguments, un exemple d'énoncé représentatif (a.) est tiré du corpus. Après les arguments illustrés par un exemple, nous formulons une conclusion précédée de « Alors... ». La synthèse des schèmes argumentatifs repérés dans le corpus peut être consultée en annexe 4E.

Schème argumentatif « Avantage /Utilité »

Pour ce schème argumentatif, la proposition s'appuie sur une conséquence positive possible : si une action est jugée utile d'un point de vue particulier et reconnu, il est alors justifié de la réaliser (Wodak et Boukala, 2015).

1- Le locuteur Syndicat utilise le schème argumentatif « Avantage/Utilité » pour présenter des arguments en faveur de l'approche catégorielle.

Si...

1. La classe spécialisée répond aux besoins des élèves de la CS.
 - a. « nous devons également miser davantage sur les **classes spécialisées pour répondre aux besoins souvent complexes et variés de tous nos élèves.** » APPM_161121_BIS_40_14
2. La classe spécialisée permet au personnel enseignant et aux élèves de classe ordinaire d'avoir de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage.

- a. « Par le fait même [en misant davantage sur les classes spécialisées], nous pourrions **offrir un second souffle aux élèves et aux profs dans les classes dites “ordinaires”** ». APPM_161121_BIS_40_14
3. Les services spécialisés (adaptation scolaire, classe d'accueil, préscolaire quatre ans en milieu dit défavorisé) permettent de contrer les effets du trio de caractéristiques.
- a. « On compte aujourd'hui des classes de **maternelle 4 ans à temps plein** dans les **milieux défavorisés** dans la plupart des régions du Québec. C'est notamment **ce type d'intervention qui doit être privilégié selon nous pour contrer les effets des trois facteurs de risque combinés.** » APPM_161121_BIS_40_14
4. La classe spécialisée et le plus petit nombre d'élèves qui la fréquentent sont utiles au développement de l'expertise du personnel enseignant spécialisé.
- a. « En effet, puisque dans ces classes **les ratios sont plus petits, les enseignants sont plus disponibles, ils ont développé une grande expertise et peuvent ainsi répondre efficacement aux besoins de leurs élèves.** » APPM_161219_BIS_40_18

Alors...

Le modèle de services selon l'approche catégorielle doit être maintenu et développé davantage.

2- Ce schème argumentatif est aussi présent dans le discours du locuteur Syndicat pour favoriser le développement de la prévention et de l'intervention.

Si...

- 1. Arrêter de financer l'école privée et rediriger les ressources vouées vers l'école publique aurait l'avantage de soutenir le développement de la prévention et de l'intervention et les modèles de services aux élèves à risque et HDAA du secteur public.
 - a. « Question de financement, nous avons cru bon de rappeler à M. Proulx que **s'il cessait de financer les écoles privées, l'argent pourrait revenir dans le réseau des écoles publiques, ce qui nous permettrait de bonifier les services directs, adéquats et suffisants pour la prévention et l'intervention précoce ainsi que pour nos modèles de services.** » APPM_161121_BIS_40_14

Alors...

Le gouvernement doit cesser le financement du secteur privé de l'éducation et orienter les fonds vers le développement des approches de prévention et d'intervention auprès des élèves dits à risque ou HDAA.

3- Un autre usage du schème argumentatif « Avantage/Utilité » par le locuteur Syndicat concerne le redoublement :

Si...

1. Le redoublement offre à l'élève l'avantage de poursuivre sa scolarité en classe ordinaire au secondaire.
 - a. « D'ailleurs, [le redoublement] est **un excellent moyen de permettre à l'élève de poursuivre sa scolarité en classe ordinaire!** » APPM_170523_BIS_40_37

Alors...

Les recommandations de redoublement doivent être approuvées.

Le locuteur CS fait aussi usage du schème argumentatif « Avantage/Utilité ».

- 4- **Le locuteur CS fait aussi usage du schème argumentatif « Avantage/Utilité ». L'organisation des services selon l'approche catégorielle est cohérente avec l'inclusion.**

Si...

1. Les services et les classes spécialisées sont utiles pour répondre aux besoins des élèves de la CS.
 - a. « **Une classe, qu'elle soit régulière, spécialisée ou en école spécialisée doit à la fois être inclusive et répondre aux besoins des élèves.** » CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl

Alors...

Il est possible d'implanter l'inclusion dans un modèle organisé selon l'approche catégorielle.

- 5- **Le locuteur CS mobilise aussi le schème « Avantage/Utilité » en faveur de la mise en œuvre du projet-pilote aux perspectives inclusives pour répondre aux besoins des élèves dans une perspective de réussite pour tous.**

Si...

1. L'école inclusive est mieux adaptée que l'approche catégorielle pour répondre aux besoins des élèves dans une perspective de réussite de tous les élèves.
 - a. « Dans le monde de l'éducation, **l'inclusion est présente partout, car elle constitue une réponse mieux adaptée pour la réussite pour tous** c'est un incontournable. » CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl
2. Le projet-pilote permet aux élèves intégrés de recevoir toute l'aide nécessaire de la part du personnel de l'adaptation scolaire.
 - a. « Comme c'est le cas en ce moment, **les élèves intégrés dans une classe régulière bénéficieront de toute l'aide nécessaire des spécialistes.** » CSDM_170426_communiqé_le_point_sur_incl

3. Le forum a été utile pour amorcer une réflexion en profondeur sur l'inclusion.
 - a. « Ce fut assurément **un événement marquant** qui a permis notamment **d'entreprendre collectivement une réflexion en profondeur.** »
CSDM_170425_lettre_pour édu plus incl

Alors...

Le projet-pilote devrait aller de l'avant.

6- Un dernier type d'argument du schème « Avantage/Utilité » présenté par le locuteur CS concerne l'octroi de ressources supplémentaires à la CS compte tenu de sa clientèle jugée unique :

Si...

1. Un financement accru en fonction des besoins particuliers des élèves de Montréal est utile au développement futur du Québec.
 - a. « C'est pourquoi **nous souscrivons aux principes d'équité en tenant compte de leurs besoins. Il faut prioriser l'éducation** et la voir comme un **investissement dans le Québec d'aujourd'hui pour celui de demain** ».
CSDM_161121_communiqé_Forum sur l'inclusion enfants à besoins particuliers

Alors...

Les fonds gouvernementaux devraient être accrus pour reconnaître l'incidence des besoins particulières des élèves de Montréal.

Le locuteur Média, pour sa part, présente des arguments en faveur du projet-pilote sur l'inclusion dans sa couverture médiatique du débat.

1- Le locuteur Média présente les arguments favorables qui s'inscrivent dans le schème « Avantage/Utilité » à l'égard du projet-pilote

Si...

1. Selon la CS, le projet-pilote permet d'offrir les services spécialisés en classe ordinaire aux élèves intégrés, ce qui a pour avantage d'éviter de stigmatiser les élèves intégrés qui se démarquent par leur différence selon les propos de la présidente de la CS.
 - a. « Le but : offrir à ces élèves les services d'orthophonistes, d'orthopédagogues et de psychologues dans les classes ordinaires pour **« éviter de stigmatiser » ces enfants différents de leurs amis**, explique la présidente de la CSDM. »
MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

2. Selon la CS, l'inclusion offre l'avantage d'augmenter le taux de réussite et la qualification.
 - a. « On veut s'inspirer des **commissions scolaires anglophones, qui ont des taux de réussite et de persévérance plus élevés que nous.** » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl
3. Selon la CS, la classe ordinaire permet à l'élève de « sortir gagnant » du point de vue d'un parent d'élève fréquentant une classe spécialisée.
 - a. « [la mère d'un élève présentant des difficultés] est convaincue qu'il peut le faire. **Qu'il sortirait gagnant en fréquentant une classe ordinaire.** » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres
4. Selon une enseignante, le projet-pilote aux visées inclusives permettra de respecter les rythmes d'apprentissage.
 - a. « [une personne enseignante] à l'école Montcalm, s'est dite **en faveur du projet** qui croit-elle, **va profiter aux élèves en difficulté. "Les élèves forts vont pouvoir aller un peu plus loin et les élèves avec des besoins, on va pouvoir travailler avec eux et les faire progresser à leur rythme"**, a-t-elle expliqué » MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent
5. Selon le personnel enseignant favorable au projet-pilote aux visées inclusives, ce changement offre aux élèves intégrés l'avantage de réintégrer la classe ordinaire, où ils étaient au début de leur scolarité.
 - a. « Ce sont 15 élèves qui vont **retourner en classe normale, où ils étaient au départ.** » MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

Alors...

Le projet-pilote devrait aller de l'avant.

- 2- **Les arguments suivants s'inscrivent aussi dans le schèmes argumentatif « Avantage/Utilité », mais ils sont en faveur de l'approche catégorielle. Ils s'opposent en principes au projet-pilote aux visées inclusives :**

Si...

1. La scolarisation en classe spécialisée a l'avantage de signifier à l'élève qu'on prend soin de lui/d'elle et de bien l'entourer et donc de répondre à ses besoins.
 - a. « L'idéologie de l'inclusion totale laisse entendre que la classe spécialisée, c'est une punition. Au contraire, c'est **une façon de dire à l'élève : "Je prends soin de toi!"** » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl
2. La fréquentation de la classe spécialisée en école ordinaire offre l'avantage de rendre la réussite accessible à l'élève tout en lui permettant de participer aux activités de l'école.
 - a. « **Mon fils réussit bien à l'école. Il n'est pas du tout stigmatisé. Il fréquente le service de garde comme tous les autres enfants, il participe aux sorties, les**

enfants des classes ordinaires et des classes spéciales se mélangent bien ».
MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres

3. Le projet-pilote a l'avantage pour l'institution CS de signifier que l'ajout de ressources spécialisées n'est pas nécessaire.
 - a. « L'alliance croit pour sa part que **sous prétexte** de ne pas stigmatiser les enfants, la CSDM **“veut faire la démonstration qu'on n'a plus besoin des classes spécialisées et que tout peut fonctionner sans ressources supplémentaires”** »
MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

Alors...

Le projet-pilote ne doit pas aller de l'avant.

3- Un argument du schème « Avantage/Utilité » présent dans le sous-corpus Média est favorable à l'intervention précoce auprès des élèves dits à risque :

Si...

1. La maternelle à quatre ans présente l'avantage d'être le meilleur moyen d'aider les élèves dits à risque.
 - a. « **La meilleure façon d'aider les enfants à risque, c'est de leur apprendre à lire et à socialiser le plus tôt possible.** Et pour ça, **le meilleur outil, c'est la maternelle à quatre ans.** » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres

Alors...

Il faut privilégier la mise en place de la maternelle à quatre ans où les élèves apprennent à lire et à socialiser.

4- Un autre argument du schème « Avantage/Utilité » présenté par le locuteur Média concerne l'utilité de l'institution syndicale lors du débat sur l'inclusion.

Si...

1. L'utilité du syndicat est de protéger ses membres.
 - a. « Le syndicat dit **protéger l'intérêt collectif de ses membres avant tout.** »
MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte

Alors...

Il faut adhérer aux arguments syndicaux à l'égard du projet-pilote.

Il est possible de conclure que le schème argumentatif « Avantage/Utilité » est mobilisé selon les divers points de vue lors du débat médiatisé sur l'inclusion. D'une part, il est à l'œuvre pour exposer

les avantages et utilités d'une perspective inclusive. D'autre part, il est à l'œuvre pour rappeler les avantages et utilités associées à l'approche catégorielle, que le projet-pilote mettrait en péril, ce qui justifierait la mobilisation à son encontre. Il est possible de noter un positionnement argumentaire ambivalent de la part du locuteur CS et du locuteur Média. Ceux-ci associent des avantages et des utilités de manière concomitante à l'approche catégorielle et à l'inclusion.

Schème argumentatif « Menace/Danger »

Rappelons que ce schème argumentatif vise à créer l'inquiétude afin de justifier une décision. Si des dangers ou des menaces sont établis, alors il convient d'agir pour les contrer (Wodak et Boukala, 2015).

Du côté du locuteur Syndicat, des arguments du schème argumentatif « Menace/Danger » sont énoncés.

1- Les arguments concernent le risque de plans inavoués des dirigeants de la CS et de non-respect des mécanismes de consultation.

Si...

1. Les directions consultent ou mettent en place des comités non prévus à la convention collective, le personnel enseignant est exclu de la prise de décision.
 - a. « Ne laissez pas vos directions mettre en place d'autres **comités desquels vous êtes exclus** et qui, en plus, **exercent les pouvoirs confiés exclusivement au comité d'intervention.** » APPM_170424_BIS_40_33
2. Les dirigeants de la CS prennent des décisions en catimini qui ne tiennent pas compte de la réalité vécue dans les classes en matière d'intégration.
 - a. « Nous lui avons alors partagé **notre inquiétude** concernant **un tel projet**, puisque le nombre d'élèves HDAA dans les classes ordinaires est déjà élevé, mais aussi parce que **nous étions très peu informés** sur le sujet. » APPM_170313_BIS_40_27
3. Les dirigeants de la CS ont modifié l'outil d'évaluation à communiquer, le locuteur Syndicat mentionne que ces modifications pourraient limiter l'accès des élèves aux classes d'accueil.
 - a. « Bizarrement, nous avons appris que **l'outil d'évaluation à communiquer** a été modifié cette année. Drôle de **coïncidence**? Nous analysons présentement les **modifications** qui ont été apportées afin de vérifier qu'elles n'auront pas pour effet de **limiter l'accès des élèves aux classes d'accueil.** » APPM_170515_BIS_40_36

4. L'intégration en classe ordinaire d'élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement à un niveau jugé suffisant et d'élèves dits HDAA en classe ordinaire est un indicateur des intentions de coupures des services spécialisés.
 - a. « Pourquoi alors se trouve-t-on avec des **élèves intégrés directement dans des classes ordinaires sans les services requis?** J'ose espérer que ce n'est pas, encore une fois, dans un **souci d'économiser!** [...] Tout cela me laisse bien perplexe et je m'interroge sur la réelle intention de la CSDM à ce sujet. Je ne peux m'empêcher de **faire le parallèle avec les élèves HDAA que la commission scolaire veut intégrer dans les classes ordinaires sans toujours offrir les services adéquats.** » APPM_170515_BIS_40_36
5. Les dirigeants de la CS utilisent un nouveau vocabulaire qui indique un changement de paradigme, une transition vers l'inclusion.
 - a. « Mais **attention, le vocabulaire utilisé par notre employeur est trompeur. Sous le couvert de changement de paradigme, le projet "d'inclusion" de la CSDM n'est en fait que de nouvelles intégrations d'élèves HDAA en classes ordinaires** alors qu'il y a un manque cruel de services d'adaptation scolaire pour ces élèves. » APPM_170426_communiqué

Alors...

Il faut faire preuve de vigilance face aux indicateurs qui démontrent que les dirigeants de la CS sont en cours de planification de la mise en œuvre d'un projet-pilote aux visées inclusives.

2- Certains arguments sont liés au thème de la division créée par la gestion de la planification du projet-pilote aux visées inclusives.

Si...

1. Les dirigeants de la CS divisent et créent une dissension au sein du groupe du personnel enseignant en sélectionnant certains membres du groupe enseignant pour des activités liées à l'inclusion.
 - a. « **une quinzaine d'enseignants** seront également présents [au forum institutionnel sur l'inclusion], **choisis par les directions d'école.**[...] ce que nous savons c'est que la CSDM a l'intention de **remettre en cause certains modèles de services. C'est pourquoi les profs** siégeant au **comité paritaire des élèves HDAA**, qui, dans un premier temps, **n'étaient pas invités au Forum**, ont insisté pour pouvoir y prendre part. » APPM_161114_BIS_40_13_1

Alors...

Il faut demeurer unis avec le groupe syndical et se mobiliser ensemble contre le projet-pilote aux visées inclusives.

3- L'intégration est associée à une menace de la qualité des conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe ordinaire.

Si...

1. Le projet-pilote qui est envisagé par les dirigeants de la CS pour des raisons économiques entraînera des conséquences négatives sur la réussite des élèves et sur l'attrait de la CS en matière d'employabilité de personnel enseignant.
 - a. « Loin de nous l'idée **d'agiter l'épouvantail**, mais **si nos employeurs continuent de faire des choix basés uniquement sur la rentabilité** [comme le projet-pilote aux visées inclusives], **les problèmes liés à la réussite des élèves et à la pénurie de profs sont loin de se résorber!** » APPM_170515_BIS_40_36
2. Le projet-pilote nuira à la réussite des élèves intégrés et de ceux qui sont déjà scolarisés dans les classes ordinaires, ainsi qu'à leur futur, ce qui nuit aux élèves et au personnel enseignant.
 - a. « [Le projet-pilote] ne contribuera qu'à **hypothéquer davantage les chances de réussir pour tous les élèves et, au bout du compte, leur avenir**. Bien sûr, cela permettrait à la commission scolaire de faire des économies, mais il y a des limites à vouloir **économiser sur le dos des profs et des élèves.** » APPM_170220_BIS_40_25
3. L'intégration est une menace à la santé du personnel enseignant des classes ordinaires.
 - a. « Mais notre employeur doit réaliser que **l'intégration massive et sauvage a aussi un lien direct avec nos conditions de travail qui se dégradent** continuellement, avec **l'épuisement des profs** et avec la pénurie d'enseignantes et d'enseignants qui sévit actuellement. » APPM_170320_BIS_40_28
4. L'intégration est une menace à la rétention du personnel enseignant à la CS.
 - a. « On pourrait donc comprendre que **certains profs fuient ces conditions** [d'enseignement]. » APPM_170130_BIS_40_22
5. L'intégration est une menace à la rétention des élèves à la CS.
 - a. « **En compromettant ainsi les conditions d'apprentissage** des élèves, **la CSDM n'encourage-t-elle pas la désertion de nos élèves** vers l'école privée? Bref, le constat est clair, nous en sommes à un point de rupture. » APPM_170130_BIS_40_22

6. L'intégration, dans une optique de gestion axée sur les résultats, a des effets négatifs sur les relations de travail étant donné le manque de soutien et le manque de liberté, ainsi que le style de gestion inapproprié.
 - a. « Désormais, à la Commission scolaire de Montréal, il faut dire “élèves à besoins particuliers”. Ainsi, **nul besoin maintenant d'offrir à ces élèves des classes spécialisées ou des services directs adéquats et suffisants** répondant à leurs besoins. Non, **il suffit maintenant de les “inclure” en classe ordinaire et d'exiger des enseignants qu'ils pratiquent par exemple la Réponse à l'intervention (RAI) et la modification de l'évaluation pour faire vivre de la réussite à tous les élèves.** » APPM_170327_BIS_40_29
7. L'intégration dite désordonnée est un risque pour la réussite des élèves en classe ordinaire.
 - a. « Comment ignorer les **effets de l'intégration sauvage d'élèves en difficultés sur ceux en classes ordinaires**, qui subiront les **conséquences** de ces décisions administratives? » APPM_170327_BIS_40_29
8. Le projet-pilote vise à démanteler des classes d'élèves ayant des difficultés dites graves et multiples pour les intégrer dans les classes ordinaires.
 - a. « La présidente de la CSDM a en effet affirmé que la commission scolaire mettra en place, dès l'an prochain, un projet-pilote dans trois écoles primaires pour **dissoudre des classes d'élèves en difficultés graves** d'apprentissage [DGA] et intégrer dans nos classes ordinaires ces élèves dont les difficultés peuvent aussi être accompagnés de déficits d'attention, de comportement ou de déficiences intellectuelles! » APPM_170220_BIS_40_25
9. L'inclusion impliquerait le démantèlement des services dans le cadre desquels le personnel enseignant a développé une expertise unique au Québec.
 - a. « **Pourquoi ces projets-pilotes** et pourquoi cette **volonté de fermer des classes spécialisées où on a développé une grande expertise? Défend-il la particularité de notre population d'élèves et de leurs besoins** quand il décide **d'entrer dans le moule?** » APPM_170320_BIS_40_28

Alors...

Il faut freiner la mise en œuvre du projet-pilote aux visées inclusives.

4- L'intégration a des effets négatifs sur les relations de travail et provoque la désorganisation institutionnelle.

Si...

1. L'intégration a des effets négatifs sur les relations de travail et provoque la désorganisation de l'institution CS.
 - a. « L'année 2016-2017 a aussi été **difficile en matière de relations de travail** avec la CSDM. Il ne fait aucun doute que nous **subissons toujours l'effet des coupes** des dernières années [soit l'intégration], qui **contribuent** à sa très **grande désorganisation** ». APPM_170529_BIS_40_38_1

Alors, il faut agir pour contrer le projet-pilote aux visées inclusives des dirigeants de la CS.

Nous n'avons pas repéré le schème argumentatif « Menace/Danger » dans le sous-corpus du locuteur CS.

Du côté du locuteur Média, en revanche, le schème « Menace/Danger » a été utilisé.

1- Des signes de l'accentuation de l'intégration à la CS sont perçus par le personnel enseignant.

Si...

- 5.4.1.1 Une offre de la formation au personnel enseignant sur la flexibilité pédagogique indique que les dirigeants de la CS veulent intégrer davantage d'élèves présentant des difficultés en classe ordinaire.
 - a. « **L'inquiétude règne aussi à l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal. Des séances de formation sur la "flexibilité pédagogique", données par la CSDM** depuis le mois de décembre, **alimentent les craintes des enseignants**, confirme [la représentante syndicale].» MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

Alors...

Il ne faut se méfier de la CS en ce qui a trait à ses intentions relatives à la flexibilité pédagogique et conséquemment, en matière d'inclusion.

2- Les dirigeants de la CS utilisent, du point de vue syndical, un nouveau vocabulaire qui indique un changement de paradigme, une transition vers l'inclusion.

Si...

1. Le vocabulaire utilisé par la CS comporte de nouveaux concepts relatifs à l'inclusion.
 - a. « Sous le couvert de **changement de paradigme**, le **projet d'inclusion de la CSDM n'est en fait que de nouvelles intégrations** d'élèves HDAA [handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage] en classes ordinaires alors qu'il y a un **manque cruel de services d'adaptation scolaire** pour ces élèves. C'est inacceptable qu'on soit rendu là. » MEDIA_170427_Le Devoir_Intégr CSDM calmer jeu

Alors...

Il faut se méfier de ces changements et s'objecter au nouveau projet-pilote aux visées inclusives.

3- L'intégration constitue une menace pour les conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe ordinaire.

Si...

1. Les difficultés des élèves intégrés sont dites graves et le personnel enseignant des classes ordinaire manque de ressources pour intervenir auprès de ces élèves.
 - a. « “Les enseignants se font dire comment aider les élèves qui ont de graves difficultés d'apprentissage dans leurs classes régulières, s'insurge [la représentante syndicale]. **La CSDM cherche à intégrer davantage d'élèves ayant des problèmes de plus en plus graves**, mais vit **une pénurie de professionnels spécialisés en adaptation**. C'est de **l'intégration sauvage**”. » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl
2. Les projets particuliers, comme le projet-pilote, constituent des menaces à l'égard du contrat de travail du personnel enseignant.
 - a. « L'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal dit craindre la mise en place d'une « **école à la carte** » qui **menacerait le contrat de travail des enseignants**. C'est pour cette raison que le syndicat ferme la porte aux classes regroupant des élèves de trois niveaux dans des écoles alternatives de Montréal. » MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte
3. Le projet-pilote aux visées inclusives constitue une menace de généralisation des perspectives inclusives à l'ensemble des établissements du point de vue syndical.
 - a. « On peut croire que **ce projet expérimental peut se répandre dans toutes les écoles** de la CSDM » MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte

Alors...

Il faut freiner la mise en œuvre du projet-pilote aux visées inclusives.

En synthèse, les arguments du schème «Menace/Danger» répertoriés dans le corpus ayant un lien avec la situation de l'élève dit à risque sont relatifs (1) à des plans inavoués de la CS et au non-respect des mécanismes de consultation prévus, (2) à la division créée parmi le personnel enseignant par la mise en œuvre du projet d'inclusion, (3) aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, (4) aux relations de travail, (5) aux indices d'un souhait de la CS de généraliser l'inclusion, (6) à l'ampleur des difficultés des élèves visés par l'inclusion et pour lesquelles le personnel manque de ressources.

Pour interpréter ces résultats, nous les traitons à partir des repères pour l'analyse du discours du risque en général de Vidal (2012) présentés en section 3.2.2.2.2. Comme l'observe l'auteur, nous avons retrouvé des propos qui soulignent que le discours du locuteur est « objectif et exhaustif sur le contexte, sur les événements du passé, du présent et du futur » (p. 31). Il est observé que les propositions d'arguments et les explications sont formulés comme étant des constats ou des modèles théoriques éprouvés. Ainsi, du côté du locuteur Syndicat, on oppose les notions de vraie et de fausse réussite pour exprimer que la différenciation pédagogique mène à de fausses réussites.

Le segment suivant présente cette posture qualifiée d'objective où le locuteur Syndicat expose des constats et définit le concept d'inclusion selon une approche catégorielle. Il exprime aussi l'idée que le gouvernement et l'institution CS ne comprennent ni le sens du principe d'égalité des chances ni leurs responsabilités à son égard.

« Contrairement à ce qui est véhiculé par la partie patronale, notre volonté n'est pas d'exclure les élèves en difficultés, mais plutôt de voir à ce que nos élèves disposent des services dont ils ont besoin et à les inclure dans une classe ou dans une école spécialisée, si c'est dans le meilleur intérêt de l'élève, et cela même si c'est plus coûteux pour la CSDM.

Ce serait bien que la commission scolaire et le gouvernement **comprennent** une fois pour toute que **le système d'éducation publique québécois vise d'abord et avant tout à assurer l'égalité des chances pour toutes et pour tous**, qu'ils ont la **responsabilité légale et morale** de **s'assurer que chaque élève recevra l'instruction** de qualité nécessaire pour **vivre de vraies réussites**. Ce principe, nous allons le défendre avec toute l'énergie et la force dont on dispose. » APPM_170220_BIS_40_25

Le locuteur Syndicat, dans l'énoncé précédent, distingue son discours de celui de l'EPT à l'égard de l'éducation inclusive en le recentrant sur, l'approche catégorielle, la mission d'instruction et la réussite scolaire, plutôt que sur l'inclusion et la réussite éducative.

Le locuteur CS adopte aussi cette posture considérée objective pour proposer des arguments et des explications qui se posent en constats explicatifs à l'égard du principe d'inclusion. De son point de vue, l'inclusion est un modèle qui augmente la réussite et la persévérance dans la mesure où l'approche catégorielle est maintenue pour répondre aux besoins particuliers des élèves :

« C'est pourquoi un modèle d'inclusion augmentera la qualification et la diplomation. Néanmoins, la CSDM croit qu'il est important de maintenir une offre de service diversifiée c'est-à-dire la classe régulière, le soutien à l'intégration en classe régulière, la classe spécialisée et l'école spécialisée »
CSDM_170426_communiqé_le point sur incl

Cette posture est aussi présente dans les textes du locuteur Média. Cette fois, le locuteur exprime cette posture en portant un regard sur la situation de l'inclusion.

« Oui, c'est une bonne idée d'inclure toutes sortes d'élèves dans les classes ordinaires. En théorie. Dans les faits, c'est difficile. Et parfois infernal. » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres

Le dernier segment correspond au constat selon lequel le discours du risque utilise un « nous » collectif qui s'inscrit dans un système d'opposition : « NOUS/CHAOS » (Vidal, 2012, p. 37) (la majuscule est celle de Vidal, 2012). Le « Nous » y représente le journaliste qui joint sa voix à celle du personnel enseignant; il parle donc au nom de ceux-ci. Le « Nous étant » ici associable aux termes que nous reformulons ainsi : « oui, nous sommes d'accord avec l'idée d'inclure des élèves en classe ordinaire » et « dans les faits, ce que nous voyons en réalité nous permet d'éclairer la situation ». Quant aux évocations du chaos, il est possible de proposer les formulations suivantes : « toutes sortes d'élèves non ordinaires », « théorie hors de la réalité de la classe ordinaire », « inclusion difficile », « inclusion infernale ».

Le locuteur Syndicat utilise aussi cette opposition entre le « Nous » et le chaos, alors qu'il mentionne que, avec leur définition d'un projet aux perspectives inclusives, les dirigeants de l'institution CS ont manqué de respect au personnel enseignant :

« C'est d'ailleurs dans le même contexte que s'est faite la reprise des travaux du Comité de négociation pour la Convention collective locale, c'est-à-dire dans le chaos. Disons que nous sommes loin d'une entente de principe! » APPM_170529_BIS_40_38_1

Du point de vue de Vidal (2012), ce type de formulation pousse à faire un choix entre la proposition du locuteur ou la concrétisation du risque. Ainsi, dans le segment précédent, il est sous-entendu que le projet-pilote aux perspectives inclusives et la manière dont il est géré représentent un risque qui pourrait se concrétiser. La proposition du locuteur est alors d'adhérer à l'idée que ce risque doit être atténué avant de conclure une entente.

Une autre opposition du « nous » collectif au chaos concerne la gestion de la situation de l'élève dit à risque selon une expertise unique, nécessaire pour répondre à leurs besoins considérés uniques, sans laquelle, la classe ordinaire subit une intégration chaotique, qui est qualifiée de « massive et sauvage » :

« Nous avons acquis une expertise de très haut niveau, nous avons su adapter les services aux besoins spécifiques de nos élèves, qu'ils soient issus d'un milieu défavorisé, de l'immigration ou qu'ils soient HDAA. Il est primordial de mettre cette expertise à profit et de la soutenir! »

Le choix ici sous-entendu est de maintenir et de développer l'approche catégorielle, sur les plans de la prévention et de l'intervention, ou bien de voir une expertise démantelée, ce qui risquerait d'engendrer des conséquences négatives sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe ordinaire.

Aussi, l'opposition entre le « nous » et le chaos, d'après Vidal (2012), implique une prise de position collective. Cette posture a été repérée dans les textes du locuteur Syndicat et elle est reprise par le locuteur Média. Le locuteur Syndicat interpelle les membres de l'organisation afin de contrer le projet-pilote aux visées inclusives et leur propose un plan d'action et de mobilisation syndicale intitulé « Contrer l'inclusion, sans favoriser l'exclusion » (APPM_170327_BIS_40_29). Les arguments qu'il mobilise ont été présentés lors de l'étayage des schèmes argumentaires « Avantage/Utilité » et « Danger/Menace ».

Toujours selon Vidal (2012), le discours du risque présente des formules du type « prise de conscience » (p. 37) de manière à susciter l'adhésion aux arguments en faisant percevoir le risque. Le discours « mise sur une compréhension catastrophique pour favoriser le consensus de la peur et de l'angoisse » (p. 37). À ce titre, nous retrouvons des énoncés répertoriés sous le champ lexical « Danger_Inquiétudes_Crainte » ($n = 191$). Ils se répartissent ainsi : locuteur Syndicat ($n = 123$), locuteur CS ($n = 2$) et locuteur Média ($n = 66$).

En analysant la co-occurrence des schèmes argumentatifs « Avantage/Utilité » et « Danger/Menace » avec le champ lexical « Danger_Inquiétude_Craintes » (tableau 29, p. 455), il est possible de constater que les deux schèmes argumentatifs présentent un indice de similarité significatif pour le champ lexical associé au lexique de la peur.

Tableau 29. – Indice de similarité des schèmes argumentatifs et du champ lexical
« Danger_Inquiétude_Crainte »

Code	Arg_TOPO_ Avantage_Utilité	Arg_TOPO_ Menace_Danger	Champ_ danger_inquié_craintes
Arg_TOPO_Avantage_Utilité	1		
Arg_TOPO_Menace_Danger	0.531	1	
Champ_danger_inquié_craintes	0.677	0.767	1

Note. Les codes « ARG_TOPO » sont associés aux segments présentant des arguments liés aux schèmes analysés (Avantage/Utilisé et Menace/Danger) ainsi qu'aux unités lexicales du champ lié aux émotions liées à la peur (danger, inquiétude, crainte).

Il est possible de constater un lien entre le lexique favorisant la peur et les deux schèmes argumentatifs « Avantage/Utilité » et « Danger/Menace ». Ainsi, nos résultats concordent avec ceux de Vidal (2012) en indiquant que le discours tente de faire percevoir le risque. Nous avons en effet pu relever des énoncés à cet effet. À titre d'exemple de ce procédé, chez le locuteur Syndicat, des formules servent à recadrer le discours de l'institution CS :

« Sous le couvert de changement de paradigme, le projet « d'inclusion » de la CSDM **n'est en fait que** de nouvelles intégrations d'élèves HDAA en classes ordinaires alors qu'il y a un manque cruel de services d'adaptation scolaire pour ces élèves » APPM_170426_communiqué

« Dans ces conditions, **comment la CSDM peut-elle concevoir** l'ajout d'autres élèves HDAA dans les classes ordinaires, sans compromettre les conditions d'apprentissage de l'ensemble des élèves qui composent ces classes? » APPM_170426_communiqué

« Parce que **c'est bien de cela qu'il s'agit** : fermer des classes spécialisées dans le contexte où la CSDM doit assurer un équilibre budgétaire. » APPM_170501_BIS_40_34_1

« **Dans les faits**, est-ce que la CSDM propose d'ajouter des services pour favoriser une réelle intégration? **Non.** » APPM_170501_BIS_40_34_1

Du côté du locuteur Média, les formules qui suscitent la prise de conscience sont aussi repérées. Parmi celles-ci, se trouvent celles représentant le discours syndical, par exemple :

« On demande aux enseignantes et enseignants d'adapter leur enseignement **mais déjà ils le font, parce qu'ils ont déjà des élèves en difficulté,** »
MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent

« Les **gestionnaires** qui décident de faire les classes inclusives **ne viennent jamais sur le terrain.** Ils devraient au moins écouter les profs : **on sait ce qui se passe dans nos classes!** » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres

Ainsi que celles représentant le discours de l'institution CS qui visent à tempérer les propos syndicaux :

« **Dans ces projets-là, il y avait des ressources** qui y étaient destinées, **ce n'était pas des fermetures de classes sauvages, comme on le laisse entendre.** »
MEDIA_170427_Le Devoir_Intégr CSDM calmer jeu

« **Pas du tout, réplique la commission scolaire : il s'agit de** trois projets-pilotes **réclamés par les écoles elles-mêmes,** selon la CSDM. » MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte

Pour conclure cette section ayant porté sur l'analyse de niveau textuel, il est possible de mentionner qu'en ce qui a trait aux métaphores guerrières, elles sont utilisées dans le cadre des stratégies discursives analysées et s'inscrivent dans un cadre métaphorique élargi, celui de la guerre. Le domaine source de la guerre structure l'expérience de manière cohérente selon les divers éléments des *gestalts* qui permettent d'assurer la correspondance des domaines source et cible (Lakoff et Johnson, 2003). Ces relations établissent des liens entre les différents groupes d'acteurs et des correspondances qui permettent de représenter l'évolution du débat.

Lakoff et Johnson (2003) utilisent la métaphore du débat en tant que guerre qu'ils structurent à partir des *gestalts*, soit des dimensions de l'expérience qui permettent d'assurer la correspondance entre le domaine source (guerre) et le domaine cible (débat), soit : les participants, les composantes, les étapes, la séquence linéaire, les causalités et la victoire (présenté en section 3.3.3.2). Ici, nous nous limitons, d'abord, aux correspondances liées aux participants. Ensuite, nous nous penchons sur les composantes du débat explorées par les schèmes argumentatifs, puisque l'AHD cherche à analyser les stratégies discursives qui catégorisent et excluent des personnes par le discours. Une synthèse de l'analyse de la correspondance de toutes les dimensions de l'expériences proposées Lakoff et Johnson (2003) est toutefois présentée en annexe 4D.

Notre résumé de cette correspondance des deux composantes retenues entre le domaine source de la guerre et le débat sur l'intégration met en relation les stratégies discursives et les procédés linguistiques pour les interpréter à l'aide des *gestalts* proposées par Lakoff et Johnson (2003).

Tout d'abord, à l'aide de stratégies de référence et de nomination, les agents participant au débat ont été définis comme étant des adversaires ou des déserteurs (le personnel enseignant en tant que régiment, la CS en tant que camp adverse et le personnel enseignant dissidents de la position syndicale en tant que déserteurs). Quant aux élèves dits à risque, leur statut étant décrit comme incertain et temporaire en classe ordinaire, la correspondance au cadre de la guerre s'établit par leur représentation en tant qu'enfant réfugiés.

Les stratégies de prédication à l'aide de métaphores guerrières ont contribué à attribuer des traits, des caractéristiques, des qualités et des particularités positives ou négatives aux divers groupes. Le groupe du personnel enseignant a été étiqueté plutôt positivement par le discours syndical et médiatique. En effet, il est décrit, comme pourrait l'être un régiment, à l'aide de qualités et de caractéristiques telles : l'expertise, la combativité, la force, l'union. Le camp adverse, la CS, est cependant dépeinte comme étant dans l'incertitude et comme ayant des intentions non avouées et menaçantes pour les conditions de travail. Il est alors justifié de mener des actions, pour le groupe syndical, afin de protéger l'organisation de ses dirigeants. D'autre part, certains membres du groupe enseignant adhèrent aux visées de la CS, ces derniers sont alors qualifiés comme ayant une vision contraire au principe d'autonomie collective du corps enseignant. Ceux-ci peuvent correspondre, selon le cadre de la guerre, à des déserteurs, puisqu'ils se placent du côté de l'adversaire (la CS) et se désaffilient du corps enseignant en ayant adopté une vision de l'autonomie professionnelle individuelle, alors que du point de vue syndical, l'autonomie est collective. En ce qui concerne la situation des élèves dits à risque, en général, le discours la décrit comme étant ambivalente, incertaine et sujette à l'évaluation pour déterminer la place qu'ils peuvent occuper. Ainsi, selon le cadre métaphorique de la guerre, cette situation pourrait correspondre à celle d'enfants réfugiés. Comme en situation de guerre, ils ne sont pas partie prenante du conflit, mais leur orientation est tributaire des conditions d'accueil et des risques que leur présence pourrait représenter pour la population qui les accueille.

Ensuite, sur le plan des composantes du débat, c'est-à-dire les activités associées à l'intégration dans le cas présent, certaines correspondances peuvent s'établir avec le domaine source de la

guerre. Par exemple, le groupe syndical établit un plan d'action pour « contrer l'inclusion sans favoriser l'exclusion » par lequel il mobilise le personnel enseignant pour « stopper » l'intégration. Un parent présentant un point de vue critique de la posture syndicale mentionne que le groupe syndical « sabote » les projets institutionnels. Quant aux actions de la CS dont fait état le locuteur Média, elles sont décrites comme étant un « virage inclusif ». En ce qui a trait aux élèves dits à risque, le discours ne leur attribue pas d'action, ils sont représentés de manière plutôt passive, comme étant des sujets des décisions et des actions institutionnelles.

Pour finir, de manière générale, l'analyse de niveau textuel indique que, lors du débat, les schèmes argumentaires Avantage/Utilité et Menace/Danger ont contribué à alimenter le débat en ce qui concerne l'inclusion ainsi qu'à appuyer les stratégies visant à construire des endogroupes et exogroupes et à les représenter de manière positive ou négative. Il est possible de conclure, en lien avec la question spécifique, que les discours des locuteurs Syndicat et Média ont contribué à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves considérés à risque par le maintien du statu quo en matière d'approche catégorielle. Tout d'abord, les élèves dits à risque sont associés au trio de caractéristiques unique à l'île de Montréal. Cette catégorisation est associée à une expertise tout aussi unique. Lorsque des voix dissidentes à ce sujet sont élevées, les dirigeants syndicaux ont utilisé des arguments relevant du schème « Menace/Danger » pour rappeler les valeurs et les principes syndicaux, s'opposant ainsi à l'innovation. La situation des élèves dits à risque est en ce sens considérée comme une vérité justifiant les pratiques selon une approche catégorielle.

4.2.3 Troisième niveau d'analyse : contexte situationnel

Nous avons l'intention de décrire, d'interpréter et d'expliquer comment, lors du débat médiatisé au sujet de l'inclusion en milieu scolaire montréalais, l'interaction discursive médiatisée a pu contribuer à définir la situation des élèves dits à risque. Grâce à l'analyse du contexte situationnel, nous comptons proposer une réponse à la question spécifique : quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs ? L'objectif est de décrire les relations entre les discours au sujet des élèves identifiés « à risque » en les interprétant à l'aide de la typologie du discours sur l'élève dit à risque élaborée à partir des travaux de Portelli et al. (2007).

Nous avons pris en considération pour ce niveau de l'analyse, les éléments suivants : les variables sociologiques, les cadres institutionnels, l'intertextualité, ainsi que l'interdiscursivité dans les

textes du corpus en plus des résultats de l'analyse du contexte des niveaux linguistique et textuel. Progressivement, certains éléments pourraient nous aider à répondre à la deuxième question spécifique : comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune de la situation de l'élève dit à risque?

À partir des propositions de Reisigl et Wodak (2009), l'analyse du discours dans son contexte situationnel tient compte de variables extralinguistiques (voir 3.3.2.3). Nous revenons sur des éléments de la problématique pour illustrer l'interdiscursivité, interpréter et expliquer le discours. Ainsi, des références à certains textes dont il a été question au premier chapitre, où nous avons problématisé notre objet de recherche dans son contexte, sont parfois effectuées pour illustrer les constats. En effet, la référence aux textes du front commun à la CSDM en 2016 ainsi qu'aux mémoires de l'APPM et de la CDSM déposés aux audiences ministérielles sur la réussite éducative enrichit l'analyse. Ces citations aux textes du contexte situationnel⁶⁴ permettent d'établir des liens entre le corpus et le contexte situationnel, soit le cadre dans lequel le débat sur l'inclusion a émergé. Ceux-ci serviront par la suite pour l'analyse du discours dans son contexte politico-historique où elle est élargie à d'autres contextes par une analyse diachronique des relations intertextuelles et interdiscursives.

4.2.3.1 Quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs ?

Nous avons établi des rapprochements entre nos résultats et chacune des dimensions de cette typologie de Portelli et al. (2007). La présentation de l'analyse des résultats s'inspire de ces mêmes auteurs. À partir de cette section, l'explication est réalisée en nous appuyant sur l'interprétation des résultats d'analyse des niveaux de contexte linguistique, textuel et des données de la cartographie du corpus (Reisigl et Wodak, 2001; Wodak, 2001).

Nous avons distingué, pour chacune des dimensions typologiques, les points de vue des locuteurs Syndicat et CS qui sont en opposition. Pour chacune de ces représentations, nous avons fait part de constats relatifs aux discours ayant circulé dans le champ médiatique. La présentation des résultats

⁶⁴ Lorsque des citations des textes n'appartenant pas au corpus d'analyse sont réalisées, les normes de citation de l'American Psychological Association (APA) (2020) (7^e éd.) sont respectées. Donc, seuls les segments tirés du corpus sont mis en retrait, entre guillemets et accompagnés de la référence au fichier entre parenthèse.

est ponctuée de segments issus des textes du locuteur Média de manière à exposer le discours à l'égard des élèves à risque qui a circulé dans l'espace public. Cette façon de présenter l'analyse témoigne aussi de l'intertextualité et de l'interdiscursivité qui sont observées dans le cas étudié. Pour chacune des dimensions typologiques, nous mettrons en évidence des stratégies discursives et des dispositifs linguistiques puisqu'en section 4.2.4, nous les reprendrons de façon à expliquer comment les discours participent à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification.

Formes linguistiques associées

Pour déterminer les formes linguistiques associées à un discours, nous avons utilisé la définition proposée par Mulderrig (2011) du concept de forme discursive selon laquelle il comprend le lexique, la syntaxe et les références observés dans le texte. Les trois concepts sont abordés et interprétés simultanément pour interpréter les formes linguistiques associées à la situation de l'élève dit à risque.

Sur le plan lexical, les multiples énoncés associés à la situation de l'élève dit à risque présentés en section 4.1.2.2 ont mis en lumière une acception individualisée de la notion de risque (Brown, 2016) du discours sur l'élève dit à risque dans le contexte étudié. Selon les conceptions du risque proposées par Hardy et Maguire (2016), nos observations suggèrent que deux principales conceptions ont été véhiculées : le risque évalué de manière prospective et le risque évalué en temps réel.

La première conception est basée sur une anticipation des effets du risque. Cette façon d'envisager le risque se concrétise par l'usage des termes « à risque » et « vulnérable ». Il est possible de l'observer au cours des trois étapes de l'événement discursif présentées par la cartographie du corpus : la dissolution du front commun, la mobilisation syndicale et la médiatisation du débat.

Les désignations « à risque » et « vulnérable » sont les premières formes linguistiques que nous abordons. Il est possible de relier ces formes linguistiques aux discours éducatifs officiels (Portelli et al., 2007). Ces discours entretiennent le principe de compatibilité entre l'école et l'élève, l'élève doit s'adapter à l'école et s'il en est incapable, les exigences à son égard sont diminuées (Portelli et al., 2007). Ils sont caractérisés par l'importance accordée aux statistiques liées à la fréquentation scolaire, aux résultats, au comportement et au parcours antérieur (Portelli et al., 2007). Par exemple,

les discours de type éducatif officiel, décrits par Portelli et al. (2007), évaluent le risque par rapport à des indicateurs tels que le changement d'établissement scolaire et l'assiduité.

De ce point de vue, le besoin particulier est établi selon la perspective de l'institution. Le but est de déterminer les indicateurs pour observer la nature particulière d'un besoin. Par exemple, le discours portant sur le trio de caractéristiques associe le risque aux trois mêmes caractéristiques selon diverses formules. Le discours suggère que les élèves ainsi étiquetés seraient plus nombreux qu'ailleurs dans la province et que ce profil prédirait des difficultés et un effet négatif sur la réussite des élèves dits réguliers de la classe ordinaire. À ce sujet, le lexique associé au trio de caractéristiques des élèves montréalais est mobilisé.

Le contexte situationnel comprend un événement discursif, la constitution et les activités du front commun à la CSDM en octobre 2016, où le regroupement d'acteurs a produit un discours découlant d'un consensus : celui du « profil unique » des élèves de Montréal que nous avons exposé au premier chapitre. Les textes du front commun témoignent de ce consensus ⁶⁵(Front commun CSDM, 2016, 20 octobre, 2016, 24 novembre). L'événement discursif du débat étudié émerge à la suite de ce consensus.

Un deuxième événement du contexte situationnel, l'événement des audiences publiques ministérielles sur la réussite éducative à Montréal en novembre 2016, permet d'observer l'évolution cette fois des formes linguistiques associées à la situation de l'élève dit à risque. À cette occasion, la CSDM et le syndicat du personnel enseignant déposent tous les deux un mémoire. Les deux textes reprennent la représentation de l'élève dit à risque élaborée par le front commun en utilisant la même forme linguistique sur le plan lexical.

Le mémoire déposé par la CSDM lors de cet événement aborde les effets cumulatifs des caractéristiques jugées uniques des élèves de Montréal mentionnant que ce phénomène n'est pas l'objet de données statistiques :

⁶⁵ Le segment suivant rappelle le point de vue consensuel du front commun à la CSDM en 2016 : « Nulle part ailleurs dans les autres commissions scolaires du Québec, en aussi grand nombre, les élèves ne subissent les effets combinés d'une présence aussi élevée en classe d'élèves ayant un handicap, des difficultés d'apprentissage, d'adaptation (EHDA), de maîtrise de la langue française et vivant en milieu défavorisé. » (CSDM, 2016, 20 octobre)

Il n'existe pas de **statistiques croisées** qui permettraient de **fournir des données combinant les trois facteurs**, soit : **un élève allophone, défavorisé et HDAA**. Conséquemment, le défi est plus grand que la somme des trois facteurs lorsqu'ils sont tous présents chez un même enfant (Commission scolaire de Montréal, 2016, p. 12).

De ce point de vue, un élève pourrait être considéré comme tant plus ou moins à risque en fonction du nombre de facteurs cumulés, dont les effets se combineraient.

Dans son préambule, le mémoire syndical déposé lors du même événement, quant à lui, reprend les trois caractéristiques associées au profil unique de Montréal par le front commun à la CSDM 2016. Or, il élargit le contexte situationnel en faisant référence au rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation (CEGE) de 1995. Il établit ainsi un lien interdiscursif entre le texte fondateur de la réforme de la réussite pour tous et le discours du front commun à la CSDM en 2016.

Les États généraux concluaient, tout comme l'Alliance, qu'une attention toute particulière devait être portée à **la situation des écoles publiques montréalaises** et à **deux problématiques spécifiques** qui exigent du soutien autant pédagogique que financier. (APPM, 2016, p. 2)

Pour soutenir l'argument des problématiques spécifiques aux écoles publiques de Montréal, le texte syndical rappelle deux des trois caractéristiques comprises dans le discours du front commun à la CSDM en 2016 : « **un indice élevé de défavorisation et une forte concentration de communautés culturelles** » (p. 2). Les termes « indices » et « concentration » apparaissent cohérents avec le discours portant sur les données quantitatives de la CSDM (2016) à l'égard du trio de caractéristiques. En effet, comme l'expose le dernier segment de la CSDM cité, le mémoire de la commission scolaire établit un lien entre les notions de « **statistiques croisées** » et « **des données combinant les trois facteurs** » (p. 12).

Le discours syndical, toutefois, distingue la troisième caractéristique du profil unique des élèves de Montréal défini par le front commun à la CSDM en 2016 en faisant aussi référence aux conclusions de la CEGE de 1995 :

En ce qui concerne **la situation des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)**, les États généraux avaient très bien identifié les conditions dans lesquelles l'intégration de ces élèves devait se réaliser : **dépistage précoce, évaluation juste, objectifs raisonnables, plan d'intervention, prise en compte de l'expertise des intervenants, disponibilité des ressources humaines et**

financières, meilleurs services pour les élèves en difficulté à l'éducation des adultes.
(p. 2)

Sur les plans de la syntaxe et du lexique, le segment ci-dessus rapproche le discours syndical associé aux EHDAA de la conception en temps réel du risque (Hardy et Maguire, 2016). En effet, on l'isole des deux autres caractéristiques du trio en consacrant une section à la situation des élèves HDAA et en exposant l'idée que l'évaluation est réalisée au sein de l'institution. Dans ce cas, les métaphores médicales utilisées correspondent aux formes linguistiques associées par Portelli et al. (2007) aux discours axés sur les déficits. Les termes « dépistage précoce », « évaluation juste », « objectifs raisonnables », « plan d'intervention » et « expertise des intervenants » semblent en effet faire l'objet d'un transfert du discours du domaine psychomédical vers celui de l'éducation.

Ces constats relatifs à la conception prospective et en temps réel du risque portent sur des aspects du contexte situationnel dans lequel naît le débat. Il est possible d'observer, dans le corpus analysé, des formes d'intertextualité et d'interdiscursivité du discours issu du contexte situationnel. En ce sens, dans le discours du locuteur CS, les besoins des élèves de Montréal ne peuvent être « couverts » par les investissements ministériels en éducation. Les propos de ce locuteur semblent faire référence à une norme scolaire générale à laquelle elle compare les besoins des élèves de Montréal. Selon cette perspective, l'élève se présente à l'école avec des caractéristiques relevant de facteurs externes à l'institution. Cette dernière doit donc composer avec ces caractéristiques. Le segment suivant illustre cette proposition :

« Malgré les récents réinvestissements en éducation, ils ne couvrent pas pour autant **tous les besoins de nos élèves en général ni la spécificité de l'école montréalaise.** »
CSDM_170425_lettre_pour édu plus incl

Selon ce segment, le discours établit une distinction entre les besoins des élèves « en général », référant ainsi aux besoins considérés comme normaux sur le plan systémique, et ceux qui découleraient de la « spécificité montréalaise » avec laquelle l'école doit composer. En fonction de cette logique, la compatibilité entre les normes générales s'appliquant à tout élève québécois et la réalité montréalaise est évaluée. Le discours du locuteur CS se caractérise, comme des textes du contexte situationnel, par l'analyse de la compatibilité entre les caractéristiques de la situation de l'élève et la forme scolaire, rejoignant ainsi les discours éducatifs officiels par les formes linguistiques qui leur sont associées, telles que décrites par Portelli et al. (2007).

Le discours du locuteur Syndicat intègre aussi, lors du débat, des caractéristiques des textes du contexte situationnel. Par exemple, dans l'extrait suivant, il explique « le profil des élèves montréalais » dont il faut tenir compte, selon lui, en raison de l'égalité des chances et pour que chacun d'entre eux puisse se développer pleinement :

« En effet, **la combinaison du nombre et de la proportion d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA], vivant en milieu défavorisé et n'ayant pas le français comme langue maternelle** est une **caractéristique unique** à l'île de Montréal qu'on ne trouve nulle part ailleurs au Québec. » APPM_161121_BIS_40_14

Contrairement au discours du mémoire de l'APPM (2016), où il distinguait les EHDAA des autres catégories d'élèves dits à risque, le discours syndical réunit ici les trois caractéristiques pour expliquer le profil des élèves de Montréal. Il utilise cependant les termes que la CSDM (2016) a utilisés dans son mémoire sur la réussite éducative. Ces termes sont relatifs à la « combinaison du nombre et de la proportion » des élèves concernés par le trio de caractéristiques.

Le discours des locuteurs Syndicat et CS rapprochent leurs positionnements respectifs des discours éducatifs officiels, par des attributions fondées par rapport à la norme. Par exemple, le segment suivant dresse une liste de caractéristiques d'élèves fréquentant la classe ordinaire en citant indirectement les propos de l'enseignante de cette classe de milieu dit défavorisé :

« Dans sa classe de première année, 11 des 19 élèves ont déjà de grands défis d'apprentissage : 8 proviennent de classes **d'accueil d'immigrants [et parlent difficilement le français]**, 2 ont un **déficit d'attention** et une élève a un trouble du **spectre de l'autisme**. » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl.

Ces propos vont de pair avec l'idée que les élèves caractérisés comme hors de la norme doivent être considérés comme « prêts » (c'est-à-dire avoir reçu des services spécialisés) pour que leur intégration en classe ordinaire soit possible (voir notamment la section 4.2.2.2 à ce sujet). L'enseignante peut ainsi poursuivre son travail auprès des élèves qui, selon les propos du texte, sont « normaux ».

De même, le discours du locuteur Média adopte le discours portant sur le profil unique des élèves de Montréal pour le faire sien. Il intègre aussi des termes liés aux données quantitatives. En effet, le segment suivant constitue un transfert du discours du front commun vers le discours médiatique où sa source n'est pas mentionnée. Les propos sont ainsi devenus ceux du locuteur Média :

« La CSDM est une des commissions scolaires qui comptent le plus de classes spécialisées, en raison de sa clientèle unique : **les deux tiers de ses élèves vivent en milieu défavorisé, 20 % ont des difficultés d'apprentissage et la moitié de ses élèves ont une langue maternelle autre que le français.** » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

Le segment ci-dessus évoque l'idée que les élèves, considérés à risque selon les trois caractéristiques établies par le front commun à la CSDM en 2016, ne soient pas intégrés dans les classes ordinaires. Cette conception associe le risque à des difficultés éventuelles à partir de données sociodémographiques qui justifieraient la scolarisation en classe spécialisée.

La formulation faisant référence à la préparation des enfants à entrer en classe ordinaire semble correspondre aux formes linguistiques des discours libéraux sur la situation de l'élève dit à risque (Portelli et al., 2007) puisqu'elle est centrée sur l'individu : l'élève par rapport à la norme idéalisée et l'élève ayant des chances égales s'il est « prêt » à franchir la porte de la classe ordinaire. Inversement, la préparation insuffisante à la classe ordinaire rendrait inégales les chances de réussite puisque l'élève n'aurait pas les compétences et les connaissances préalables.

Dans le cas des trois locuteurs, il est possible d'observer une dichotomisation entre la réalité montréalaise et celle de l'ensemble de la province. Cette observation nous amène à reconsidérer la correspondance entre ce discours et le discours éducatif officiel sur la situation de l'élève dit à risque. En effet, les discours éducatifs officiels tels que présentés par Portelli et al. (2007) s'observent par la mise en perspective de la situation d'un élève par rapport aux normes scolaires. Le constat réalisé ici, dans le même sens, indique qu'une importance soit accordée à la compatibilité entre la situation de l'élève et les normes scolaires. Or cette compatibilité n'est pas considérée de manière individualisée, mais de façon généralisée à l'ensemble des élèves d'une région. À cet égard, les propos du locuteur Syndicat évoquent que tout élève montréalais soit à risque de rencontrer des difficultés scolaires. Il suggère cependant que l'institution se soit adaptée à cette réalité, au point où elle a développé une expertise unique :

« Nous avons aussi témoigné de notre **fierté de ces modèles de services développés par les profs de Montréal**. Nous avons acquis **une expertise de très haut niveau**, nous avons su **adapter les services aux besoins spécifiques de nos élèves, qu'ils soient issus d'un milieu défavorisé, de l'immigration ou qu'ils soient HDAA**. Il est primordial de mettre cette expertise à profit et de la soutenir! » APPM_161121_BIS_40_14

D'après cet extrait, le discours éducatif officiel concernant la situation de l'élève dit à risque aurait pris un autre sens que celui présenté par Portelli et al. (2007) : le locuteur Syndicat évoque une

iniquité compte tenu des défis jugés uniques rencontrés par le personnel scolaire montréalais. Le discours véhicule le souhait d'obtenir la reconnaissance d'une expertise montréalaise, ainsi que d'un statut particulier. Cette reconnaissance, selon ce point de vue, se traduirait par un rehaussement des ressources allouées par le gouvernement provincial. Les locuteurs CS et Média font aussi référence à cette volonté de reconnaissance d'un statut et d'une expertise uniques (p. ex. les précédents segments des sources CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl et MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl). Il est possible de constater que les discours médiatisés des locuteurs du champ de l'éducation (locuteur Syndicat et CS) se démarquent par une même intention : celle de ne pas être assujéti au discours éducatif officiel provincial étant donné le profil jugé unique des élèves montréalais, tous à risque. Cet argument fait écho au positionnement unanime du front commun à la CSDM en 2016 (présenté en section 1.1.4.3).

Le débat, donc, n'émerge pas à partir d'une confrontation des définitions de l'élève dit à risque. Les discours des trois locuteurs intègrent à leur discours sur l'inclusion ou l'intégration deux caractéristiques lexicales : le trio de caractéristiques correspondant à un profil unique des élèves montréalais et des propos portant sur les données quantitatives. Ces deux éléments sont abordés sous l'angle d'un enjeu de compatibilité entre l'élève considéré à risque et la forme scolaire. Les textes relevant du contexte situationnel et ceux du corpus entretiennent un lien intertextuel, mais aussi un lien interdiscursif à cet égard.

Malgré ces liens entre les textes et les discours des locuteurs à l'égard du profil unique des élèves de Montréal, l'événement du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM a mené les locuteurs Syndicat et CS, dès le moment des audiences ministérielles, à une mise en contradiction des formes linguistiques de leur discours sur la situation de l'élève dit à risque. Cette prise de distance concerne les dispositifs de l'approche catégorielle, soit l'organisation institutionnelle de la prise en compte du risque. À ce sujet, la CSDM introduit dans son discours la notion d'inclusion, alors que le syndicat utilise la formule « expertise adaptée » pour la caractériser. À partir de ce moment, la chaîne intertextuelle de l'approche catégorielle (voir la section 4.1.2.1) débute et s'amorce l'étape de la dissolution du front commun présentée par la cartographie du corpus (section 4.1).

À ce moment, s'observe la deuxième conception associée à l'évaluation du risque en temps réel correspondant davantage au lexique développé autour de la notion de « besoins particuliers » présentés par l'élève. Le conflit entre les dirigeants de la CSDM se développe, non pas au sujet de

la notion de « besoins particuliers », mais sur l'organisation des services à mettre en place pour y répondre. À ce dernier sujet, les deux mémoires déposés présentent des visions contradictoires de l'approche catégorielle. Du côté de la CSDM, on juge que l'approche catégorielle est un modèle organisationnel, comme l'intégration, et qu'elle ne répond qu'en partie aux besoins des élèves de Montréal (Commission scolaire de Montréal [CSDM], 2016). Du côté syndical, le mémoire déposé par l'APPM associe l'approche catégorielle à une expertise reconnue et unique (Alliance des professeures et des professeurs de Montréal [APPM], 2016).

Comme pour la première conception, soit la conception prospective (Hardy et Maguire, 2016), en usant de diverses formules, le discours évoque l'observation de difficultés chez l'élève. Il est possible de retrouver des énoncés tels que : « un élève présentant des besoins particuliers » (APPM_170206_BIS_40_23_1) ou « des élèves ayant des besoins particuliers » (CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl)⁶⁶. Ce type de formulation peut correspondre aux discours psychomédicaux, car l'évaluation institutionnelle des besoins, par des méthodes diagnostiques, y est considérée comme objective.

D'une part, les formes linguistiques associées aux discours axés sur les déficits sont fondées sur les métaphores médicales. Portelli et al. (2007) l'illustrent par cet exemple : « diagnostiquer les difficultés en lecture et prévoir les mesures de remédiation » (notre traduction). Le cas étudié démontre une opposition franche à cet aspect du discours de la part du locuteur Syndicat. Ce dernier s'oppose à la mise en œuvre de l'approche de la RAI (voir 1.2.2.2). Le locuteur Syndicat établit un lien avec l'approche associée au discours axée sur les déficits et l'inclusion :

« Désormais, à la Commission scolaire de Montréal, il faut dire “élèves à besoins particuliers”. Ainsi, nul besoin maintenant d'offrir à ces élèves des classes **spécialisées** ou des services directs adéquats et suffisants répondant à leurs besoins. Non, il suffit maintenant de **les “inclure”** en classe ordinaire et **d'exiger** des enseignants qu'ils **pratiquent** par exemple **la Réponse à l'intervention RAI** et la **modification** de l'évaluation pour faire vivre de la réussite à tous les élèves. »
APPM_170327_BIS_40_29

⁶⁶ Une liste de ces formules est présentée en section 4.1.2.1.

Pour le locuteur Syndicat, les modalités associées aux approches à paliers multiples (RAI) conduisent à une diminution des ressources d'adaptation scolaire ainsi qu'à une remise en doute de l'approche catégorielle.

D'autre part, comme nous l'avons exposé lors de l'analyse du cadre métaphorique de la guerre en section 4.2.2, la conceptualisation de la guerre est propice à l'élaboration de métaphores médicales. En effet, les métaphores guerrières et médicales ont des liens très forts au niveau de l'expérience sensori-motrice (*gestalts*). Par exemple, dans le segment suivant, les termes « prendre soin, élèves plus vulnérables, classes spécialisées » suscitent des correspondances entre les domaines sources, la guerre et la médecine, et le domaine cible en utilisant le corps (mort, blessure, soins, etc.).

« Rappelons-nous les consensus qui disaient qu'il fallait impérativement rehausser les contenus pédagogiques, augmenter la valeur des diplômes et **prendre soin** adéquatement des **élèves les plus vulnérables** dans les **classes spécialisées** ou de ceux intégrés en classe ordinaire. » APPM_170327_BIS_40_29

Lorsque le discours au sujet des élèves ayant des besoins particuliers est mis de l'avant par le locuteur Syndicat, les références métaphoriques ne réfèrent pas seulement à un concept de l'élève en tant que patient, mais davantage à celui de l'élève en tant qu'enfant réfugié dont le statut est incertain. L'évaluation ne vise pas à déterminer un « traitement », mais bien l'orientation vers la bonne classe. Soit, celle où il est sujet à une scolarisation préalable à son intégration en classe ordinaire, et cela, au moment où il sera « prêt ». Le segment suivant illustre cette représentation :

« Les **élèves immigrants, et même les élèves nés au Québec de parents immigrants** qui ne maîtrisent pas la langue française, doivent avoir **accès à des classes d'accueil jusqu'au moment où ils seront prêts à intégrer une classe ordinaire**, avec des services de soutien linguistique. » APPM_161121_BIS_40_14

Le discours de l'institution CS abonde en ce sens, c'est-à-dire qu'il est centré sur les conditions de déplacements possibles entre la classe spécialisée et la classe ordinaire comme l'expose le segment suivant où les propos de la présidente de la CS sont cités directement par le locuteur Média :

« Ça ne se fera pas du jour au lendemain. **On ne va pas commencer à fermer des dizaines de classes pour les transférer en classe régulière**, mais, s'il y a des enfants qui sont hypothéqués parce qu'ils sont dans une classe DGA et qu'ils **ne sortent jamais de cette classe-là, là on a un problème**, comme institution », dit-elle au Devoir. MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

En ce qui concerne les discours critiques, les formes linguistiques associées selon la typologie utilisée relèvent de l'analyse des pouvoirs et des privilèges. À ce sujet, il a été possible de repérer

des propos évoquant une exclusion de certains membres du personnel enseignant de l'endogroupe par les locuteurs Syndicat et Média. L'altérité prend forme, dans ce cas, par la mise en relation de l'identité syndicale et les prises de position de ces personnes en faveur du projet-pilote aux visées inclusives. Comme abordé en section 4.2.2.3, le locuteur Syndicat met en œuvre une stratégie de prédication qui associe l'exogroupe (Eux, ces enseignantes et enseignants innovants) à l'innovation et l'identité syndicale à l'autonomie collective (Nous, le syndicat en tant que groupe uni).

Quelques textes du locuteur Média amènent un point de vue différent de celui du locuteur Syndicat à l'égard du personnel enseignant favorable au projet-pilote aux visées inclusives de la CSDM. Un article portant le titre « Un projet d'inclusion divise une école » (MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école) évoque la division entre l'endogroupe et l'exogroupe qui se crée à partir de l'opposition de leurs positionnements respectifs à l'égard de l'inclusion. À ce sujet, le texte expose une critique des processus systémiques d'exclusion que subiraient des membres du syndicat favorables à l'inclusion. En ce sens, les propos des enseignants impliqués dans la mise en œuvre du projet-pilote, cités directement par le locuteur Média, abordent l'expérience douloureuse d'exclusion vécue par les membres du syndicat qui sont favorables à l'inclusion. Comme abordé préalablement dans ce chapitre, les propos d'un enseignant dissident témoignent de son désarroi face aux actions de son syndicat lorsqu'il mentionne que la prise de position du Syndicat contre certains de ses membres « a scié les deux jambes » du personnel enseignant marginalisé par leur instance syndicale.

La prise de position des représentants syndicaux à l'égard de l'imposition du projet-pilote est aussi critiquée de la part de ces mêmes enseignants qui sont concernés en première instance par sa mise en œuvre :

« Contrairement à ce qu'avance le syndicat, aucune inclusion n'est imposée, affirment les professeurs, qui ajoutent bien connaître les élèves et être convaincus qu'ils sont prêts. » MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

Il apparaît que les points de vue du personnel enseignant dissident face au discours syndical sont l'objet de stratégies d'influence qui les marginalisent. Les propos du dernier segment sont critiqués par rapport aux pouvoirs et aux privilèges que confère la voix collective des représentants syndicaux.

Cependant, avec le point de vue syndical, les enseignantes et enseignants favorables au projet-pilote partagent la conception de la situation de l'élève en difficulté qui devrait être « prêt » à vivre le passage en classe ordinaire. Cette posture apparaît cohérente avec celle des discours axés sur les déficits et éducatifs officiels.

Le même texte se réfère à la critique des enseignantes et enseignants dissidents face à l'ingérence de l'organisation syndicale dans leur autonomie professionnelle (une valeur qui est au cœur de la représentation syndicale des enseignantes et enseignants). Le discours critique sur les pouvoirs et privilèges de l'organisation syndicale amène donc sa représentante à adopter une nouvelle posture en ce qui concerne l'autonomie : elle est collective (voir la section 4.2.2.3). Cette dernière est toutefois cohérente avec les valeurs associées au cadre métaphorique de la guerre où le groupe enseignant est représenté en tant que régiment.

Les discours des locuteurs Syndicat et CS comportent aussi des caractéristiques propres aux discours libéraux. En effet, on retrouve chez le locuteur Syndicat de nombreuses allusions au droit des élèves de recevoir l'enseignement et les services spécialisés correspondants à leurs besoins déterminés selon l'approche catégorielle. Portelli et al. (2007) mentionnent que les discours libéraux accordent une priorité aux droits et qu'ils partagent l'idée que la liberté de choix est cruciale. Les auteurs ajoutent que ces discours se préoccupent peu des aspects sociaux et historiques ayant, en réalité, de possibles conséquences sur l'exercice réel et sur la reconnaissance des droits de certaines personnes.

En ce sens, certains aspects des discours analysés s'apparentent à ces formes linguistiques à l'égard des élèves dits à risque ou HDAA. En regard des droits, le discours syndical développe différentes idées qui s'appuient sur le droit de l'élève à bénéficier des services de l'adaptation scolaire. Nous l'avons abordé lors de l'analyse de la métaphore cognitive de la classe ordinaire en tant que territoire menacé : les ressources liées aux conditions d'enseignement et d'apprentissage constituent un enjeu de pouvoir, une forme de capital symbolique qui assure un climat de paix sociale. De ce point de vue, évoquer le droit de l'élève de bénéficier de services spécialisés s'ancre dans une logique des droits fondamentaux, mais aussi dans celle de l'économie.

Alors que les discours axés sur les déficits centrent les propos sur la relation entre le repérage, le diagnostic et le traitement, ici, on assiste à une autre logique. L'élève présentant des caractéristiques jugées à risque a droit à « l'ajout de services » (APPM_170410_BIS_40_31)

tels que : l'enseignement individualisé, l'accès et la fréquentation d'une classe spécialisée, les services d'une classe d'accueil, l'accès à toute l'aide nécessaire. Cette posture à l'égard des services spécialisés est aussi adoptée par le locuteur Média sous l'angle du privilège. Le segment suivant illustre l'association entre l'évaluation diagnostique en tant que modalité pour entrer en classe spécialisée et l'obtention de la cote nécessaire à la scolarisation en classe spécialisée :

« Les écoles de Montréal et d'ailleurs manquent de professionnels pour **évaluer et aider** les élèves qui ont des difficultés graves d'apprentissage. Pour faire évaluer [l'enfant] et qu'il **obtienne sa "cote"** lui **ouvrant la porte** d'une **classe spécialisée**, ses parents ont payé **4000 \$** pour lui faire rencontrer des psychologues et d'autres professionnels dans le secteur privé. » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres

De ce point de vue, des stratégies utilisées par des parents disposant des ressources financières nécessaires permettent d'avoir un accès privilégié aux services ou à la classe spécialisée. Et, la liberté de choix est exercée par les personnes qui peuvent s'en prévaloir; ici, il s'agit de parents qui exercent la liberté de choix d'orienter leur enfant en recourant à des services professionnels du secteur privé.

Les deux caractéristiques des discours libéraux présentées par Portelli et al. (2007) se retrouvent dans les propos de ces deux locuteurs de la façon suivante : un élève identifié à risque a le droit aux services spécialisés et la liberté de choix permet de se prévaloir de ce droit en usant des moyens nécessaires pour répondre aux conditions d'accès (l'évaluation en cabinet privé). Comme l'indiquent Portelli et al. (2007), ces deux aspects du discours à l'égard de la situation des élèves dits à risque maintiennent dans l'ombre les causes et les conséquences des enjeux sociaux, institutionnels et historiques des inégalités. Ce point de vue s'explique, notamment, par le fait que le soutien offert par l'école dépend des ressources déployées par certains parents économiquement privilégiés. Les conséquences de cette inégalité sont vécues par les élèves ne pouvant accéder à des ressources offertes en cabinet privé. Ces derniers risquent de ne pouvoir être soutenus par les ressources de l'école publique, déjà mobilisées par les élèves ayant diagnostiqués dans le secteur privé.

Ces observations relatives aux caractéristiques des discours de type libéral peuvent être mises en relation avec les caractéristiques de la rhétorique de la NGP. Comme cette dernière, ces discours valorisent le recours aux solutions néo-libérales, inspirées du libre marché. Le CSE (2017) a exposé des préoccupations à l'égard de cette mise en relation des services privés et du système public d'éducation, comme nous l'avons abordé lorsqu'il a été question de la rhétorique de la NGP dans

le domaine de l'éducation au Québec (voir section 1.2). Pour le CSE, le problème est causé par la nécessité des diagnostics en milieu scolaire selon une approche catégorielle. Le CSE indique que les conclusions diagnostiques avec lesquelles l'école doit composer ont pour conséquence de mobiliser les services publics. Cela crée, selon lui, un double problème : les élèves ayant des besoins particuliers n'ayant pas accès à ces services privés ont encore moins de chance d'obtenir du soutien à l'école puisque les services sont mobilisés à la suite des recommandations des professionnels du secteur privé et entraînent une pénurie de professionnels. Ceux-ci préfèrent opter pour les conditions de travail plus favorables de ce marché privé (elles-mêmes favorisées par l'embourbement existant en milieu scolaire). Résultat de la multiplication des démarches d'évaluation au secteur privé, ce problème est abordé par le locuteur Syndicat :

« Il est **impensable de demander aux parents de se tourner vers les cabinets privés** pour obtenir les services d'enseignants-orthopédagogues, d'orthophonistes, de psychoéducateurs et d'autres **professionnels qui ne sont plus disponibles pour répondre adéquatement aux besoins des élèves.** », de poursuivre la présidente de l'Alliance. » APPM_170426_communiq 

Il en va autrement des élèves dits à risque pour le locuteur CS. Celui-ci évoque de manière plus critique le fait que la classe spécialisée différencie socialement les élèves en fonction de leur « statut ». Ce locuteur invoque ainsi le droit à la non-discrimination des élèves. Le projet aux visées inclusives est voué à limiter cette stigmatisation, mais surtout à améliorer les chances de réussites. Le segment suivant illustre cette conception du droit de l'élève à la préservation de la dignité :

« Le but [du projet-pilote] : offrir à ces élèves les services d'orthophonistes, d'orthopédagogues et de psychologues dans les classes ordinaires pour **“éviter de stigmatiser”** ces enfants différents de leurs amis, explique la présidente de la CSDM. » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

Le projet vise donc à réorienter les services spécialisés pour qu'ils soient offerts en classe ordinaire aux élèves, en considérant que cette égalité face aux services offerts minimisera la stigmatisation. Le discours du locuteur CS entretient des liens avec différents discours décrits par Portelli et al. (2007). D'une part, il rejoint les discours libéraux, dans le sens où les propos de l'institution témoignent d'un engagement envers le respect des droits de l'élève, notamment celui à la dignité en mentionnant l'intention de mettre en place des moyens pour éviter que les élèves ne soient stigmatisés. D'autre part, la nécessité de mettre en œuvre des mesures d'intervention en les transposant de la classe spécialisée à la classe ordinaire suggère que l'approche axée sur les déficits est empreinte dans la conception de la situation des élèves, puisqu'une fois qu'une attribution

d'identification « élève en difficulté » est réalisée, les dispositifs de l'adaptation scolaire s'actualisent. En ce sens, que l'élève soit dans une classe ou une autre, les services spécialisés se poursuivent, comme si, dans le processus d'intégration, l'organisation des services se réalisait de manière automatique selon un processus établi, reconnu et neutre.

Explication de la situation de l'élève dit à risque

Selon les postulats sur le discours du risque de Hardy et Maguire (2016), le risque est envisagé de manière prospective : le trio de caractéristiques prédit les difficultés scolaires. À ce propos, le discours du front commun de l'automne 2016 à la CSDM fait l'objet d'interdiscursivité : “The prospective mode appears to emphasize the future i.e., predicting and preventing (or at least minimizing) risk in attempts to influence what may happen” (p. 14). Un exemple de cette pratique est celle de la maternelle pour les enfants de quatre ans, en milieu dit défavorisé qui, du point de vue du locuteur Syndicat, permet de contrer l'effet de la combinaison du trio de caractéristiques (APPM_161121_BIS_40_14).

En étudiant le discours du locuteur Syndicat, on constate que la conception axée sur les déficits de la situation de l'élève dit à risque rejoint dans une certaine mesure celle des discours libéraux. En considérant que l'élève de classe d'accueil, notamment, peut intégrer la classe ordinaire au moment où il est « prêt », on représente la classe ordinaire comme un lieu de scolarisation où toutes les chances sont égales, indépendamment de la situation particulière de chaque élève. Il est possible d'établir un lien entre la désignation de l'élève comme « prêt » à entrer en classe ordinaire que nous avons mise en relation avec les discours libéraux et une explication de la situation de l'élève dit à risque comme étant la même que celle de tout autre élève. Comme l'expliquent Portelli et al. (2007), le discours libéral « normalise » la situation de l'élève et véhicule l'idée que tout élève a des chances égales de réussir. En l'occurrence, selon le discours analysé ici, les chances sont égales dans le cas où l'élève serait « prêt » à intégrer la classe.

On réfère aussi à l'idée de la prédiction propre aux discours axés sur les déficits en considérant que l'élève, après son passage en classe d'accueil, au moment où il est jugé « prêt » à passer à la classe ordinaire, peut alors y vivre des succès. Le segment suivant, cité par deux textes différents du sous-corpus Média (MEDIA_170426_JdeM_profs dénoncent; MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent), est éloquent à cet égard. Effectivement, l'exclusion de la classe ordinaire y est justifiée selon une posture humaniste à l'égard des droits de l'élève :

« Notre inquiétude, c'est de nuire à l'élève, a déclaré [...] [la] présidente du syndicat. **L'élève qui est en difficulté et qui se ramasse dans une classe ordinaire**, sans les services nécessaires, sans les conditions réunies pour favoriser son intégration. **On le place en situation d'échec en partant.** » MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent

De son côté, le locuteur CS utilise diverses formulations pour représenter le trio de caractéristiques comme : « élèves à défi » ou « spécificité de l'école montréalaise ». La situation des élèves est donc décrite par le trio de caractéristiques. Les propos à l'égard de la « prescription » des solutions au trio de caractéristiques correspondent à la même logique que celle du locuteur Syndicat : les élèves à risque ont des besoins auxquels l'institution doit répondre par une organisation de services (intégration en classe ordinaire, classe et école spécialisée) et pour lesquels des ressources professionnelles et techniques sont « déployées ». À titre d'exemple, les propos de la présidente de la CS font l'objet d'intertextualité de manière indirecte. Ce qui signifie que le locuteur Média les reformule pour les intégrer à son texte sans faire usage des procédés de citation par la ponctuation (guillemets). Le texte fait ainsi référence à son point de vue sur les mesures de soutien prévues pour le projet-pilote aux visées inclusives : la présidente de la CS « assure par ailleurs que les élèves intégrés dans une classe régulière bénéficieront de toute **l'aide nécessaire des spécialistes** » (MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent). Ce dernier énoncé indique que les élèves ayant des besoins particuliers nécessitent le « déploiement » de ressources institutionnelles, sans aborder la situation des élèves et les raisons pour lesquelles ces moyens sont nécessaires.

Là où le discours diffère entre les deux locuteurs, c'est lorsque le locuteur CS mentionne que l'approche catégorielle est une « réponse partielle » aux besoins des élèves. Ce locuteur avance alors une conception de l'approche inclusive, considérée comme étant « un concept, une valeur éducative » qui « s'applique » à tout type de classe. En ce sens, la conception de l'élève dit à risque se rapproche davantage de celle du discours éducatif officiel. La représentante de l'institution l'aborde sous l'angle de la compatibilité entre l'élève et l'école, puisque le trio de caractéristiques constitue une variable demandant à l'école d'ajuster son « offre de services » pour que l'élève puisse s'adapter à l'institution. Selon les propos de la présidente de la CS, qui sont cités indirectement par le locuteur Média :

« L'école doit être plus **“inclusive”** pour les élèves différents, dit [la présidente de la CS] ». MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

L'autonomisation (expliquée en section 3.3.2.3) du mot « inclusive » par le recours aux guillemets est un procédé qui a une signification intertextuelle : le locuteur Média, dans ce cas, semble prendre

une distance à l'égard du discours au sujet de l'inclusion (voir aussi les travaux de Maingueneau, 2004) . Les motifs à l'origine de cette distanciation peuvent être variés. Le locuteur, qui n'est pas issu du champ médiatique, pourrait isoler les termes techniques de son propos de manière pédagogique. Il est aussi possible qu'il se distancie du concept, en ne l'intégrant pas à son propre discours.

Selon le point de vue institutionnel exprimé, l'éducation inclusive est une solution qui devrait être mise en œuvre en l'intensifiant pour certains élèves, plutôt qu'une posture fondée sur une idéologie de justice sociale. De nombreux concepts sont mis en relation dans le dernier énoncé, ce qui amène le sens du concept d'inclusion dans diverses directions. Par exemple, le segment suivant associe les concepts d'inclusion à celui d'un modèle d'organisation de services spécialisés ainsi qu'aux concepts de taux de réussite et de persévérance :

« On veut s'inspirer des commissions scolaires anglophones, qui ont des taux de réussite et de persévérance plus élevés que nous. Le modèle, c'est que les spécialistes, les orthopédagogues, les psychoéducateurs, les orthophonistes vont dans la classe régulière. » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

Considérant que le locuteur Syndicat dit s'inspirer d'un modèle plutôt que développer une posture inclusive, on peut envisager le fait que son discours véhicule une conception de l'inclusion centrée sur les besoins particuliers (Ainscow et al., 2006).

Processus de production, de circulation et de consommation du discours

Nous avons relevé des énoncés qui correspondent pour cette dimension du discours au processus de production, de circulation et de consommation du discours (Portelli et al., 2007), des discours axés sur les déficits. Comme l'indiquent Portelli et al. (2007), le processus de production, de circulation et de consommation des discours axés sur les déficits dépend de la mise en évidence de la différence. Les trois locuteurs distinguent les élèves en fonction de leurs différences.

Ainsi le locuteur Syndicat établit des distinctions entre les élèves dits « normaux » et les élèves dits à risque et EHDAA. Il associe ces différences à des services spécialisés dont le niveau d'expertise correspond à l'ampleur de l'écart entre l'élève dit « normal » et celui présentant des besoins particuliers. Les segments suivants exposent cette manière d'établir la différence par le locuteur Syndicat :

« Par ailleurs, nous aussi sommes d'accord qu'il faut placer l'école en situation d'adaptation devant **l'analyse des besoins de l'élève à risque ou HDAA** et décider

entre autres **quel modèle d'organisation de services sera le meilleur pour lui** : que ce soit le soutien à l'intégration en classe ordinaire, la classe spécialisée ou l'école spécialisée, et ce, par l'entremise du comité d'intervention. Je tiens d'ailleurs à réitérer à quel point nous sommes fiers de ces modèles de services où des profs formés en adaptation scolaire ont acquis une expertise particulière pour répondre aux besoins très variés de ces élèves. » APPM_170508_BIS_40_35

Le locuteur Syndicat expose un attachement à la catégorisation des élèves et craint de voir les étiquettes disparaître à cause de l'adoption d'une approche plus inclusive :

Dans l'intérêt de l'« estime de soi » de nos élèves, on change de « paradigme »! Dans cette opération de maquillage de la réalité, comme par magie, les mots « handicapés », « difficultés d'adaptation » et « difficultés d'apprentissage » sont disparus. APPM_170327_BIS_40_29

Portelli et al. (2007) ont réalisé un constat dans quatre provinces canadiennes concernant le maintien des privilèges du groupe dominant et qui est relatif à la réception des discours axés sur les déficits. La consommation de ce type de discours s'observerait par la mise en correspondance des dispositifs scolaires et des normes dominantes. Selon les auteurs, cette organisation fondée sur les normes hégémoniques ferait abstraction des valeurs et des croyances qui la sous-tendent, mais qui servent à établir le risque.

« Nous avons expliqué au ministre que le plus complexe des défis était celui d'**assurer l'égalité des chances et le développement du plein potentiel de toutes et tous**, compte tenu du **profil des élèves montréalais**. En effet, la combinaison du **nombre et de la proportion d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA], vivant en milieu défavorisé et n'ayant pas le français comme langue maternelle** est une **caractéristique unique à l'île de Montréal** qu'on ne trouve nulle part ailleurs au Québec. » APPM_161121_BIS_40_14

Le segment précédent établit que les « élèves montréalais » ont un profil différent de celui des « autres élèves québécois » compte tenu du trio de caractéristiques. Les différences linguistiques, culturelles, sociales, individuelles sont insinuées comme des déficits par rapport à la norme québécoise. Cette catégorisation généralisée des élèves de Montréal comme étant à risque d'après Wodak (2009b) se traduirait dans les arguments utilisés par la justification des formes d'exclusion et la médicalisation de la situation de l'élève dit à risque.

Les discours axés sur les déficits construisent ces différences de manière pathologique, ce qui justifie des interventions de nature curative (Portelli et al., 2007). Le locuteur Syndicat indique que le « profil » des élèves de l'île de Montréal nécessite des interventions particulières :

« **Un tel profil d'élèves**, avons-nous indiqué au ministre, demande aussi des **interventions différentes** et, en ce sens, les enseignantes et **les enseignants ont bien su s'adapter au fil des ans aux spécificités** et aux nombreux besoins de leurs élèves. »
APPM_161121_BIS_40_14

L'adaptation dont il est question dans le segment précédent est celle qui correspond au développement d'une expertise particulière. Cette observation est transférable aux propos du locuteur Syndicat suivants :

« [D]es profs formés en adaptation scolaire ont acquis une expertise particulière pour répondre aux besoins très variés de ces élèves. » APPM_170508_BIS_40_35

On associe des types de classes aux différentes étiquettes (trio de caractéristiques). La classe de maternelle à quatre ans, jugée essentielle pour les élèves de milieu dit défavorisé par le locuteur Syndicat, serait devenue le modèle pour l'ensemble de la province :

« **Grâce à nos revendications et à celles de la FAE, le modèle de maternelle 4 ans à mi-temps en milieu défavorisé** que nous avons implanté a évolué. On compte aujourd'hui des classes de maternelle 4 ans à temps plein dans les milieux défavorisés dans la plupart des régions du Québec. C'est notamment ce type d'intervention qui doit être privilégié selon nous pour contrer les effets des trois facteurs de risque combinés. »
APPM_161121_BIS_40_14

Pour les élèves ne maîtrisant pas suffisamment la langue d'enseignement, des services de soutien linguistique et de classe d'accueil sont indiqués :

« Nous avons appris, il y a deux semaines, qu'une enseignante devait accueillir, à une semaine d'avis, **de nouveaux élèves dans sa classe. Or, en raison de leur profil, ces élèves auraient dû bénéficier des services d'une classe d'accueil.** En effet, les enfants **parlent très peu, ou pas du tout, le français.** » APPM_170515_BIS_40_36

Pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, le discours du locuteur Syndicat indique que leur appartenance est à la classe spécialisée ou en classe ordinaire, avec du soutien. Le locuteur Syndicat prend ainsi position à ce sujet :

« Ce qu'ils **dénoncent**, c'est **l'intégration massive des EHDAA, sans diagnostic, sans services ou sans services suffisants.** » APPM_170313_BIS_40_27

La classe ordinaire est celle qui est associée à l'endogroupe (nos classes ordinaires), alors que les enfants présentant des besoins particuliers sont associés à l'exogroupe (ces élèves) :

« La présidente de la CSDM a en effet affirmé que la commission scolaire mettra en place, dès l'an prochain, un projet-pilote dans trois écoles primaires pour dissoudre des classes d'élèves en difficultés graves d'apprentissage [DGA] et **intégrer dans nos classes ordinaires ces élèves** dont les difficultés peuvent aussi être **accompagnées** (*sic*)

de déficits d'attention, de comportement ou de déficiences intellectuelles! »
APPM_170220_BIS_40_25

Du côté du locuteur CS, les différences sont aussi établies comme le font les discours axés sur les déficits à partir du trio de caractéristiques.

Le discours du locuteur CS indique que les besoins des élèves correspondent à des déficits nécessitant des interventions psychomédicales :

« Au contraire, les mêmes ressources seront réallouées à l'intérieur du modèle que nous proposons. L'enseignant d'une classe d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage demeurera dans la classe régulière pour continuer à offrir son soutien. En plus, nous maintiendrons **les services de spécialistes comme des orthophonistes, orthopédagogues, psychologues, etc.** » CSDM_170426_communiqé_le point sur incl

Le discours du locuteur Syndicat se rapproche des discours libéraux lorsqu'il se prononce sur l'équité. Celle-ci doit se concevoir en tant qu'égalité à l'accès aux ressources orthopédagogiques entre les groupes de l'école où le projet-pilote aux visées inclusives est envisagé :

« **Nous avons eu la confirmation que des ressources additionnelles, une baisse de ratio, ainsi que l'ajout d'une enseignante-orthopédagogue étaient prévus pour les quelques classes concernées.** Et que fait-on des autres élèves déjà intégrés dans les autres classes qui n'ont pas les services nécessaires? Où se retrouve le principe de l'équité? » APPM_170508_BIS_40_35

Le discours du locuteur Syndicat exprime ainsi l'idée que les classes, où le projet-pilote aux visées inclusives était envisagé, allaient bénéficier de ressources plus importantes que les autres classes où le projet n'allait pas avoir lieu. Selon cette logique, les classes qui ajustent leurs modalités dans une perspective d'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers obtiennent des avantages par rapport aux autres groupes de l'école. Ainsi, les élèves des classes ne participant pas au projet n'ont pas accès à la même « quantité » de ressources d'aide.

Le débat portant sur l'inclusion à la CSDM en 2016 constitue un contexte où le discours a évoqué des pratiques sociales associées et a contribué à la valorisation de certaines d'entre elles. Il s'agit du prochain élément du contexte situationnel qui est analysé au regard de la typologie du discours sur l'élève dit à risque selon les travaux de Portelli et al. (2007).

Pratiques sociales

Les pratiques sociales représentent une forme de réalisation de l'idéologie (Foucault, 1969). Selon les principes de l'ACD, l'explication du discours s'attarde à la manière dont il représente la pratique

sociale et dont il continue à la maintenir (Fairclough, 1989). Les pratiques sociales permettent de cerner l'efficacité d'un discours puisqu'elles témoignent de la manière dont celui-ci arrive à organiser et à réguler les relations de pouvoir (Foucault, 1980). La distinction entre ce qui est considéré comme normal et ce qui ne l'est pas se traduirait dans les pratiques de catégorisation et d'intervention en établissant un certain sens commun comme étant une vérité objective (Hardy et Maguire, 2016). Selon l'approche de l'ACD, il est important de démystifier le régime de vérité, une structure par laquelle un système politique est contrôlé (McGregor, 2004). Il orienterait les pratiques institutionnelles (Fairclough, Mulderrig et Wodak, 2011) et ces dernières permettraient d'établir des relations interinstitutionnelles (Foucault, 1969).

Les pratiques constitueraient le champ qui en retour les conditionnerait, ce qui selon la théorie de Bourdieu, représente l'*habitus* (Bourdieu, 1994). Ainsi, les pratiques sociales représentent un élément à démystifier pour expliquer l'efficacité d'un discours (Rogers et al., 2005). De manière cohérente avec ces perspectives critiques, la dimension des pratiques sociales de la typologie du discours sur l'élève dit à risque est fondée sur les résultats de Portelli et al. (2007) obtenus en poursuivant l'objectif de comprendre les pratiques qui soutiennent ou limitent la justice sociale en éducation. Du point de vue de ces chercheurs, les différents types de discours contribuent à structurer les pratiques sociales.

Selon les modes de conceptualisation du risque de Hardy et Maguire (2016), les pratiques sociales associées à la désignation d'élève dit à risque dans le discours étudié sont de deux ordres. Pour chacun, nous présentons les pratiques qui visent à normaliser le risque (Hardy et Maguire, 2016) : la désignation puis la gestion du risque scolaire. Les deux modes de conceptualisation du risque observés dans le discours (prospectif et en temps réel) comportent des types de pratiques distincts. Nous présentons d'abord les pratiques sociales associées au mode prospectif de conceptualisation de la situation de l'élève dit à risque. Cette façon de concevoir le risque implique de normaliser le risque par la prédiction, la prévention et la gestion du risque avant sa concrétisation. Puis nous abordons celles associées au mode de conceptualisation en temps réel soit, des pratiques d'évaluation, de mesure et d'intervention selon une approche psychomédicale.

En premier lieu, selon le mode de conceptualisation prospectif, comme les données de l'analyse préalable à l'AHD l'indiquent, la désignation « à risque » est imbriquée dans celle de « besoins particuliers » et elle se décline de plusieurs manières selon le mode de conceptualisation prospectif.

Parmi le trio de caractéristiques, « élève de milieu dit défavorisé », « élève dont le français n'est pas la langue d'enseignement » ou « élève immigrant » sont des désignations qui préjugent d'un risque scolaire. Il est ainsi possible d'établir un certain rapprochement entre cet aspect du discours et les perspectives épidémiologiques du risque. Ces dernières sont en outre associées par Portelli et al. (2007) aux discours axés sur les déficits. Mais aussi, il est possible de les associer aux discours éducatifs officiels puisque leur usage sert à déterminer de la compatibilité des profils d'élèves aux programmes et aux modes d'organisation scolaires.

Les pratiques concordant avec ce type de discours semblent cohérentes avec celui lié au trio de caractéristiques : la catégorisation, le profilage puis l'adaptation du parcours de l'élève aux programmes et à l'organisation scolaires.

Le locuteur Syndicat s'exprime ainsi à ce sujet :

« En effet, **la combinaison du nombre et de la proportion d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA], vivant en milieu défavorisé et n'ayant pas le français comme langue maternelle est une caractéristique unique à l'île de Montréal** qu'on ne trouve nulle part ailleurs au Québec. » APPM_161121_BIS_40_14

Le locuteur CS, pour sa part, exprime le fait que les élèves de la CSDM puissent appartenir à la catégorie des élèves « en général » et à celle de « la spécificité de l'école montréalaise ». Ces propos semblent liés au trio de caractéristiques des élèves de Montréal :

« Malgré les récents **réinvestissements** en éducation, ils **ne couvrent pas** pour autant **tous les besoins de nos élèves en général ni la spécificité de l'école montréalaise**. Autrement dit, nous n'avons pas du tout l'intention de mettre fin aux classes spécialisées ou encore aux écoles spécialisées. » CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl

Pour sa part, un exemple tiré du sous-corpus du locuteur Média fait référence à la clientèle unique de la CSDM :

« La CSDM est une des commissions scolaires qui comptent le plus de classes spécialisées, en raison de sa **clientèle unique** » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit_incl

L'article précise ensuite ce qui est entendu par le terme de clientèle unique en se référant au trio de caractéristiques.

Ces pratiques discursives font l'objet d'intertextualité puisqu'elles reprennent des formules repérées dans des textes antérieurs. Ainsi, le front commun à la CSDM en 2016 désignait ces deux caractéristiques :

« **Nulle part ailleurs dans les autres commissions scolaires du Québec, ne trouve-t-on autant d'élèves qui vivent en milieux défavorisés, ne maîtrisent pas ou peu la langue française et sont reconnus handicapés ou en difficulté. La conjonction de ces trois facteurs de risque** pour un nombre aussi grand d'élèves justifie qu'on accorde, au nom de l'égalité des chances, un statut et des services particuliers aux élèves de la CSDM. » APPM_161121_BIS_40_14

Puis lors des audiences ministérielles sur la réussite éducative, le mémoire de la CSDM (2016) désignait ainsi les élèves correspondant à ces deux caractéristiques :

[...] il est important de considérer **Montréal**, métropole du Québec, comme une société à la fois complexe, plurielle et **unique**, diversifiée et en mouvance. À la CSDM, la réalité de la **défavorisation en milieu urbain et la grande présence d'enfants immigrants, très souvent allophones**, amènent des **défis** de taille. (Commission scolaire de Montréal, 2016, p. 11)

Pour sa part, le mémoire déposé par l'APPM lors du même événement utilisait ces énoncés pour désigner spécifiquement les deux caractéristiques :

Les enseignantes et les enseignants de la CSDM composent tous les jours avec **un grand nombre d'élèves issus de la pauvreté, allophones, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage**. Ils enseignent **bien souvent à des élèves qui cumulent certaines de ces conditions**. Ils travaillent dans des écoles surpeuplées et vétustes. Ils voient les élèves souffrir du manque de services et du sous-financement. (APPM, 2016, p. 20)

Les trois locuteurs ont intégré le trio de caractéristiques à leur discours pour justifier des pratiques sociales selon un mode prospectif. Cette désignation s'applique à l'ensemble des élèves et elle est liée à certaines pratiques visant la mitigation des effets du trio de caractéristiques.

Les pratiques de gestion du risque, lorsque la désignation « à risque » est réalisée de manière prospective, sont celles liées à la prédiction et à la prévention (Hardy et Maguire, 2016). À l'égard de la prédiction, le mémoire sur la réussite éducative de la CSDM indique qu'il n'existe pas de données sur l'effet cumulatif des caractéristiques des élèves de Montréal :

Il n'existe pas de statistiques croisées qui permettraient de fournir des données **combinant les trois facteurs**, soit : un élève allophone, défavorisé et HDAA. Conséquemment, le défi est plus grand que la somme des trois facteurs **lorsqu'ils sont tous présents chez un même enfant**. (Commission scolaire de Montréal, 2016, p. 12)

Toutefois, le discours du corpus ne reprend pas cette idée relative aux statistiques, une pratique qui correspond au mode de conceptualisation prospective du risque (Hardy et Maguire, 2016). Le trio de caractéristiques identifié par le front commun cependant semble prédire de manière plus certaine qu'hypothétique le risque scolaire :

« Grâce à nos revendications et à celles de la FAE, le modèle de maternelle 4 ans à mi-temps en milieu défavorisé que nous avons implanté a évolué. On compte aujourd'hui des classes de maternelle **4 ans à temps plein dans les milieux défavorisés** dans la plupart des régions du Québec. C'est notamment ce type d'intervention qui doit être privilégié selon nous pour **contrer les effets des trois facteurs de risque combinés**. »
APPM_161121_BIS_40_14

Ce dernier segment met en relation le trio de caractéristiques et les risques scolaires. Il présente aussi la classe de préscolaire pour les enfants de quatre ans comme un modèle de gestion des risques scolaires.

Le front commun exprime l'idée selon laquelle les pratiques de prévention du risque scolaire dépendent des ressources allouées à l'institution. Il associe également les pratiques de prévention du risque scolaire à une responsabilité du réseau de garde préscolaire : les centres de la petite enfance (CPE). Le discours qui envisage le risque de manière prospective adopte, dans ce cas, des pratiques relevant du mode de conceptualisation en temps réel. Une autre hypothèse est celle selon laquelle le discours associe la prévention aux pratiques qui préparent les élèves à leur scolarisation en classe ordinaire (les classes de maternelle pour les enfants de quatre ans en milieu dit défavorisé et les classes d'accueil pour les enfants ne maîtrisant pas la langue d'enseignement à un niveau jugé suffisant) :

Compte tenu de **la proportion élevée d'élèves vulnérables sur son territoire et de l'expertise unique développée par les intervenants de la CSDM**, que l'État finance à la hauteur des besoins **les services aux élèves à risque**, jeunes et adultes, notamment en ce qui concerne : **les maternelles 4 ans temps plein en complémentarité avec le réseau des CPE, la reconnaissance de la pluralité des handicaps et des troubles associés ainsi que leur effet cumulatif chez les enfants et les adultes**, les **classes d'accueil et de francisation** pour les **nouveaux arrivants et les allophones nés ou déjà installés au Québec**. (Front commun CSDM, 2016, 24 novembre 2301)

En général, et comme l'indique le discours du front commun par le segment extrait du texte du 24 novembre 2016, les réalisations de l'institution en matière de gestion du risque scolaire lui octroient un statut d'expert. Cette idée est présente dans le texte du mémoire déposé par l'APPM aux audiences sur la réussite éducative :

Face à toutes ces réalités, les profs de la CSDM ont su développer une expertise extraordinaire, qu'ils sont prêts à partager. Si on prenait davantage la peine de nous écouter, nous sommes persuadés **que le système éducatif québécois ne s'en porterait que mieux.** (APPM, 2016, p. 20)

De son point de vue, les pratiques associées à l'approche catégorielle constituent un modèle qui pourrait inspirer celles des autres CS de la province.

Dans son mémoire déposé aux audiences ministérielles sur la réussite éducative, la direction générale de la CSDM fait cependant référence à un point de vue différent. Elle qualifie de « réponse adaptée » une organisation qui correspond aux besoins particuliers de l'élève, si possible, dans son école de quartier. Elle fait référence à la limite que peut représenter le financement de l'école selon une approche catégorielle à cet égard. Le texte ne définit pas la notion de « réponse adaptée ».

Pour rendre l'école plus efficace et performante, il faut **offrir une réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers** en privilégiant, lorsque cela est possible, leur maintien dans leur école de quartier. Pour ce faire, la CSDM demande au ministère d'octroyer **le financement en fonction des besoins de l'élève et non de façon catégorielle.** (Commission scolaire de Montréal, 2016, p. 14)

Le rapport comprend des recommandations portées sur le développement de l'inclusion selon sa définition, qu'elle présente dans ce même texte. Pour la CSDM, « [l'éducation inclusive] est axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu » (CSDM, 2016, p. 8).

L'expertise est aussi associée au trio de caractéristiques par le locuteur Syndicat dans un texte du corpus :

« Nous avons **acquis une expertise de très haut niveau**, nous avons su adapter les services aux besoins spécifiques de nos élèves, **qu'ils soient issus d'un milieu défavorisé, de l'immigration ou qu'ils soient HDAA. Il est primordial de mettre cette expertise à profit et de la soutenir!** » APPM_161121_BIS_40_14

Le dernier segment, comme le fait le discours du front commun à la CSDM en 2016 évoque l'idée que tous les élèves de la CSDM soient considérés comme élève dit à risque. À ce sujet, le locuteur mentionne que l'expertise concerne les besoins uniques des élèves de la CS, ces derniers étant associés à l'une des trois caractéristiques.

Une autre conception de la pratique de gestion du risque scolaire est celle d'un système qui « répare » ou « normalise » les élèves par ses processus. À cet égard, nous nous référons à une métaphore utilisée par le locuteur Média et qui a été présentée parmi les stratégies de prédication

(section 4.2.2.3) : la métaphore de la machine à socialiser des enfants qui sont associés par le locuteur au trio de caractéristiques (Media_170210_Le Devoir_Le dilemme des élèves pas comme les autres).

Il semble que « profil » puisse être compris comme un mot générique comportant plusieurs étiquettes possibles, tout comme les notions d'élève dit « à risque » et « à besoins particuliers » et « vulnérable ». Cependant, le discours faisant usage du terme « profil » soulève des questions en matière de justice sociale puisque faire correspondre un élève à un « profil » implique le « profilage ». Cette pratique est associée aux discours éducatifs officiels donc à des pratiques de catégorisation en fonction du « profil » de l'élève et de son adéquation avec les programmes éducatifs (Portelli et al., 2007).

Le locuteur Syndicat fait mention de la prévention. De son point de vue, les types de classes associées aux deux caractéristiques des élèves considérés à risque, de manière prospective, correspondent à des mesures de prévention des difficultés scolaires. Son discours évoque l'idée que la scolarisation des élèves en classe d'accueil et en classe de maternelle à quatre ans rend l'élève « prêt » à fréquenter la classe ordinaire. Ce discours rejoint les discours libéraux (Portelli et al., 2007), selon lesquels les pratiques de prévention amènent l'élève à un niveau jugé équivalent à celui des autres élèves, sans toutefois tenir compte des facteurs sociaux qui expliquent les inégalités.

Pour résumer, les pratiques associées à une conception du risque prospectives correspondent à celles associées aux discours axés sur les déficits (trio de caractéristiques), aux discours éducatifs officiels (profilage) et aux discours libéraux (catégorisation, ciblage et prévention).

En deuxième lieu, le mode de conceptualisation du risque en temps réel (Hardy et Maguire, 2016) est aussi observé. Dans le discours du risque en général, il est quant à lui associé au contrôle et à la mitigation du risque par des pratiques telles l'implantation de plans, de protocoles et de consignes prédéterminés (Hardy et Maguire, 2016).

En ce qui concerne le contexte situationnel, un aspect particulier du discours du front commun à la CSDM en 2016 est le fait de souligner que le risque associé à des facteurs situés chez l'élève et sa famille devient un risque pour les autres élèves de la classe. Selon cette logique, le risque devient un risque scolaire institutionnel puisque l'école met en relation divers types de risque au sein de la

classe ordinaire. Les pratiques de dépistage et de prévention sont abordées dans les demandes de financement supplémentaire comme pratiques à favoriser et à bonifier :

Afin de favoriser le dépistage et l'intervention précoces ainsi que le soutien tout au long du parcours scolaire des élèves de la CSDM, que l'État accentue la coordination et la communication entre les ministères concernés et que par ailleurs, il facilite les transitions entre les différents niveaux du parcours éducatif : CPE, préscolaire, primaire, secondaire, formation professionnelle, [éducation des adultes]. (Front commun CSDM, 2016, 24 novembre)

Parmi les textes du corpus, des pratiques associées à cette conceptualisation sont celles du dépistage et de l'intervention précoce ainsi que celles des services dits directs aux élèves :

« Question de financement, nous avons cru bon de rappeler à M. Proulx que s'il cessait de financer les écoles privées, l'argent pourrait revenir dans le réseau des écoles publiques, ce qui nous permettrait de bonifier les services directs, adéquats et suffisants pour la prévention et **l'intervention précoce** ainsi que pour nos modèles de services. »
APPM_161121_BIS_40_14

Le discours du locuteur Syndicat aborde la nécessité du dépistage précoce tout au long du parcours scolaire (APPM_161121_BIS_40_14). Ce qui peut correspondre aux pratiques de contrôle du risque relatives aux discours sur le risque selon un mode en temps réel (Hardy et Maguire, 2016). Il soutient aussi l'idée que l'étiquetage des élèves constitue une modalité nécessaire pour leur offrir des services dits adéquats :

« Il semble croire par ailleurs que cette façon de « **catégoriser** » certains élèves **puisse avoir des impacts négatifs sur eux** et qu'il est **beaucoup mieux de les intégrer en classes régulières, pour éviter qu'ils se sentent exclus**. Pourtant, nous le savons tous, les intégrer à tout prix dans les classes ordinaires ne sert personne : ni l'élève vulnérable, ni l'élève régulier — qui **risque de souffrir** à son tour du manque d'encadrement dont il a besoin pour intégrer les acquis —, ni les profs. **Le but de l'approche catégorielle n'est pas de mettre une étiquette sur le front de ces élèves pour les exclure**, mais plutôt de pouvoir mieux **cerner leurs besoins, leur garantir des services adéquats et recevoir un financement approprié pour ce faire**. Rappelons aussi que c'est l'école publique qui se doit d'être inclusive, et non la classe ordinaire. »
APPM_161114_BIS_40_13

Ainsi décrit, l'étiquetage « sur le front de ces élèves » sert à l'obtention de services adéquats et à un financement correspondant à leur situation. À cet égard, les pratiques évoquées ci-dessus correspondent de manière évidente aux pratiques des discours axés sur les déficits. Ceux-ci sont associés à l'exclusion et à la pathologisation de la situation de l'élève dit à risque. Le segment aborde de manière évidente la situation des élèves en classe spécialisée, mais les élèves dits à risque sont aussi concernés par ce discours. Cela s'explique par le fait que ces élèves soient visés, tout

comme les élèves dits HDAA, par des politiques institutionnelles (CSDM, 2003), des politiques et des cadres de référence ministériels (notamment MEQ, 1999a, 1999b; MELS, 2004, 2007, 2011, 2014).

Le discours du locuteur Média fait référence à un discours critique de la part d'une enseignante du groupe dissident à l'égard de la prise de position syndicale contre l'inclusion. Les propos rapportés critiquent l'effet de la pratique d'étiquetage sur l'estime de soi des élèves qui en sont l'objet :

« On veut leur offrir des réussites, dit [enseignante CS 2017]. **Les élèves DGA le disent eux-mêmes, ils sont étiquetés et se trouvent moins bons que les autres enfants.** »
MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école

Ces derniers propos contribuent à une pratique associée aux discours critiques, celle de la déconstruction des discours. Le discours qui est ici démystifié est le discours syndical utilisant le schème argumentatif « Avantage/Utilité » pour soutenir l'idée de maintenir l'approche catégorielle (présenté en section 4.2.2.4).

Selon ce qu'indique le segment ci-dessus, le discours des élèves étiquetés DGA est représenté par la voix de l'enseignante. Elle introduit ainsi dans le débat la perspective de ces derniers, ce qui possiblement déconstruit un point de vue véhiculé par l'argumentaire syndical. Par exemple, l'argument du schème « Avantage/Utilité », selon lequel la classe spécialisée a l'avantage d'indiquer à l'élève qu'on prend soin de lui ou d'elle en l'entourant bien et, conséquemment, de répondre à ses besoins (présenté en section 4.2.2.4).

Le développement de la pratique experte est aussi considéré en temps réel selon le locuteur Syndicat qui mentionne ceci :

« **Un tel profil d'élèves**, avons-nous indiqué au ministre, **demande aussi des interventions différentes** et, en ce sens, les enseignantes et les enseignants ont bien su s'adapter au fil des ans aux spécificités et aux nombreux besoins de leurs élèves. »
APPM_161121_BIS_40_14

La gestion du risque scolaire, selon le discours du locuteur Syndicat, implique une procédure établie par l'entente collective du personnel enseignant. Selon cette perspective, lorsque les besoins sont diversifiés, les pratiques d'intervention le sont aussi.

« Le comité d'intervention a notamment la responsabilité **d'analyser la situation** et d'en **faire le suivi**, de **demander les évaluations pertinentes au personnel compétent**, de **recevoir et de prendre connaissance de tout rapport d'évaluation**. Il doit par la suite **faire des recommandations** à la direction de l'école sur le classement de l'élève

et son intégration, sur la révision de la situation de l'élève, sur les services d'appui à fournir (nature, niveau, fréquence, durée, etc.). Il doit **collaborer** à l'établissement, par la direction de l'école, du **plan d'intervention** en faisant les **recommandations appropriées.** » APPM_170424_BIS_40_33

Ces pratiques institutionnelles correspondent à la gestion du risque en temps réel présentée par Hardy et Maguire (2016) puisqu'elle comporte un protocole établi. Les procédures suivantes sont prédéterminées : remplir un formulaire intitulé « demande de mise en place d'un comité d'intervention », mise en place du comité d'intervention par la direction dans un délai de 15 jours, analyse de la situation, recommandations, réponse de la direction d'établissement 15 jours après la formulation des recommandations par le comité (APPM_170424_BIS_40_33).

Le locuteur Syndicat souligne l'importance lors de cette procédure des pratiques diagnostiques associées aux approches psychomédicales. Le segment précédent et le suivant exposent ce constat :

« Enfin, étant donné l'étendue des responsabilités de ce comité, notamment celle de **demander et de prendre connaissance des évaluations-diagnostic et des rapports**, il faut prévoir un calendrier des rencontres pour le suivi. **N'hésitez pas à questionner la direction sur le suivi des demandes d'évaluation-diagnostic.** » APPM_170424_BIS_40_33

Cette préoccupation est aussi exprimée à l'égard de l'évaluation de la communication en langue d'enseignement servant à déterminer si un élève a le « profil » (APPM_170515_BIS_40_36) pour bénéficier des services de francisation en classe d'accueil ou des services de soutien en francisation :

« Bizarrement, nous avons appris **que l'outil d'évaluation à communiquer** a été modifié cette année. Drôle de coïncidence? **Nous analysons présentement les modifications qui ont été apportées afin de vérifier qu'elles n'auront pas pour effet de limiter l'accès des élèves aux classes d'accueil.** » APPM_170515_BIS_40_36

Le segment suivant du locuteur Syndicat expose la procédure d'évaluation de la situation de l'élève dit à risque :

« Par ailleurs, nous aussi sommes d'accord qu'il faut placer **l'école en situation d'adaptation devant l'analyse des besoins de l'élève à risque ou HDAA et décider entre autres quel modèle d'organisation de services sera le meilleur pour lui** : que ce soit le soutien à l'intégration en classe ordinaire, la classe spécialisée ou l'école spécialisée, et ce, par l'entremise du comité d'intervention. » APPM_170508_BIS_40_35

Les pratiques sont cohérentes avec les discours axés sur les déficits favorisant la médicalisation de la situation de l'élève dit à risque selon des protocoles inspirés des approches psychomédicales (Portelli et al., 2007).

À la lumière des observations, il est possible de mentionner que les discours des locuteurs lors du débat sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017 entretiennent certaines correspondances avec la typologie du discours sur l'élève dit à risque (voir annexe 2B). Pour répondre à la question : « Quels types de discours au sujet des élèves dits à risque peut-on relever dans les propos des acteurs? », nous résumons les éléments se dégageant de l'analyse de niveau contextuel.

D'une part, plusieurs types de discours sont liés aux formes linguistiques observées dans les discours des trois locuteurs. Il s'agit de celles associées aux discours axés sur les déficits que sont les métaphores médicales (p. ex. pratiquer la RAI et la modification de l'évaluation, prendre soin, intégrer sans diagnostic). Les discours éducatifs officiels sont aussi représentés par des formes linguistiques associées à la mesure de l'adaptation de l'élève à l'école en fonction de la norme scolaire que constitue la représentation de la classe ordinaire (par exemple : trio de caractéristiques comparé à la norme).

D'autre part, au sujet de l'explication de la situation de l'élève dit à risque, le risque est situé chez l'élève et sa famille pour expliquer, prédire et décrire la situation de l'élève dit à risque. Cette posture peut correspondre aux pratiques liées aux discours axés sur les déficits : soit l'évaluation, le diagnostic et la remédiation. Cette explication correspond aussi aux pratiques associées aux discours libéraux en faisant la promotion de l'idée selon laquelle il est essentiel de préparer certains élèves à fréquenter la classe ordinaire par un passage dans un autre type de classe (classe spécialisée, classe d'accueil, classe de maternelle pour les enfants de quatre ans). Du point de vue libéral, ces classes sont des dispositifs qui normalisent la situation de l'élève et le rendent « prêt » à intégrer la classe ordinaire. Ainsi, la classe ordinaire, où toutes les chances devraient être égales, est un lieu où les élèves sont jugés en fonction de leur niveau de préparation préalable à leur intégration. Ces deux premiers types de discours correspondent aux observations réalisées, toutefois, les discours éducatifs officiels sont ceux avec lesquels les correspondances sont plus fortes. La représentante de l'institution l'aborde en ce qui a trait à la compatibilité élève-école, puisque le trio de caractéristiques constitue une variable demandant à l'école d'ajuster son « offre de services » pour que l'élève puisse s'adapter à l'institution. Dans cette correspondance, tandis

que le locuteur CS use de la formule « une réponse adaptée », le locuteur Syndicat évoque une « expertise adaptée ».

En ce qui concerne les processus de production, de circulation et de consommation des discours, la conception axée sur les déficits de la situation de l'élève dit à risque rejoint dans une certaine mesure celle des discours libéraux, en indiquant que l'élève qui fréquente la classe d'accueil, notamment, puisse intégrer la classe ordinaire au moment où il est « prêt », où il mérite d'accéder à la classe ordinaire (la clé pour avoir accès). On réfère aussi à l'idée de l'évaluation prédictive, propre aux discours axés sur les déficits, en considérant que l'élève, après son passage en classe d'accueil, pourrait alors y vivre des succès. Le fait que le discours sur l'élève dit à risque soit formulé de manière consensuelle par les acteurs institutionnels afin de revendiquer un financement accru n'est toutefois pas un processus que la typologie permet de situer parmi les discours recensés par Portelli et al. (2007).

Finalement, nos observations permettent d'établir un lien entre les discours sur le contexte situationnel et les pratiques associées aux discours axés sur les déficits qui correspondent à des approches psychomédicales (Portelli et al., 2007). Les pratiques liées aux discours qui envisagent le risque de manière prospective correspondent, dans une certaine mesure, à celles relatives aux discours axés sur les déficits. À cet effet, le trio de caractéristiques s'est redéfini par rapport à une norme, un certain sens commun, et ce dernier distingue les élèves de Montréal des élèves des autres régions de la province. Ainsi, les pratiques associées au discours sur les élèves dits à risque seraient uniques et elles sont parfois associées à une expertise spécifique à Montréal. Des liens peuvent aussi être établis entre les pratiques évoquées et les discours éducatifs officiels. À ce sujet, le discours des locuteurs évoquant les données sociodémographiques et les statistiques relatives au trio de caractéristiques entretient une cohérence avec une posture épidémiologique du risque. Cette dernière étant établie à partir de corrélations entre les données sociodémographiques et celles relatives au parcours scolaire et à la réussite. Les pratiques découlant associées à cette posture relèvent du ciblage et de la prévention. Puis, les discours libéraux sur la situation de l'élève dit à risque sont aussi repérés en ce qui concerne les pratiques. À ce sujet, la conception de l'élève dit à risque, selon l'angle de la préparation nécessaire l'intégration en classe ordinaire, nous amène à envisager que les modèles comme les classes d'accueil et la maternelle à quatre ans, ainsi que les

mesures comme celle du redoublement, sont des dispositifs justifiant l'idée selon laquelle tout élève de la classe ordinaire a les mêmes chances de réussite, puisqu'il est « prêt à la fréquenter ».

4.2.4 Quatrième niveau d'analyse : contexte politique et sociohistorique

Ce niveau d'analyse amène à considérer les dimensions politico-historiques du contexte : les champs d'action et l'histoire de l'événement discursif. De manière diachronique en considérant l'évolution et la circulation du discours impliquant des acteurs externes à l'événement discursif à travers le temps et au sein de différents champs sociaux (Geka et Dargentas, 2010). Le corpus de validation pour l'analyse diachronique est présenté en annexe 3E. La représentation de l'élève dit à risque et la trajectoire du discours sur l'inclusion ont été l'objet de l'analyse de ce niveau de contexte. Plus particulièrement, pour cerner l'interdiscursivité, nous avons analysé la représentation de l'inclusion et de l'élève dit à risque par la métaphore guerrière. Ainsi, nous avons analysé les arguments utilisés pour justifier l'inclusion ou l'exclusion et les schèmes argumentatifs « Menace/Danger » pour comparer les résultats de l'analyse de niveau textuel. De plus, nous avons prêté attention aux énoncés métaphoriques relatifs à la guerre. Nous nous sommes ainsi intéressée aux stratégies de références et de nomination, aux stratégies de prédication et aux stratégies d'argumentation (Reisigl et Wodak, 2009).

L'étude diachronique de l'évolution du discours a été menée en utilisant les chaînes interdiscursives repérées dans le corpus d'analyse du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017. Les intentions étaient de cerner les aspects du discours ayant évolué, en portant attention aux ruptures et aux continuités partielles ainsi que d'expliquer ces observations (Reisigl et Wodak, 2009). Nous exposons, dans les prochaines sections, la représentation de l'élève dit à risque ainsi que les arguments liés à l'inclusion (4.2.4.1) ainsi que l'évolution du discours sur une période élargie, soit de 2010 à 2019, à partir des chaînes intertextuelles identifiées dans le corpus (4.2.4.2).

4.2.4.1 Représentation de l'élève dit à risque et les arguments liés à l'inclusion

Pour la présentation des résultats de l'analyse diachronique, nous partons des deux hypothèses formulées par Reisigl et Wodak (2009). Ainsi, nous abordons dans un premier temps, les

représentations et les arguments liés à l'élève dit à risque et à l'inclusion. Puis, dans un deuxième temps, l'analyse porte sur l'évolution des discours sur l'élève dit à risque.

Une première question pour l'analyse diachronique est la suivante : quels sont les principaux thèmes du discours? Cette question a permis de dégager des thèmes présents dans notre corpus et dans le discours médiatique, à l'extérieur de la couverture du cas analysé.

De manière très succincte, nous présentons les thèmes des textes du corpus de validation. Grâce à un recensement réalisé dans le corpus d'analyse, les textes ont été réunis sous deux grands thèmes : « L'intégration ou l'inclusion à tout prix » et « À bout de souffle et intégration sauvage et massive » (voir annexe 4A). Lors de la thématisation, il s'agit de l'identification donnée à ces thèmes.

La définition formulée pour le thème « À tout prix » lors de la thématisation est la suivante : « L'intégration et l'inclusion sont associées à un prix à payer » (annexe 4A). Celle de « L'intégration massive et sauvage » a été ainsi formulée : « Intégration d'élèves HDAA en classe ordinaire considérée comme un facteur de détérioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage par le nombre important par rapport à la norme et par des pratiques institutionnelles jugées inappropriées » (annexe 4A). Quant à « À bout de souffle », il s'agit d'un énoncé métaphorique repéré dans le corpus lors de l'analyse des métaphores guerrières.

Les textes sont présentés en ordre chrono-thématique. Nous indiquons la date, le titre du texte, le média d'où il est tiré et le numéro de fichier. Ces données sur chacun des textes sont suivies de quelques idées clés synthétisant le sujet. Lorsque des segments servent à illustrer le propos, ils sont cités comme ceux des textes du corpus, soit en retrait et entre guillemets et sont suivis par leur numéro de fichier (locuteur, date, source et titre).

Thème « L'intégration à tout prix »

- 1er juin 2010 : « Élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage – La fin de l'intégration à tout prix ». *Le Devoir*

« L'intégration à tout prix » comme l'indique l'article, cèdera sa place au « retour des classes spéciales ». Le gouvernement et la FAE ont conclu une entente de principe sur l'intégration des élèves dits EHDAA qui comprend : l'ajout de ressources financières, un projet-pilote de six classes de maternelle pour les enfants de quatre ans; la possibilité de désigner un élève comme étant en

difficulté d'apprentissage en fin de première année du primaire; et la définition de la notion de « contrainte excessive » se traduisant par des balises pour l'intégration.

- 25 mai 2018 : « La CSDM ferme des classes spécialisées pour enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage ». *Le Devoir*. MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

L'article témoigne du point de vue syndical sur la fermeture de classes spécialisées à la CSDM :

« En fermant ces classes pour élèves en grandes difficultés, la CSDM pratique **“l'intégration à tout prix”**. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Six des 46 classes pour élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage désignées comme DGA seront fermées en fin d'année scolaire. Les élèves de ces classes seront intégrés en classe régulière. La CSDM constate une baisse de la demande pour ces classes et une hausse de la demande pour les classes pour les enfants présentant des difficultés langagières et un trouble du spectre de l'autisme. La CSDM ouvrira 19 classes pour ces catégories d'élèves. L'APPM dénonce l'intégration « à tout prix ».

Thème « À bout de souffle et intégration ou inclusion massive et sauvage »

- Décembre 2010 : « Pour une intégration vraiment réussie ». *L'autonome*. FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

Pour la FAE, le modèle d'intégration serait plus cohérent avec les prérogatives des CS qu'avec les besoins des élèves.

« Dans ces circonstances, la volonté ministérielle, de privilégier l'intégration en classe ordinaire a entraîné **une inclusion massive et sauvage** dont nous connaissons toutes et tous les **conséquences pour les élèves et les effets sur la santé physique et psychologique des enseignantes et enseignants**. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

Étant donné les conséquences sur la santé du personnel enseignant, la FAE a présenté à la ministre de l'Éducation les solutions qu'elle préconise dans le dossier de l'intégration. Les solutions concernent trois thèmes : la prévention, la réponse aux besoins des élèves dits HDAA et les conditions pour assurer la réussite de tous les élèves.

- 24 mars 2018 : « Ces enfants venus d'ailleurs ». MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs

Une école montréalaise où de nombreux élèves ont une autre langue maternelle que la langue d'enseignement et proviennent de différents pays fait face à une situation de violence manifestée par les élèves des niveaux préscolaires et du premier cycle du primaire. Dans ces circonstances, le personnel enseignant est décrit comme étant surmené :

« **Les enseignants sont non seulement débordés, mais aussi épuisés** et certainement pas formés pour enseigner à des enfants qui, souvent, n'ont jamais été scolarisés et qui ne comprennent pas le français. » MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs

L'article indique que les administrateurs tablent sur la générosité pour intégrer les élèves issus de l'immigration dans les classes ordinaires où les conditions ne sont pas réunies pour les recevoir. Le texte expose un point de vue en faveur d'une diminution du nombre de réfugiés accueillis au Québec, et cela, afin de les « encadrer » et de « faciliter leur adaptation »

- 31 mars 2018 : « Les apôtres de l'inclusion à tout prix ». *Journal de Québec*. MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

L'intégration, l'inclusion et le modèle à paliers multiples sont des conceptions théoriques qui se heurtent à la réalité où le nombre élevé d'élèves présentant des difficultés est trop élevé pour les mettre en pratique.

- 8 janvier 2019 : « Éducation : retour en arrière? » *Le Devoir*. MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Le CSE a recommandé dans son rapport de 2017 de cesser la ségrégation des élèves par la mise en œuvre d'une école inclusive et de freiner la médicalisation des difficultés scolaires. Le ministre de l'Éducation, selon une logique associée à l'approche catégorielle, annonce sa volonté d'augmenter le nombre de classes spécialisées.

- 1er juin 2019 : « Autopsie d'une profession à bout de souffle » *Le Devoir*. MEDIA_190601_Le Devoir_Autopsie profession bout de souffle

L'APPM a une nouvelle présidente. Enseignante au primaire, elle observe que le système d'éducation a déperissé, que la tâche enseignante s'est alourdie, que les conditions de travail sont particulièrement difficiles, que les classes ordinaires comptent plusieurs élèves ayant un plan d'intervention. Elle mentionne que les conditions d'enseignement sont plus difficiles à Montréal qu'ailleurs compte tenu du nombre d'élèves présentant des difficultés, d'élèves allophones ou qui

sont issus de milieu dit défavorisé. Elle a hâte de rencontrer le ministre de l'Éducation pour lui rappeler ce qu'est la réalité de l'enseignement.

Maintenant que nous avons présenté les deux thèmes utilisés pour l'analyse diachronique du discours de l'élève dit à risque en regard d'enjeux associés à l'intégration dans les médias, nous présentons deux dimensions de l'analyse de niveau contextuel pour aborder le corpus de validation. Il s'agit de la représentation de l'élève dit à risque, de l'inclusion et de l'intégration, de même que du schème argumentatif « Menace/Danger » dans le cadre métaphorique de la guerre.

4.2.4.2 Représentation de l'élève dit à risque et de l'inclusion et de l'intégration

Nous nous attardons à la présentation des métaphores guerrières qui structurent l'identité enseignante et celle de l'élève dit à risque. Des catégories identitaires sont élaborées dans les textes du corpus de validation. Comme dans les textes du corpus d'analyse portant sur le débat médiatisé portant sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017, la métaphore du personnel enseignant en tant que régiment et celle des élèves dits à risque en tant que population au statut irrégulier y ont été repérées. Par la couverture médiatique des événements discursifs, plusieurs camps adverses sont représentés : le gouvernement, la ou le ministre de l'Éducation (FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2; MEDIA_190601_Le Devoir_Autopsie profession bout de souffle), la direction générale de la CSDM (MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA), un parent commissaire scolaire (MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix), les chercheurs dont les travaux portent sur l'inclusion (MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix)

Nous introduisons dans l'analyse descriptive les observations qui opposent ces deux groupes à un autre groupe, par exemple, en présentant la métaphore relative au personnel enseignant, nous situons les opposants évoqués dans les textes. Puis, nous aborderons les arguments associés au schème argumentatif « Menace/Danger » où nous avons relevé des points de vue critiques associés à de nouveaux arguments de ce même schème argumentatif « Menace/Danger ».

Le personnel enseignant comme régiment est représenté sur la ligne de front (la classe ordinaire) où il doit surmonter les défis de contrôle et de mitigation des risques scolaires et des difficultés déjà présentes. Par exemple, le segment suivant illustre le renfort apporté au personnel enseignant pour surmonter ce défi sur le terrain :

« **Les enseignants** ont pourtant **obtenu du renfort** avec les **réinvestissements** du gouvernement en éducation, souligne [la présidente de la CS]. La CSDM a reçu des fonds pour embaucher 70 techniciens en éducation spécialisée, 11 orthophonistes, 7 préposés aux élèves handicapés et 6 ergothérapeutes. Deux postes et demi de techniciens en travail social et un poste et demi de conseiller pédagogique ont aussi été créés. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Il est possible de relier ces derniers propos à la métaphore du personnel enseignant en tant que régiment et il est possible d'interpréter le texte à partir du domaine source de la guerre. Selon cette correspondance, le personnel enseignant est représenté comme le régiment dans un combat nécessitant du renfort, soit du personnel spécialisé pour l'appuyer dans sa mission.

Selon les propos du même article, le personnel enseignant des classes ordinaires doit faire face à des dangers. Par exemple, la métaphore de l'explosion dans le segment suivant illustre les conséquences de l'accentuation du nombre d'élèves présentant des besoins particuliers en classe ordinaire par le recours au lexique militaire :

« **L'explosion du nombre d'élèves en difficulté** dans les classes ordinaires **nuit** à la fois aux élèves et aux enseignants, estime le syndicat. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Selon ce qui précède, les élèves chez qui on observe des difficultés sont représentés comme un danger (une explosion), ce qui correspond à un scénario guerrier menaçant et dangereux.

Le segment suivant illustre l'idée que l'ensemble du groupe enseignant en classe ordinaire soit en situation de détresse :

« Les professeurs **crient déjà à l'aide**. Ils sont **épuisés**. Quand on leur demande pourquoi, la première raison qu'ils nous donnent, c'est l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires sans les services de soutien. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Cette description de l'état de fatigue et d'épuisement des membres du groupe du personnel enseignant peut correspondre, par la métaphore guerrière, à la représentation des soldats blessés au combat. Le corpus d'analyse comprend des métaphores semblables à cette dernière, par exemple, lorsque le locuteur Syndicat mentionne que les économies réalisées par l'intégration entraînent des conséquences graves pour de nombreux membres du personnel enseignant par une correspondance au domaine guerrier :

« Qui plus est, **laisser tomber ainsi au combat** tous ces profs entraînera des **coûts humains** encore plus importants. » APPM_170605_BIS_40_39

Il est possible de croire que la représentation du personnel enseignant en tant que régiment en situation périlleuse est une métaphore contribuant à la co-construction sociale d'une représentation du personnel enseignant. Cette métaphore permet de faire correspondre les qualités associées aux soldats et aux combats à la situation du personnel enseignant. Dans une perspective plus large, il est possible d'avancer que l'on y fait aussi référence à l'intégration en tant que guerre.

Selon ce scénario guerrier, les gestionnaires sont désignés comme adversaires dans le texte syndical datant de 2011. Ce texte évoque le fait que ceux-ci se réfugient derrière leurs arguments pour justifier l'intégration :

« Trop souvent, **les gestionnaires se réfugient derrière l'argument de la maturation** de l'enfant, justifiant ainsi leur choix et les dogmes de la réforme. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

Dans le même ordre d'idées, le prochain segment évoque le camouflage d'une menace, celle de l'inclusion ayant un impact négatif sur les personnes en classes ordinaires. Il s'agit à la fois d'une métaphore qui catégorise de manière négative le camp adverse (les décideurs aux nobles principes) dans le cadre d'une stratégie de prédication et à la fois d'une métaphore qui s'inscrit dans une stratégie d'argumentation en activant le schème « Menace/Danger » (réalité cruelle).

« Car, **derrière l'apparence** des nobles principes, **se cache une réalité cruelle**. Celle de vouloir faire des économies dans l'optique de boucler son budget. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

Le même texte indique que le personnel enseignant mène un combat depuis longtemps pour limiter l'intégration en classe ordinaire et qu'avec le temps ils font face à un nouveau groupe adverse, celui des personnes favorables à l'inclusion :

« Il y a dix ans, **les enseignants se battaient pour limiter** à 10 % le nombre d'élèves en difficulté intégrés dans la classe régulière. Aujourd'hui, ce **chiffre semble ridicule**. Une telle proposition provoquerait **l'hystérie** des apôtres de l'inclusion à tout prix. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

D'après le texte, limiter l'intégration en classe ordinaire à un certain pourcentage d'élèves susciterait une forte réaction chez les personnes favorables à l'inclusion (hystérie). En indiquant que le pourcentage d'élèves intégrés en classe ordinaire réclamé par une lutte enseignante une décennie plus tôt semble « ridicule » actuellement, le locuteur sous-entend que la proportion d'élèves intégrés en classe ordinaire est bien au-delà de cette proportion.

Maintenant que nous avons analysé la représentation du personnel enseignant et celles de l'inclusion ou de l'exclusion, nous abordons le discours sur l'élève dit à risque. Il est ainsi possible d'analyser l'explication de leur situation en commençant par des propositions faites dans le texte portant le titre « Pour une intégration véritablement réussie » (FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2).

La représentation des élèves dits à risque peut correspondre à celle de la métaphore des enfants réfugiés selon le cadre métaphorique de la guerre. En effet, les élèves dits à risque ne sont pas explicitement nommés dans les textes. Toutefois, on y fait référence par le biais de l'évaluation du statut des élèves afin de déterminer s'ils peuvent entrer en classe ordinaire :

« De **procéder**, au **préalable**, à une **identification** des difficultés de l'élève pour **déterminer les besoins à combler**. [...] Par la suite, de **prendre une décision sur la base des besoins et capacités de l'élève** quant à la **possibilité de l'intégration ou à la fréquentation d'une classe spécialisée**. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

Ce discours évoque la nécessité d'évaluer la situation de l'élève avant son entrée dans la classe afin d'assurer la qualité des conditions d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi pour déterminer l'ampleur de l'écart entre la situation de l'élève et la norme de la classe ordinaire :

Aussi, l'évaluation préalable vise à s'assurer que l'élève ne représente pas une contrainte excessive :

« Toutefois, elle ne peut s'effectuer si elle constitue une **contrainte excessive** ou si elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. La FAE est d'avis que **ces contraintes doivent être balisées et utilisées lors de la prise de décision** visant le classement de l'élève. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

Selon ce dernier segment, la situation de l'élève présentant des besoins particuliers est relative à l'analyse des effets de sa présence sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe ordinaire : elle ne doit ni représenter de contrainte jugée excessive ni porter atteinte aux droits des autres élèves. La représentation de l'élève et de l'intégration rejoint en ce sens la métaphore de l'élève dit à risque en tant qu'enfant réfugié. En effet, selon le type d'analyse de la situation de l'élève dont il est question, la situation de l'élève est relative à des critères servant à intégrer ou à exclure de la classe, comme il en est le cas pour les demandeurs d'asile qui sont soumis à une évaluation de cet ordre pour déterminer de leur intégration dans un territoire et une société.

De manière cohérente avec le dernier constat lié à l'analyse de la situation d'un élève pour déterminer s'il peut être intégré dans un groupe ordinaire, il est possible de retrouver des énoncés qui font référence aux élèves de l'exogroupe (c'est-à-dire l'Autre). Le titre du texte, « Pour une intégration vraiment réussie » évoque l'idée que les propositions qu'il comprend sont « vraies » et qu'elles permettent de réaliser l'intégration. Ainsi, les propositions relatives à certains groupes sous-entendent que leur intégration à la forme scolaire nécessite des mesures qui les ciblent.

Ici, le texte aborde la situation des élèves de milieu dit défavorisé; pour ces derniers, des classes de maternelle à trois et à quatre ans doivent être accessibles pour contrer les effets de la pauvreté :

« **mettre en place des classes** de préscolaire **trois ans à demi-temps et quatre ans à temps plein** pour les enfants issus des milieux défavorisés » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

Le souhait de 2010, la classe préscolaire pour les enfants de trois ans, élargit la cible du modèle de l'intervention précoce auprès des enfants du groupe ciblé, celui des milieux dits défavorisés.

Les élèves des classes d'accueil à qui on ouvre l'accès à des services de soutien à l'apprentissage :

« d'assurer et d'**élargir l'accès aux services**, et ce, également pour les élèves des classes d'accueil. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

Ces deux derniers segments se caractérisent par l'élargissement des populations ciblées par des mesures visant la préparation à l'intégration à la classe ordinaire par la référence et la nomination dans le texte « Pour une intégration vraiment réussie ».

Quant aux prochains segments, issus de divers textes, ils étiquettent de manière négative les élèves et favorisent la dichotomisation Nous/Eux, soit l'altérité.

Le prochain segment représente les élèves en tant qu'extra-terrestres :

« Leur petite enfance s'est déroulée dans des pays aux valeurs différentes des nôtres et ils **débarquent** chez nous comme **sur une autre planète**. Leurs parents sont aussi en **état de choc**. C'est peu dire qu'ils ont connu l'enfer. » MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs

Une mise en scène évoque la fuite d'une ville assiégée pour venir intégrer une nouvelle société :

« Croit-on qu'**un petit Syrien sorti d'une ville assiégée**, qui a passé **des mois dans un camp au Liban**, puisse **se fondre rapidement avec ses camarades** sans accompagnement professionnel? On aime dire que les enfants s'adaptent à toutes les situations, mais à **quel prix?** » MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs

La métaphore suivante compare la mort à l'école. Selon cette correspondance, les inégalités face à l'école constituent une fatalité inéluctable.

« N'en déplaise à certains, si **nous sommes tous égaux devant la mort**, cela n'est **certainement pas le cas face à l'école**. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

Une autre métaphore établit une correspondance entre le chaos (sauvage) et l'intégration. La croissance (besoins grandissants) peut aussi correspondre à l'accroissement des conflits et tensions.

« Dans quelques-unes des entrevues que le ministre Roberge a accordées avant le long congé des Fêtes, il fut question de son souhait d'**ajouter des classes spécialisées pour répondre aux besoins grandissants des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et mettre fin à leur "intégration sauvage"** » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Le segment ci-dessus représente les propos du ministre, cohérents avec le cadre métaphorique de la guerre qui représente l'intégration ou l'inclusion comme une menace aux conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe ordinaire lors du débat sur l'inclusion analysé précédemment.

Dans le cas suivant, le nombre d'élèves présentant des besoins particuliers en hausse fulgurante (galopant) correspond à une perte de contrôle. Aussi, l'énoncé de réussite chancelante crée une image de victimes, de personne affaiblie.

« Le ministre, lui-même un enseignant du primaire, vogue ici sur un thème récurrent des dernières années : l'**augmentation galopante du nombre de ces élèves aux besoins différents**, leur intégration à tout prix, des classes ordinaires qui n'ont d'ordinaire que le nom, des enseignants exténués, des parents insatisfaits et, surtout, des élèves à la **réussite chancelante**. Cet enjeu est crucial. Mais tout aussi cruciale est la manière de **s'y attaquer**. » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Des stratégies de prédication favorisant une représentation positive de l'endogroupe par la précision de traits, de caractéristiques, de qualités et de particularités sont relevées.

Par exemple, le prochain segment représente le personnel enseignant comme portant un poids (l'inclusion) dans notre société.

« Pas plus qu'il n'arrivera à la conclusion que c'est la **classe régulière qui supporte en grande partie le poids de l'inclusion dans notre belle province**. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

Le discours fait aussi cette mise en correspondance du poids porté par le personnel enseignant :

« Le syndicat des enseignants de la CSDM dénonce cette décision qui viendra **alourdir la tâche** des professeurs dans les **classes ordinaires**. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Le personnel enseignant est, selon les derniers extraits, porteur d'une charge importante.

En outre, des extraits illustrent aussi une attribution de caractéristiques péjoratives aux élèves dits à risque. Dans ces cas-là, la notion désigne ci-après tout élève présentant un écart à la norme établie.

Par le prochain segment, le risque scolaire est représenté comme un danger croissant si aucune intervention de contrôle ou de mitigation n'est réalisée.

« Pour la FAE, la prévention est au cœur des changements nécessaires afin **d'agir avant que les problèmes ne deviennent insurmontables**. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonomie_4_2

La prochaine métaphore « l'inclusion massive et sauvage » est utilisée dans le cadre du schème argumentatif « Menace/Danger » pour représenter la volonté ministérielle de dégrader les conditions d'apprentissage et de nuire à la santé du personnel enseignant de la classe ordinaire.

« Dans ces circonstances, la volonté ministérielle, de privilégier l'intégration en classe ordinaire a entraîné une inclusion **massive et sauvage** dont nous connaissons toutes et tous les conséquences pour les élèves et les effets sur la santé physique et psychologique des enseignantes et enseignants. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonomie_4_2

Dans le segment suivant, l'intégration est personnifiée pour représenter l'atteinte à la réussite des élèves. En utilisant la métaphore d'orientation, « hauteur des attentes », le locuteur attribue une valeur positive aux attentes envers l'enseignement.

« Comme elle est vécue actuellement, **l'intégration handicape la réussite** des élèves. Comment les enseignantes et enseignants peuvent-ils répondre à la multitude de besoins des élèves? Comment assurer à chacune et chacun, un enseignement **à la hauteur de ses attentes?** » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonomie_4_2

Une classe ne peut plus compter plus de trois « types de problèmes ». Cela est expliqué en situant les « problèmes » chez les élèves :

« On limite à **trois le type de problèmes différents d'enfants** dans une même classe. » MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix

Ces modalités de catégorisation et d'orientation des élèves ne semblent pas avoir été respectées selon le segment suivant où le locuteur mentionne que les classes ordinaires sont des lieux d'inclusion dite sauvage :

« Néanmoins, nous assistons depuis le début des années 2000 à **une inclusion sauvage. Du grand n'importe quoi.** Des actions dans l'unique but de se donner bonne conscience. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

Schème argumentatif « Menace/Danger »

Nous explorons maintenant l'un des schèmes argumentatifs analysés dans notre corpus, soit, le schème « Menace/Danger »⁶⁷. Celui-ci a pour but de semer l'inquiétude afin de justifier une décision. Donc, si des dangers ou des menaces sont identifiés, alors il y a lieu d'agir contre ces derniers (Wodak et Boukala, 2015). Nous présentons, en utilisant la méthode de déconstruction de Žagar (2010), la prémisse majeure (caractères gras), suivie de la ou des prémisses mineures (Si...). Les prémisses secondaires sont illustrées à l'aide d'un segment. Puis, la conclusion est abordée (Alors).

1- Des arguments abordent un risque de plans inavoués

Si...

1. L'intégration n'est pas une mesure pour répondre aux besoins de l'élève, mais à ceux de la CS.
 - a. « Force est d'admettre que le modèle d'intégration actuellement en place tend davantage à répondre aux besoins de la commission scolaire et de l'école qu'à ceux de l'élève. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2
2. Le gouvernement met l'intégration en œuvre sans exposer des arguments valides.
 - a. « On ne peut plus prétendre qu'on va intégrer juste pour intégrer » MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix
3. Les autorités scolaires font croire qu'il est possible d'intégrer des enfants issus de l'immigration dans les classes ordinaires en faisant appel à la sensibilité de la population et du personnel enseignant.
 - a. « Étant donné notre naïveté, notre générosité, notre ouverture et, disons-le, notre enthousiasme béat à croire que l'on peut intégrer rapidement ces enfants en les aimant, les autorités scolaires les placent dans des classes ordinaires.» MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs
4. Ce que cache la volonté d'intégration est une réalité cruelle : la volonté gouvernementale d'économiser.

⁶⁷ Nous n'avons pas réalisé l'analyse du schème « Avantage/Utilité » puisqu'ici l'analyse ne porte pas sur un débat où les locuteurs interagissent pour faire valoir leur argument en faveur d'une posture et la confronter à celle de la partie adverse.

- a. « derrière l'apparence des nobles principes, se cache une réalité cruelle. Celle de vouloir faire des économies dans l'optique de boucler son budget. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix
5. La fermeture de classe spécialisée est une mesure administrative plutôt qu'une décision fondée sur les besoins des élèves.
- a. « On a l'impression que la fermeture de ces classes est d'abord une mesure administrative et budgétaire et que l'élève doit s'adapter. Ça devrait être l'inverse, le système scolaire doit s'adapter aux besoins de l'élève » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Alors...

Il faut demeurer vigilant à l'égard des souhaits des administrateurs de développer l'inclusion.

2- L'inclusion ou l'intégration constitue un idéal irréaliste

Si...

1. Les promoteurs de l'inclusion tentent d' enrôler les acteurs
 - a. « Les apôtres de l'inclusion à tout prix » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix
2. Les promoteurs de l'inclusion ne sont pas en contact avec la réalité
 - a. « Pour nous convaincre que l'inclusion peut se vivre harmonieusement dans les classes régulières, il y a toujours un déconnecté pour nous citer l'Ontario ou le Nouveau-Brunswick comme modèle à suivre. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix
3. L'inclusion ou l'intégration est une approche qui est difficilement transférable dans la pratique.
 - a. « Un modèle intéressant pour l'organisation des services, mais qui ne colle pas à la réalité sur le terrain. Je vous défie de poser la question à n'importe quel enseignant au régulier » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

Alors...

Il faut prendre des décisions en s'appuyant sur le point de vue des praticiens.

3- Des arguments soulèvent que l'intégration ou l'inclusion a des effets négatifs sur les relations de travail...

Si...

1. Étant donné la pénurie de personnel enseignant causée par des conditions d'enseignement et d'apprentissage plus difficile qu'ailleurs dans la province, la direction de la CS refuse les demandes de congés du personnel enseignant.
 - a. « Ce n'est pas en empêchant les gens de prendre des congés et de se reposer quand ils en ont besoin qu'on va régler la pénurie » MEDIA_190601_Le Devoir_Autopsie profession bout de souffle

Alors...

Il faut améliorer les conditions de travail en limitant l'inclusion ou l'intégration.

4- Des arguments soulèvent le fait que l'intégration ou l'inclusion a des effets négatifs sur la société québécoise.

Si...

1. La classe ordinaire est devenue un lieu de socialisation au détriment de sa mission fondamentale d'instruction ce qui entrainera des conséquences futures sur la société.
 - a. « Dans ces circonstances, la classe ordinaire devient davantage un lieu favorisant la socialisation au détriment de sa mission fondamentale : l'instruction. On imagine, sans peine, les conséquences d'une telle situation pour la société de demain » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonomie_4_2
 - b. « Il manque de moyens et d'expertise pour assurer une scolarisation sécuritaire des enfants venus de pays pauvres où la violence est omniprésente. Le personnel enseignant ignore le parcours des élèves où on leur a inculqué des valeurs incompatibles avec celles enseignées à l'école. » MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs
 - c. « La réalité brutale, c'est que nous n'avons pas les moyens de notre générosité. Avec des enfants venus de pays pauvres où sévit une violence au quotidien et qui sont en état de choc à la fois traumatique et anthropologique, il nous faut des infrastructures, des spécialistes, des batteries de psys et des équipes formées pour faire le lien entre l'école et le foyer. Car les enseignants ignorent la vie de leurs élèves hors de l'école et les valeurs qu'on leur inculque qui sont trop souvent à l'opposé de celles transmises en classe » MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs

2. Le système d'éducation dépérit.

- a. « Aux dernières négociations nationales avec le gouvernement [entre 2014 et 2016], j'ai été amère et découragée. J'ai eu une révélation : depuis que j'enseignais, j'avais l'impression de voir l'état de l'éducation dépérir chaque année » MEDIA_190601_Le Devoir_Autopsie profession bout de souffle

Alors...

Il faut limiter l'inclusion ou l'intégration.

5- L'intégration ou l'inclusion constitue une menace pour les conditions d'enseignements et d'apprentissage en classe ordinaire.

Si...

1. Le choix gouvernemental de favoriser l'intégration a mené à la dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissage
 - a. « Dans ces circonstances, la volonté ministérielle, de privilégier l'intégration en classe ordinaire a entraîné une inclusion massive et sauvage dont nous connaissons toutes et tous les conséquences pour les élèves » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonomie_4_2
2. Les balises et la notion de contrainte excessive sont inexistantes.
 - a. « Toutefois, elle ne peut s'effectuer si elle constitue une contrainte excessive ou si elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. La FAE est d'avis que ces contraintes doivent être balisées et utilisées lors de la prise de décision visant le classement de l'élève.» FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonomie_4_2
3. Des enfants ont des comportements violents : cris, lancer de chaise, coups de pied, insultes
 - a. « Turbulences "extrêmes" dans une école primaire », titrait cette semaine Le Devoir. À Notre-Dame-de-Grâce, à l'École des Cinq-Continents la bien nommée, des petits de maternelle et de deuxième année sèment la violence dans leurs classes. Une psychoéducatrice a été hospitalisée pour commotion cérébrale à la suite du coup de tête d'un enfant de 5 ans. D'autres bousculent la maîtresse, lancent des objets, donnent des coups de pied et mordent. Ils crient et hurlent à longueur de journée. » MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs
4. Pour se donner bonne conscience, puisque l'inclusion est une vertu, elle est mise en place sans égards aux conséquences.

- a. « Il est vrai que ce concept est admirable. Personne n'est contre la vertu. Néanmoins, nous assistons depuis le début des années 2000 à une inclusion sauvage. Du grand n'importe quoi. Des actions dans l'unique but de se donner bonne conscience » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix
5. Le personnel éducatif n'est pas formé ou n'a pas les ressources pour réussir l'intégration ou l'inclusion en classe ordinaire.
 - a. « Il faut souligner aussi que les écoles sont surpeuplées, que les enseignants sont non seulement débordés, mais aussi épuisés et certainement pas formés pour enseigner à des enfants qui, souvent, n'ont jamais été scolarisés et qui ne comprennent pas le français » MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs
6. Plusieurs enfants fréquentant les écoles montréalaises sont d'origine étrangère. La violence signalée dans une école, où plusieurs enfants issus d'un parcours migratoire et dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement, suscite l'inquiétude.
 - a. « Voilà pour ce portrait qui donne à réfléchir. Il faut rappeler que la moitié des enfants des écoles publiques de Montréal sont d'origine étrangère. » MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs
7. Les problèmes sont minimisés puisqu'ils sont plus graves qu'ils ne le paraissent
 - a. « Je sais. Je suis « un garçon turbulent ». Turbulent? Il s'agit là d'un euphémisme » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix
8. Les conséquences de l'inclusion sont vécues par les élèves de la classe et les intervenants sont en nombre insuffisant puisque le gouvernement n'octroie pas les ressources nécessaires.
 - a. « Pendant que ce système radin ménage ses ressources, qui paye réellement? L'élève inclus, ses compagnons de la classe régulière et tous les intervenants en quantité insuffisante qui travaillent avec ces groupes. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix
9. Personne n'arrive à réussir l'intégration ou l'inclusion, ni le personnel enseignant, ni le personnel professionnel ayant une formation spécialisée.
 - a. « Je n'y arrive tout simplement pas. Pas plus que la psychologue, la psychoéducatrice ou l'orthopédagogue. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

10. L'intégration ou l'inclusion entraîne des conséquences sur la réputation de la profession enseignante

- a. « Elle fait un triste constat : la profession se porte mal. Cette enseignante indignée compte rappeler au ministre Jean-François Roberge – qui a enseigné 17 ans dans une école primaire – la dure réalité d'un métier mal aimé. » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

11. Le personnel enseignant expérimenté évite d'enseigner à des groupes d'élèves présentant des difficultés

- a. « Les professeurs ayant plus d'ancienneté ne voulaient pas de cette tâche éprouvante. » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

12. Les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont plus difficiles qu'ailleurs, ce qui entraîne une pénurie de personnel enseignant.

- a. « Ce n'est pas pour rien que la pénurie d'enseignants frappe à ce point à Montréal, selon la présidente de l'Alliance. Les conditions en classe sont plus difficiles qu'ailleurs, avec une proportion plus élevée d'enfants en difficulté, allophones ou issus de quartiers défavorisés. » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Alors...

Il faut limiter l'inclusion ou l'intégration.

6- L'intégration entraîne des conséquences sur la santé physique et mentale du personnel enseignant

Si...

1. Le personnel enseignant n'a pas le temps de souffler en classe.

- a. « C'est pour des mesures pour soutenir les profs. On pourrait par exemple les libérer pour qu'ils aient du temps pour souffler parce qu'ils ont des rencontres à faire avec les parents. » MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix

2. L'inclusion amène le personnel enseignant à adopter les comportements violents dans leur vie personnelle

- a. « Ne le dites surtout à personne, mais la lecture du texte Les limites de "l'intégration" en classe ordinaire m'a littéralement enragé. J'ai crié, lancé une chaise, donné un coup de pied au chien, insulté les enfants et frappé ma conjointe. » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

3. Le personnel enseignant est épuisé.
 - a. « Les professeurs crient déjà à l'aide. Ils sont épuisés. Quand on leur demande pourquoi, la première raison qu'ils nous donnent, c'est l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires sans les services de soutien. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA
4. La volonté d'intégration du ministère a mené à une inclusion dite massive et sauvage qui entraîne des conséquences sur la santé physique du personnel enseignant
 - a. « Dans ces circonstances, la volonté ministérielle, de privilégier l'intégration en classe ordinaire a entraîné une inclusion massive et sauvage dont nous connaissons toutes et tous les conséquences pour les élèves et les effets sur la santé physique et psychologique des enseignantes et enseignants. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2
5. Malgré la passion de l'enseignement, il est possible d'éprouver des problèmes médicaux dus aux conditions actuelles.
 - a. « C'est merveilleux, la passion, mais ça ne t'empêche pas de tomber malade, ça ne t'empêche pas de t'épuiser. » MEDIA_190601_Le Devoir_Autopsie profession bout de souffle

Alors...

Il faut limiter l'inclusion ou l'intégration.

7- L'école ne semble plus vouloir accueillir tous les enfants

Si...

1. Le personnel scolaire ne serait pas en mesure de composer avec certains élèves présentant des difficultés.
 - 5.1 « En lien avec les turbulences extrêmes dans une école primaire, elle nous partage son indignation : "J'ai l'impression que l'équipe-école n'en veut plus de ces enfants. Ils disent que c'est trop difficile, qu'ils dérangent les autres, qu'il faut les placer ailleurs. Mais la place d'un enfant de cinq ans, c'est dans une classe, à l'école. Si une école n'est pas capable de dealer avec un élève turbulent, on a un problème." » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix
2. Les droits des élèves en matière d'accès à la scolarisation sont menacés
 - a. « Elle nous balance ensuite ce superbe sophisme : "Rejeter un enfant qu'on considère comme différent, c'est comme si un médecin disait : je vais choisir mes patients pour ne pas prendre ceux qui sont malades. On n'a pas le droit de faire ça." » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

Alors...

Il faut soulever la question des droits de l'enfant.

8- L'approche catégorielle n'est plus le modèle permettant de répondre aux besoins des élèves.

1. L'école rencontre des défis complexes qui peuvent susciter le découragement.
 - a. « Il reconnaît que les défis de l'école se sont grandement complexifiés, au point d'être parfois perçus comme insurmontables, mais il arrive à une conclusion diamétralement opposée à l'idée d'une ségrégation des élèves : il milite plutôt pour l'école "inclusive", une école qui "tire profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle et la conçoit comme une richesse". » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière
2. L'école médicalise les difficultés scolaires.
 - a. « De manière concrète, une école qui cesse de médicaliser les difficultés de ses élèves, qui offre du soutien à ses enseignants et qui favorise une approche collaborative – la philosophie du « il faut tout un village pour élever un enfant », ici adaptée à l'univers scolaire. Un pas de plus vers l'intégration, quoi! » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière
3. L'approche catégorielle est un retour en arrière pour le système scolaire.
 - a. « À bout de souffle, exténués de payer le prix d'une intégration à tout prix, rêvent-ils d'une époque révolue où la moindre difficulté ou le moindre handicap valait aux élèves d'être relégués à la classe spéciale? La solution facile consiste en effet à remodeler les classes en fonction des catégories de difficultés. Mais ce serait moderniser de manière rétrograde. » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière
4. L'école risque de ne plus être apte à réaliser sa mission. Le ministre attribue ce constat à l'« intégration sauvage », le CSE l'associe à « un point de rupture ».
 - a. « Sur le plan du diagnostic, le Conseil et le nouveau ministre semblent partager les mêmes tonalités : Jean-François Roberge parle d'« intégration sauvage »; le CSE évoque plutôt le fait que dans certaines écoles on a atteint le "point de rupture", ce seuil critique au-delà duquel, après avoir épuisé les ressources, on n'arrive tout simplement plus à réaliser la mission... d'éducation. » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Alors...

Il faut développer l'école inclusive.

Pour conclure, à la lumière de l'exposé des différents arguments du schème « Menace/Danger » présents dans les textes du corpus de validation, certains constats se dégagent. Comme nous l'avons

réalisé pour interpréter les observations relatives à ce dispositif présent dans le corpus d'analyse, les repères de Vidal (2012) concernant le discours du risque en général ont été utilisés.

Ainsi, l'analyse diachronique des arguments nous permet de constater que le corpus de validation présente des enjeux à l'égard des dangers ou de la menace associée à l'inclusion ou l'intégration et que ces derniers sont représentés par des métaphores guerrières. En synthèse, ces métaphores établissent des correspondances avec le cadre métaphorique en ce qui a trait (1) à des plans inavoués de la part des décideurs, (2) au manque de réalisme de ces principes, (3) aux effets sur les relations de travail, (4) aux effets négatifs sur la société québécoise, (5) aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, et (6) à la santé physique et psychologique du personnel enseignant. Nous avons aussi relevé des arguments selon lesquels l'attitude du personnel envers les enfants présentant des comportements considérés comme perturbateurs constitue une menace ou un danger pour les droits de ces enfants. D'autre part, des arguments soulignent que l'approche catégorielle constitue une menace ou un danger pour la capacité de l'école à remplir sa mission.

Pour interpréter ces résultats, nous avons utilisé des repères pour l'analyse du discours du risque en général de Vidal (2012) présentés en section 3.2.2.2.2 (p. 168). Ainsi, comme premier repère (celui du discours d'objectivité) nous avons pu, dans le corpus de validation, repérer cette posture, comme l'illustre le segment suivant : « Dans ces circonstances, la classe ordinaire devient davantage un lieu favorisant la socialisation au détriment de sa mission fondamentale : l'instruction » (FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2). Cette citation des propos syndicaux présente un constat sur l'inclusion ou l'intégration en le mettant en relation avec la mission de l'école québécoise énoncée par le Programme de formation (MEQ, 2006).

Dans le même ordre d'idées, un autre exemple constitue le texte où le locuteur présente une situation de violence dans une école primaire de Montréal. Ce texte associe la violence à la diversité linguistique et culturelle qui caractérise les élèves de Montréal. Des données sont utilisées pour appuyer l'argument du schème « Menace/Danger ». Le propos est ainsi situé dans un cadre paraissant objectif :

« Voilà pour ce portrait qui donne à réfléchir. Il faut rappeler que **la moitié des enfants des écoles publiques de Montréal sont d'origine étrangère.** »
MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs

Le rappel prétend valider le propos puisqu'il confère le statut de ce qui a déjà été établi.

Le lien entre les données relatives aux caractéristiques sociodémographiques et la violence peut correspondre au système d'opposition : « NOUS/CHAOS » (la majuscule est celle de l'auteur) (Vidal, 2012, p. 37) qui indique qu'un choix est nécessaire. Par exemple, le texte intitulé « Ces enfants venus d'ailleurs » présente des oppositions de cette nature telles que : « NOUS/ces enfants venus de pays pauvres où sévit une violence au quotidien »; « NOUS/les valeurs qu'on leur inculque qui sont trop souvent à l'opposé de celles transmises en classe »; « NOUS/D'autres bousculent la maîtresse, lancent des objets, donnent des coups de pied et mordent. Ils crient et hurlent à longueur de journée ».

Le discours du risque en général se caractérise aussi par le recours à la nécessité d'une prise de position collective opposant le « Nous » à la situation chaotique (Vidal, 2012). Un exemple de ce repère est le suivant :

« On a eu les paroles, on a hâte de voir les gestes » MEDIA_190601_Le
Devoir_Autopsie profession bout de souffle

Par ces derniers propos, le destinataire est interpellé. Cela est fait en soulignant que chacun a pris connaissance des mêmes promesses du ministre de l'Éducation à l'égard du développement de l'approche catégorielle et en évoquant que le temps est venu d'observer leur réalisation et d'en juger.

Un autre repère pour indiquer que le propos s'inscrit dans le discours du risque en général d'après Vidal (2012) est la présence de formules de « prise de conscience » (p. 37). À cet effet, pour susciter la prise de conscience, un texte est structuré à l'aide d'un dispositif de mise en opposition de la théorie (inclusion) et de la pratique (inclusion massive et sauvage) présent dans le texte intitulé « Les apôtres de l'inclusion à tout prix » (MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs).

Puis, comme dernier repère permettant d'établir la correspondance avec le discours du risque en général selon Vidal (2012), nous nous sommes référée à la présence d'énoncés de type pédagogique visant « l'éducation au risque ». Aussi les arguments relatifs aux plans inavoués des décideurs ont utilisé le schème « Menace/Danger » dans cette direction (MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix; MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA; MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix; MEDIA_190601_Le Devoir_Autopsie profession bout de souffle). Pour conclure l'analyse diachronique de la représentation, de la

prédication et de l'argumentation, nous dégagons succinctement quelques éléments de réponse aux questions de Reisigl et Wodak (2009).

Les élèves dits à risque sont définis de manière indirecte par la scénarisation guerrière. Celle-ci explique la détérioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage par la présence d'élèves aux besoins variés et représentant la diversité des réalités humaines. Les discours majoritairement opposés aux principes d'intégration ou d'inclusion véhiculent l'importance d'évaluer les élèves et de les orienter vers des services cohérents avec les résultats de l'évaluation institutionnelle. Le personnel enseignant des classes ordinaires étant défini comme épuisé en détresse et souffrant de problèmes de santé physique et psychologique, l'ensemble des élèves des classes ordinaires sont associés à certaines causes de ces problèmes. Les propos des locuteurs abordant la situation nommée « turbulences extrêmes » favorisent la scénarisation d'un contexte chaotique où l'école est aux prises avec une situation hors de contrôle.

Dans le cadre du discours lié à cette situation se développe une dichotomisation selon le modèle « NOUS/CHAOS » (Vidal, 2012) qui s'inscrit dans le discours du risque en général, et plus particulièrement de l'immigration en tant que risque social. Un discours contradictoire se développe aussi à ce sujet. Celui-ci situe des arguments du schème « Menace/Danger » de manière divergente : l'équipe-école constitue une menace ou un danger pour le droit des enfants puisque une attitude d'exclusion des enfants est adoptée par l'institution. Dans le même sens, certains propos se démarquent par l'utilisation du schème argumentatif « Menace/Danger ». Ces derniers soutiennent le postulat selon lequel le système scolaire devrait délaisser l'approche catégorielle pour adopter plutôt une perspective inclusive, justifiée par l'idée que les enjeux actuels ne peuvent être résolus par des approches considérées d'une époque révolue.

4.2.4.3 Évolution du discours

Pour étudier les changements diachroniques, l'analyse a porté sur les continuités partielles et les nouveaux développements comme le proposent Reisigl et Wodak (2009). Les deux questions d'analyse diachronique formulées par ces auteurs ont servi à l'AHD.

Nous avons utilisé comme annoncé en section 3.3.2.4 les résultats de l'analyse de l'histoire du cas pour observer les changements et les continuités dans le discours sur l'élève dit à risque. Ainsi, nous abordons dans l'ordre, les chaînes intertextuelles suivantes : « approche catégorielle », « besoins particuliers », « projet-pilote » et « mobilisation pour contrer l'inclusion ».

Pour ce faire, nous exposons les principaux constats pour chacune d'entre elles et nous les mettons en relation avec le discours précédant le débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017 :

- FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2;
- MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix.

L'analyse concerne aussi les textes publiés après l'événement discursif du débat analysé :

- MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs;
- MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix;
- MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA; MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière;
- MEDIA_190601_Le Devoir_Autopsie profession bout de souffle)

Chaine intertextuelle « approche catégorielle »

Dans le cadre du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017, l'institution CS exprime des doutes sur la capacité de l'approche catégorielle à répondre aux besoins uniques de ses élèves. Elle réfère ici à trois caractéristiques associées à la définition d'élèves dits à risque : les difficultés scolaires, la défavorisation socioéconomique et l'immigration (parfois liée au fait d'avoir une autre langue maternelle que celle de la langue d'enseignement). Trois types de classes sont associées aux élèves présentant ces caractéristiques : la classe spécialisée pour les élèves dits HDAA, la classe de maternelle pour les enfants de quatre ans en milieu dit défavorisé et la classe d'accueil. Deux principales postures à l'égard de l'approche catégorielle sont exprimées.

D'une part, pour le locuteur Syndicat, l'approche catégorielle constitue un mode d'organisation correspondant à une « expertise adaptée » (APPM_161121_BIS_40_14) aux besoins uniques des élèves de Montréal, associés au trio de caractéristiques. L'inclusion constituerait, de ce point de vue, une forme de démantèlement d'une expertise qu'il juge unique tout en la considérant comme un modèle pour l'ensemble du système éducatif et dont il est très fier. (APPM_161114_BIS_40_13).

D'autre part, le locuteur CS remet en question la capacité de l'approche catégorielle à répondre aux besoins uniques des élèves de Montréal. Il rejoint ainsi le discours du locuteur Syndicat au sujet du trio de caractéristiques, mais s'en éloigne en ce qui concerne l'approche catégorielle. Selon cette nouvelle prise de position, le locuteur CS indique que l'approche inclusive constituerait une

« réponse adaptée » aux besoins des élèves de l'institution sur le plan pédagogique (CSDM_161121_communiq _Forum sur l'inclusion enfants à besoins particuliers). Selon ce locuteur, l'inclusion favoriserait la réussite scolaire. Il distingue ainsi « approche catégorielle » et « inclusion » selon la logique suivante : l'approche catégorielle correspondrait au principe d'intégration et représenterait un modèle organisationnel tandis que l'inclusion serait un principe, une valeur pédagogique.

En 2010, la FAE fait des recommandations au ministère de l'éducation relativement à l'approche catégorielle (FAE_1012_Pour intégration r ussie_Autonome_4_2), au nombre desquelles on trouve :

- mettre en place des classes de préscolaire trois ans à demi-temps et quatre ans à temps plein pour les enfants issus des milieux défavorisés;
- assurer et élargir l'accès aux services, et ce, également pour les élèves des classes d'accueil;
- procéder, au préalable, à une identification des difficultés de l'élève pour déterminer les besoins à combler;
- prendre une décision sur la base des besoins et capacités de l'élève quant à la possibilité de l'intégration ou à la fréquentation d'une classe spécialisée.

Un texte du locuteur Média (MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix) aborde aussi des éléments relatifs à l'approche catégorielle en pr santant qu'une entente entre la FAE et le gouvernement prévoit;

- le « retour des classes spéciales » (MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix);
- une limite du nombre d'élèves en difficulté «   intégrer dans la classe ordinaire » (MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix);
- la mise sur pied d'un « projet-pilote, sous forme de six classes » de maternelle pour les enfants de milieu dit défavorisé (MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix);
- la possibilité de reconnaître, dès la fin de la première année du primaire, qu'un élève puisse être en difficulté d'apprentissage (MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix);
- la limite de « trois types de problèmes différents » dans la composition de la classe ordinaire (MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix).

L'entente n'est approuvée ni par la Fédération des syndicats de l'enseignement (le plus grand syndicat enseignant de la province) ni par l'Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec. Cette association diffuse un communiqué à ce sujet.

« il est clair pour nous qu'[elle] **ne permet d'améliorer ni la situation des élèves, ni le quotidien des enseignants** concernés par l'intégration des [EHDAA] »
MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix

Il est possible d'observer que les recommandations de la FAE en 2010 se sont concrétisées lors de l'entente survenue avec le gouvernement en 2011. La mise en place de maternelles pour les enfants de quatre ans, l'évaluation préalable à la fréquentation d'une classe ordinaire et l'identification administrative des élèves rendue possible dès la fin de la première année ont contribué à faire évoluer le discours de l'approche catégorielle. Ces deux textes permettent d'observer que l'approche catégorielle s'est structurée dans les pratiques discursives (entente entre le gouvernement et la fédération syndicale enseignante, couverture médiatique) et dans les pratiques non discursives (développement des classes selon les catégories, évaluation préalable, étiquetage, balises de composition des groupes). Il n'est pas possible de savoir comment a évolué la recommandation sur l'élargissement de l'accès aux services d'adaptation scolaire pour les élèves des classes d'accueil réclamé par la partie syndicale (FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2).

Lors du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017, le locuteur Syndicat mentionne que le modèle de la classe préscolaire pour les élèves de quatre ans en milieu dit défavorisé a été mis en place par la mobilisation. À ce sujet, le locuteur Syndicat déclare que la mise en place de ce modèle de services a été réalisée, et cela,

« Grâce à nos revendications et à celles de la FAE » APPM_161121_BIS_40_14

Le discours de ce locuteur rappelle le consensus social établi à ce titre (évoquant ainsi probablement cet aspect de l'entente de 2011).

Les textes publiés après le débat de 2016-2017 abordent aussi l'approche catégorielle. Ainsi, l'article intitulé « Ces enfants venus d'ailleurs » (MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs) aborde l'idée selon laquelle des services spécialisés devraient être prévus pour l'intégration des élèves ayant vécu un parcours migratoire et prévoir des services selon une approche psychomédicale.

« La réalité brutale, c'est que nous n'avons pas les moyens de notre générosité. Avec **des enfants venus de pays pauvres où sévit une violence au quotidien et qui sont en état de choc à la fois traumatique et anthropologique, il nous faut des infrastructures, des spécialistes, des batteries de psys et des équipes formées** pour faire le lien entre l'école et le foyer. Car les enseignants ignorent la vie de leurs élèves hors de l'école et les valeurs qu'on leur inculque qui sont trop souvent à l'opposé de celles transmises en classe. » MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs

Le dernier segment va plus loin que le discours des trois locuteurs, tenu lors du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017. D'après les résultats de l'analyse des niveaux de contextes, les revendications à l'égard des élèves ayant vécu un processus migratoire abordaient leur situation en expliquant que le modèle de services de la classe d'accueil visait l'apprentissage de la langue d'enseignement en l'illustrant comme un parcours donnant accès à la classe ordinaire. Le discours est ici différent puisqu'il associe la situation des élèves à des déficits d'ordre psychomédical, social et culturel constituant des risques pour la société en général.

Un texte du locuteur Média publié le 25 mai 2018 intitulé « La CSDM ferme des classes spécialisées pour enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage ». L'article annonce que l'institution entend fermer six classes DGA plutôt que trois comme cela était prévu par le projet-pilote débattu en 2017. Comme lors de ce débat, les dirigeants de la CS considèrent que la fréquentation de la classe ordinaire est préférable à celle de la classe spécialisée pour les élèves identifiés DGA :

« Selon ce qu'a appris *Le Devoir*, la plus grande commission scolaire du Québec estime que **ces élèves** ayant des "difficultés graves d'apprentissage" [DGA] seront **mieux servis dans des écoles ordinaires** – avec le soutien d'orthopédagogues – **que dans des classes spécialisées.** » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Or un nouvel argument est introduit dans le discours institutionnel, celui de l'offre et de la demande :

« Ces six classes DGA (cinq au primaire et une au secondaire) sont abolies parce que **la demande baisse pour ce type de service spécialisé**, explique au Devoir [la] présidente de la CSDM. À l'inverse, **la demande augmente pour des services aux élèves ayant un trouble de langage ou d'autisme.** La commission scolaire prévoit ainsi de créer 19 classes spécialisées pour **répondre aux besoins** de ces élèves handicapés. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

La direction générale de la CSDM prend ses distances par rapport à l'argument de l'offre et de la demande en indiquant qu'elle n'organise pas le classement des élèves selon une approche catégorielle, mais que ces dernières émanent d'un comité :

« **Les élèves sont envoyés dans des classes spécialisées par un comité** formé des parents de l'enfant, de membres du personnel de l'école et d'un conseiller pédagogique en adaptation scolaire. Et ces comités ont tendance à recommander l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant de graves difficultés. ». MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Le dernier segment amène l'institution à jouer un rôle différent par rapport à l'approche catégorielle. Le rôle de l'institution étant subordonné aux décisions d'un comité, elle devient ainsi responsable d'opérationnaliser la demande. Le comité peut freiner le processus de l'intégration scolaire abordé selon une approche en cascade (à ce sujet, voir l'annexe 1D) suggérant que la désignation « à risque » soit la première étape d'un parcours en adaptation scolaire. Selon ce modèle, l'élève peut graduellement passer à des environnements d'apprentissage de plus en plus éloignés de « l'ordinaire », allant jusqu'à l'exclusion totale. La situation de l'élève dit à risque prend ainsi un autre sens compte tenu de la possible interruption du processus menant vers la classe spécialisée par le comité impliquant des parents.

Quant au syndicat enseignant, il ne semble pas adhérer à cette posture institutionnelle neutre par rapport à l'approche catégorielle :

« Ça coûte cher, une classe DGA, car il y a moins d'élèves que dans une classe ordinaire, rappelle [la] présidente de l'Alliance. **“On a l'impression que la fermeture de ces classes est d'abord une mesure administrative et budgétaire** et que l'élève doit s'adapter. Ça devrait être l'inverse, le système scolaire doit s'adapter aux besoins de l'élève”, dit-elle. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Selon le point de vue exprimé dans le dernier segment, l'adaptation aux besoins représente l'offre de services selon une approche catégorielle.

Le discours syndical est confronté par une représentante élue des parents à la CSDM. Ses propos seront eux-mêmes l'objet d'une critique comme l'expose le texte « Les apôtres de l'inclusion à tout prix » (MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix) où le locuteur exprime avoir « ressenti un malaise » à la lecture des propos du parent. Ce texte cite les propos critiques du parent :

« En lien avec les turbulences extrêmes dans une école primaire, elle nous partage son indignation : **“J'ai l'impression que l'équipe-école n'en veut plus de ces enfants. Ils disent que c'est trop difficile**, qu'ils dérangent les autres, qu'il faut les placer ailleurs”. [...] **Mais la place d'un enfant de cinq ans, c'est dans une classe, à l'école. Si une école n'est pas capable de dealer avec un élève turbulent, on a un problème** » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

Ce point de vue parental critique à l'égard de l'institution scolaire en matière d'inclusion rejoint celui du discours du locuteur Média. Le texte intitulé « Éducation : retour en arrière » (MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière) expose une critique de l'approche catégorielle :

« **La valse des catégories d'enfants en difficulté** – il y eut une époque où on en comptait 33 – **ne se danse plus depuis belle lurette**, et si **un relent de conservatisme demeure**, c'est souvent pour **s'arrimer aux conventions collectives des enseignants**. » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Le texte indique que l'approche catégorielle constitue le modèle d'une époque révolue plus facile à organiser que celle du modèle d'inclusion, mais que ce dernier serait plus favorable à la réussite éducative :

« La solution facile consiste en effet à **remodeler les classes en fonction des catégories de difficultés**. Mais ce serait **moderniser de manière rétrograde**. La **solution difficile**, mise en œuvre par nombre d'écoles visitées par le Conseil, consiste à raffiner davantage notre **modèle inclusif** en offrant ressources et soutien aux enseignants, le tout dans le but d'assurer la réussite du plus grand nombre. » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Le texte décrit l'approche catégorielle comme étant :

« une **logique ségrégative** qui **n'a plus cours dans les sociétés où l'éducation est une "priorité"**? » (Chouinard, 2019, 8 janvier)

Le discours du locuteur média met en opposition la facilité d'adopter des modèles d'une autre époque et la difficulté de poursuivre la transformation institutionnelle selon une perspective inclusive associée aux sociétés où l'éducation est prioritaire.

Ce texte comporte aussi des énoncés associés au discours favorable à l'approche catégorielle en indiquant que le ministre de l'Éducation les adopte dans son discours politique :

« **Le ministre, lui-même un enseignant du primaire**, vogue ici sur un thème récurrent des dernières années : **l'augmentation galopante du nombre de ces élèves aux besoins différents, leur intégration à tout prix, des classes ordinaires qui n'ont d'ordinaire que le nom, des enseignants exténués, des parents insatisfaits et, surtout, des élèves à la réussite chancelante**. » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

En associant les discours du ministre et celui qui s'oppose à l'inclusion, le texte est critique par rapport aux orientations qui se dégagent des propos officiels puisque, du point de vue du locuteur Média, dans ce cas, les pratiques associées à l'approche catégorielle sont celles d'une époque révolue. Mais aussi, le discours met en opposition les approches menant à la division des élèves

par catégorie et celles de l'éducation inclusive en confrontant deux objectifs : celui d'arrimer l'organisation aux conventions collectives – un point de vue jugé conservateur – et l'objectif de la réussite du plus grand nombre d'élèves – un point de vue tourné vers la réussite éducative – un point de vue adopté par les sociétés où l'éducation serait jugée prioritaire. La chaîne intertextuelle « approche catégorielle » évolue donc en prenant un tournant vers l'inclusion dans certains textes publiés après le débat sur l'inclusion de 2016-2017 à la CSDM. Toutefois, le discours de certains textes, publiés antérieurement à l'événement discursif analysé, poursuit la co-construction d'un discours fondé sur la catégorisation et consolide l'Autre.

Chaîne intertextuelle « besoins particuliers »

Lors du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM en 2016, la notion de « besoins particuliers » a été l'objet d'une chaîne intertextuelle. Les deux locuteurs en opposition dans le débat ont présenté des conceptions distinctes de cette notion. Du côté du locuteur Syndicat, les besoins particuliers sont des objets d'évaluation de manière à déterminer l'orientation de l'élève selon les services correspondant aux résultats de l'évaluation institutionnelle. Du côté du locuteur CS, les besoins particuliers sont associés à l'approche catégorielle en matière d'organisation scolaire et à des interventions pédagogiques en matière de réussite éducative. Aussi nous avons repéré dans les textes du corpus d'analyse de nombreuses variations de la désignation « besoins particuliers » (voir section 4.1.2.2). Certaines désignaient l'élève individuellement (par exemple : élèves ayant des besoins particuliers) alors que d'autres désignaient la population d'élèves de la CSDM (par exemple, les besoins colossaux de nos élèves).

Que ce soit dans le discours précédant le débat médiatisé à la CSDM sur l'inclusion ou bien après celui-ci, le terme « à risque » n'est pas repéré dans les textes. Quant aux termes « besoins particuliers », ils sont absents du discours des textes de 2010 (FAE) et 2011 (Le Devoir). Trois formes linguistiques sont repérées dans les textes à partir de 2017 :

- « élèves ayant des besoins particuliers » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix
- « élèves aux besoins différents » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière
- « élèves à la réussite chancelante MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

- « élèves turbulents » MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix
- « “diversité” de leurs élèves – entendre ici leurs besoins différents »
MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Toutes les formes linguistiques des textes publiés après le débat sont nouvelles par rapport à la liste de celles du corpus.

Les formes « à la réussite chancelante » et « turbulents » situent le risque scolaire chez l'élève. Dans le premier cas, il est représenté comme un élève fragile ou vulnérable (chancelant). Dans le deuxième cas, il est représenté comme un problème pour le climat d'apprentissage et d'enseignement puisque ses comportements le perturbent.

Certains textes (MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs; MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix) utilisent d'ailleurs, au sujet des élèves ainsi désignés, la métaphore de « turbulences extrêmes ». À cet effet, d'après Wodak et Reisigl (2001), les métaphores de désastres naturels utilisés pour attribuer des caractéristiques négatives à des personnes suscitent la peur et le désarroi.

Il est possible de constater que la forme « diversité de leurs élèves » (MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière) attribuée par le locuteur au CSE (2017) introduit une nouvelle posture critique : celle de « l'acceptation des différences sans les vulnérabiliser » (Delbury, 2018, p. 69).

Chaine intertextuelle « projet-pilote »

L'analyse diachronique de la chaine intertextuelle « projet-pilote » (voir figure 15, p. 365) concerne uniquement les textes publiés à la suite de son annonce dans les médias le 9 février 2017 (MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl).

Il est important ici de mentionner que lors de l'événement discursif, les textes du locuteur CS, représentant l'initiateur du projet, ne mentionnent pas la notion de « projet-pilote », alors que les locuteurs Syndicat et Média nomment ainsi le projet aux visées inclusives de l'institution. Bien que le projet-pilote ne se soit pas concrétisé, il est possible d'observer qu'après le débat, le discours à son sujet a tout de même évolué.

Nos observations concernent tout d'abord le texte intitulé « La CSDM ferme des classes spécialisées pour enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage ».

« Selon ce qu’a appris Le Devoir, la plus grande commission scolaire du Québec estime que **ces élèves ayant des « difficultés graves d’apprentissage » [DGA] seront mieux servis dans des écoles ordinaires** – avec le soutien d’orthopédagogues – que dans des classes spécialisées. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Les propos ci-dessus font référence aux conditions que la CS disait assurer pour l’intégration des élèves DGA en classe ordinaire visées par le projet-pilote.

« Nous devons nous assurer que les élèves en classes spécialisées ne soient pas pénalisés par leur statut particulier. » (CSDM_170426_communiq _le point sur incl)

Aussi, dans le même sens, lors du débat médiatisé, le locuteur Média rapportait les propos suivants de la direction générale de la CS à l’égard de l’intention motivant son plan projet-pilote aux visées inclusives :

« Nous devons **nous assurer que les élèves en classes spécialisées ne soient pas pénalisés par leur statut particulier**, a précisé par voie de communiqué la présidente de la CSDM 2017. C’est pourquoi un modèle d’inclusion augmentera la qualification et la diplomation. » MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent

« L’inclusion, dans certains cas, ça fonctionne super bien. On constate que les équipes-écoles travaillent beaucoup mieux dans le soutien de ces enfants-là en classe ordinaire avec des orthopédagogues en classe. C’est au-delà de nos espérances », dit la présidente de la CSDM.

« “L’enseignant d’une classe d’élèves ayant des difficultés d’apprentissage demeurera dans la classe régulière pour continuer à offrir son soutien. En plus, nous maintiendrons **les services de spécialistes comme des orthophonistes, orthopédagogues, psychologues, etc.**”, insiste [la présidente de la CS]. En  ducation, l’inclusion constitue une **réponse mieux adaptée à la réussite pour tous**. C’est un incontournable. » CSDM_170426_communiq _le point sur incl

« Présidente CS 2017 assure par ailleurs que **les élèves intégrés** dans une classe régulière bénéficieront de **toute l’aide nécessaire des spécialistes**. » MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent

« La présidente de la CSDM répète qu’il s’agit d’un projet « pour une **intégration soutenue avec des services** » et se défend d’avoir amorcé cette réflexion dans le but de faire des économies. « Dans ces projets-là, il y avait des ressources qui y étaient destinées, ce **n’était pas des fermetures de classes sauvages, comme on le laisse entendre**. » MEDIA_170427_Le Devoir_Int gr CSDM calmer jeu

« Contrairement à ce que dit le syndicat, on n’est vraiment pas dans une dynamique de fermeture de classes », dit la présidente de la CSDM.

« La présidente de la CSDM se défend bien d’agir pour des raisons budgétaires. « Ce n’est pas des fermetures sauvages de classes comme on le laisse entendre. C’est vraiment pour travailler avec la communauté à exp rimer une intégration d’élèves en difficulté

d'apprentissage », a affirmé [la présidente de la CS] » MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée

Les arguments de la CSDM en faveur du principe d'inclusion lors du débat médiatisé de 2016-2017 à la CSDM font l'objet, l'année suivante d'intertextualité, puisque le locuteur Média les intègre à son discours :

« Comme l'a rapporté jeudi Le Devoir, le modèle québécois d'inclusion fait l'envie de pays comme la France, qui cherchent à favoriser la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

ensuite, les propos institutionnels de la CS (CSDM_170426_communiqé_le point sur incl) indiquant que l'inclusion est une « réponse mieux adaptée à la réussite » et ceux des enseignantes et des enseignants dissidents face à la position syndicale contre le projet-pilote trouvent écho dans le champ médiatique. Ainsi le segment suivant présente les propos favorables au projet-pilote :

« on veut leur **offrir des réussites**, dit [l'enseignante]. Les élèves DGA le disent eux-mêmes, ils sont étiquetés et se trouvent moins bons que les autres enfants » (MEDIA_170505_Metro_Projet_incl divise école)

Ces propos sont reflétés dans le segment suivant, où il est mentionné que le modèle inclusif favoriserait la réussite des élèves :

« la solution difficile, mise en œuvre par nombre d'écoles visitées par le Conseil, consiste à raffiner davantage **notre modèle inclusif** en offrant ressources et soutien aux enseignants, le tout dans le **but d'assurer la réussite** du plus grand nombre. » (Le Devoir, 2019a)

Chaine intertextuelle « mobilisation contre l'inclusion »

Lors de l'événement discursif, la chaine intertextuelle « mobilisation contre l'inclusion » est initiée par le locuteur Syndicat. La mobilisation est développée à partir de l'appel à défendre l'école publique montréalaise contre l'inclusion en adoptant le plan d'action : « Contre l'inclusion sans favoriser l'exclusion » (APPM_170327_BIS_40_29). Le syndicat doute des intentions réelles de l'institution qui sous-tendent ce projet. Celui-ci servirait à camoufler des coupes budgétaires (APPM_170327_BIS_40_29). Le discours de la direction générale de la CS se défend de ces allégations. L'énoncé suivant témoigne de cette réplique institutionnelle :

« La présidente de la CSDM répète qu'il s'agit d'un projet « pour une intégration soutenue avec des services » et se défend d'avoir amorcé cette réflexion dans le but de faire des économies » MEDIA_170427_Le Devoir_Intégr CSDM calmer jeu

Le corpus de validation a permis d'établir des liens entre la chaîne intertextuelle observée lors de l'événement discursif étudié par cette thèse et le discours qui précède l'événement, ainsi qu'avec celui exposé dans des textes publiés *a posteriori*.

Au sujet des textes précédant le débat, certains invoquent le manque de transparence des décideurs en regard de l'inclusion ou de l'intégration. Pour l'illustrer, les segments qui suivent sont tirés du texte du locuteur Syndicat :

« Trop souvent, les gestionnaires se réfugient derrière l'argument de la maturation de l'enfant, justifiant ainsi leur choix et les dogmes de la réforme » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

« Force est d'admettre que le modèle d'intégration actuellement en place tend davantage à répondre aux besoins de la commission scolaire et de l'école qu'à ceux de l'élève. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

« Ainsi, le choix de la direction d'intégrer ou non un élève à la classe ordinaire ne se fait pas nécessairement sur la base de ses besoins, mais en fonction de l'organisation scolaire. Dans ces circonstances, la volonté ministérielle, de privilégier l'intégration en classe ordinaire a entraîné une inclusion massive et sauvage dont nous connaissons toutes et tous les conséquences pour les élèves et les effets sur la santé physique et psychologique des enseignantes et enseignants. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

Il a été possible d'observer que le lexique utilisé par le locuteur Syndicat (FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2) à ce propos, indique une opposition entre ce qui est vrai ou faux par le biais des énoncés suivants :

« pour une intégration vraiment réussie »; « à la recherche de véritables mesures de prévention »; « pour véritablement répondre aux besoins des élèves en difficulté. » FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonome_4_2

Dans le texte du journal *Le Devoir* (MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix), des propos rapportés de la FAE indiquent que l'intégration constitue une prétention sans fondements démontrés :

« On ne peut plus **prétendre qu'on va intégrer juste pour intégrer** » MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix

Après le débat sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017, des textes du corpus de validation abordent l'allégation de manque de clarté des décideurs en matière d'inclusion ou d'intégration ainsi que l'opposition à ces principes en éducation.

Le segment qui suit exprime l'idée que les dirigeants en éducation s'appuient sur la conviction des sentiments humanistes du personnel enseignant pour intégrer des élèves en classe ordinaire :

« Étant donné notre naïveté, notre générosité, notre ouverture et, disons-le, notre enthousiasme béat à **croire que l'on peut intégrer rapidement ces enfants** en les aimant, **les autorités scolaires les placent dans des classes ordinaires.** »
MEDIA_180324_JdeM_Enfants venus d'ailleurs

L'intention de camoufler des coupes budgétaires en exposant une adhésion au principe de l'éducation inclusive est présentée ainsi :

« Car, **derrière l'apparence des nobles principes, se cache une réalité cruelle.** Celle de **vouloir faire des économies** dans l'optique de boucler son budget. Pendant que ce système radin ménage ses ressources, qui paye réellement? »
MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

Le segment suivant exprime le fait que, dans le contexte actuel, les demandes émises par les syndicats enseignants pour limiter l'inclusion ou l'intégration en classe ordinaire rencontrent des oppositions :

« **Il y a dix ans, les enseignants se battaient pour limiter à 10 %** le nombre d'**élèves en difficulté intégrés** dans la classe régulière. **Aujourd'hui, ce chiffre semble ridicule.** Une telle proposition provoquerait l'hystérie des apôtres de l'inclusion à tout prix ».
MEDIA_180331_JdeQ_Apôtres inclusion à tout prix

Dans un article publié en mai 2018, un article du journal *Le Devoir* cite les propos d'une personne représentante syndicale indiquant que les décisions relatives à l'intégration prises par les dirigeants de la CSDM découlent davantage de prérogatives administratives que des besoins des élèves :

« On a l'impression que la fermeture de ces classes est d'abord une mesure administrative et budgétaire et que l'élève doit s'adapter. Ça devrait être l'inverse, le système scolaire doit s'adapter aux besoins de l'élève. » MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA

Les segments suivants comportent des éléments d'interdiscursivité entre le discours syndical et le discours politique. Ceux-ci sont exposés par un article aussi publié dans le journal *Le Devoir* en 2019 en intégrant d'une part la notion d'« intégration sauvage » :

« Dans quelques-unes des entrevues que le ministre Roberge a accordées avant le long congé des Fêtes, il fut question de son souhait **d'ajouter des classes spécialisées** pour répondre aux besoins grandissants des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et **mettre fin à leur "intégration sauvage."** » MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Le texte explique que les revendications syndicales enseignantes en matière d'intégration ont été « entendues » par le ministre de l'Éducation :

« Le ministre de l'Éducation le dit sans détour : **il a écouté** les enseignants. **À bout de souffle, exténués de payer le prix d'une intégration à tout prix.** »
MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière

Dans le même ordre d'idées, un dernier segment expose l'évolution du discours à propos de la mobilisation contre l'inclusion et son intégration au discours politique. On y expose une réaction de l'institution syndicale face à l'intégration du discours contre le principe d'inclusion au discours ministériel.

« J'ai très hâte de rencontrer le ministre Roberge. J'ai envie de l'aider à se rappeler c'est quoi être prof. Je ne pense pas qu'il l'a oublié, je crois qu'il sait ce dont on a besoin dans les classes. **On a eu les paroles, on a hâte de voir les gestes.** » MEDIA_190601_Le Devoir_Autopsie profession bout de souffle

Le segment ci-dessus s'inscrit dans la chaîne intertextuelle de la mobilisation syndicale pour contrer l'inclusion puisqu'on y indique que celle-ci a été considérée par le ministre de l'Éducation. La métaphore guerrière représentant le groupe enseignant en tant que régiment permet d'illustrer le scénario selon lequel une entente semble se dessiner avec le camp adverse (dans ce cas au palier provincial), mais dont le groupe attend d'observer sa concrétisation avant de crier victoire.

La chaîne intertextuelle de la mobilisation contre l'inclusion, explorée de manière diachronique, démontre un ancrage dans le discours syndical et que le discours s'ancre dans le champ politique. Le discours soulève à la fois la question de la vigilance face aux intentions des décideurs et une prise de position ferme envers l'approche catégorielle.

La chaîne intertextuelle de la mobilisation pour contrer l'inclusion comporte une évolution dans le discours. En effet, comme l'indiquent certains textes du locuteur syndicat, la mobilisation est le moyen de « se faire entendre » par le pouvoir. Par exemple, le segment concernant la mobilisation envers l'approche catégorielle et la reconnaissance du profil unique des élèves de Montréal est tiré du sous-corpus du locuteur Syndicat :

« Nous devons persévérer. C'est par notre mobilisation constante et notre solidarité que nous nous ferons entendre! » APPM_161121_BIS_40_14

Selon l'évolution du discours, la mobilisation a porté fruit et l'intégration du discours syndical à celui du ministre a réussi, ce dernier mentionnant qu'il a entendu le personnel enseignant et qu'il

entend développer des classes spécialisées. Il est possible d'observer l'interdiscursivité par cette chaîne puisque le discours sur la mobilisation syndicale est transféré à celui du gouvernement.

À la lumière de l'analyse diachronique des chaînes intertextuelles, il est possible d'avancer que les chaînes « approche catégorielle », « besoins particuliers », « projet-pilote » et « mobilisation contre l'inclusion » n'ont pas progressé uniquement à l'intérieur de l'événement discursif du débat médiatisé sur l'inclusion à la CSDM. Elles entretiennent des liens entre elles, par exemple, la chaîne « approche catégorielle » et celle nommée « besoins particuliers » ont des points de convergences qui les unissent. Ainsi, selon une perspective, le discours évolue en associant de manière positive les deux formations discursives (l'approche catégorielle répond aux besoins particuliers). Selon une autre perspective, le discours évolue en rejetant progressivement des arguments relatifs à la pertinence de l'approche catégorielle pour intégrer une nouvelle formation discursive à l'égard des besoins particuliers, le principe d'inclusion. Il serait possible d'analyser de manière plus élargie le contexte sociohistorique pour poursuivre l'interprétation de l'évolution de ces quatre formations discursives. Notamment en intégrant à la démarche le discours de l'EPT et celui de l'OCDE à l'égard de la notion de « besoins particuliers » par exemple.

Pour conclure le chapitre, nous revenons sur les deux questions spécifiques de manière successive. Dans un premier temps, nous tentons, à la lumière de nos résultats de répondre à la question suivante : quels types de discours au sujet des élèves dits à risque peut-on relever dans les propos des acteurs?

Les résultats indiquent que les discours critiques sont peu présents dans le discours sur l'élève dit à risque. Quant aux autres types de discours que comporte la typologie, il est possible de retrouver des éléments des discours axés sur les déficits, libéraux et éducatifs officiels. Toutefois, les locuteurs impliqués dans le débat (Syndicat et CS) ainsi que le locuteur Média intègrent les trois types de discours sans pouvoir être associés à un discours de manière évidente puisque leurs propos font une hybridation des trois types de discours.

Dans un deuxième temps, nous traitons de la question spécifique ainsi formulée pour cette recherche : « comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification? » Le principe d'inclusion semble polariser les points de vue à l'égard de la norme scolaire plus particulièrement à l'égard de l'approche catégorielle. Cette forme d'organisation, du

côté syndical, est le fruit d'une expertise développée pour répondre aux besoins particuliers des élèves de Montréal. En revanche, la posture institutionnelle de la CS à l'égard de ce modèle d'organisation des services est celle de la remise en doute de sa primauté sur d'autres modèles ou approches. Toutefois, ce qui semble ressortir de manière particulière au sujet de la situation de l'élève dit à risque est la convergence des discours des deux parties à l'égard du trio de caractéristiques. Les élèves dits à risque sont ainsi représentés par diverses formules qui sont associées à ces caractéristiques : notamment celle de profil unique et de clientèle unique. Les formes linguistiques qu'il est possible d'associer à ces formules tissent un réseau d'idées permettant à la fois d'expliquer la situation des élèves dits à risque (par le trio de caractéristiques), de produire, faire circuler et de recevoir le discours qui se développe à partir de ces formes linguistiques et d'orienter la pratique. À ce sujet, des pratiques relevant d'une conception du risque qui est prospective (prévention et intervention précoce) sont formulées ainsi que des pratiques découlant d'une évaluation du risque en temps réel (ciblage, évaluation, intervention).

Chapitre 5 – Présentation des résultats du 2^e registre d'analyse

Ce dernier chapitre fait le point sur notre question générale de recherche : lors d'un débat médiatisé au sujet de l'inclusion en milieu scolaire montréalais, comment l'interaction discursive médiatisée a-t-elle contribué à définir la situation des élèves dits à risque? Pour ce faire, nous présentons l'exposé des résultats d'analyse interprétative et explicative en proposant une discussion sur chacune de nos deux questions spécifiques :

- Quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs ?
- Comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification?

Toujours en nous appuyant sur les recommandations de Morrissette (2020), nous avons tenté de « dégager du registre précédent une considération transversale qui ressort fortement, non anticipée par le cadre théorique/conceptuel » (p. 149). Cette considération transversale, suggère Morrissette (2020), doit favoriser l'interprétation sous un angle nouveau. Nous avons effectivement obtenu des résultats émergents et inattendus lors de l'analyse de ce deuxième niveau de registre.

Lorsque nous avons réalisé les analyses de niveaux interprétatif et explicatif, selon les principes de l'AHD, une considération transversale non abordée sur les plans théorique et conceptuel s'est progressivement imposée à la réflexion relativement à la typologie du discours sur l'élève dit à risque inspirée de Portelli et al. (2007) utilisée pour soutenir l'interprétation et l'explication du discours. Des éléments clés des discours observés (p. ex. les points de vue sur la distribution des ressources selon une approche catégorielle) ne trouvaient pas leur place dans la typologie. De plus, les résultats correspondaient partiellement à plusieurs types de discours, les discours axés sur les déficits, libéraux et éducatifs officiels. En bref, le discours semblait rejoindre plusieurs types de discours et des éléments demeuraient sans liens avec les indicateurs tout en étant des dispositifs linguistiques saillants dans le processus discursif étudié.

Face à ce constat, par souci de cohérence, nous nous sommes référée à Morrissette (2020) qui suggère de présenter une considération émergente par un deuxième registre d'analyse et « pour y attribuer du sens, chercher de nouveaux auteurs (en nombre très limité) afin de conduire une

discussion sur le 1^{er} registre sous un nouvel angle précis et plus conceptualisant (niveau d'inférence plus élevé) » (p. 149). Dans cette optique, la première partie du chapitre présente nos résultats émergents au regard des types de discours au sujet des élèves à risque que nous avons relevés dans les propos des acteurs, ce que nous visions par notre première question spécifique. Pour situer ces résultats, nous présentons d'abord, de manière générale, le discours axé sur la contrainte systémique ainsi que les quelques auteurs sélectionnés pour conduire une discussion sur les constats et sur leur relation aux résultats obtenus à l'aide de notre outil d'analyse : la typologie du discours sur l'élève dit à risque inspirée de Portelli et al. (2007) (annexe 2B). Ensuite, nous présentons l'apport de cette recherche par l'interprétation et l'explication du discours sous l'angle nouveau des discours axés sur la contrainte systémique.

Puis, en deuxième partie du chapitre, le second registre d'analyse nous amène à proposer une réponse à notre question spécifique suivante : comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification? Pour présenter les éléments de réponse, une discussion intègre les résultats émergents et les résultats obtenus par le premier registre d'analyse abordés au chapitre précédent. Lorsque nous répondons à cette autre question spécifique, nous revenons sur les éléments de la synthèse générale de la problématique afin de faire le point sur les résultats de la démarche de recherche réalisée au regard des enjeux qui nous ont amenée à l'élaborer et à la concrétiser. Le chapitre se termine par une réponse globale à la question générale de recherche.

5.1 Quels types de discours au sujet des élèves « à risque » peut-on relever dans les propos des acteurs ?

L'objectif poursuivi par cette question est de décrire les relations entre les discours au sujet des élèves identifiés « à risque », tout en les interprétant à l'aide de la typologie du discours sur l'élève dit à risque élaborée à partir des travaux de Portelli et al. (2007), à laquelle nous ajoutons le type de discours « axé sur la contrainte systémique ».

Dans l'ordre, nous avons dans un premier temps, décrit puis interprété les indices de formations discursives et les formes linguistiques (5.1.1.1). Dans un deuxième temps, nous avons repéré des énoncés qui abordent la situation des élèves dits à risque en identifiant des éléments qui peuvent être liés aux stratégies discursives et aux procédés linguistiques utilisés (5.1.1.2). Dans un troisième

temps, nous avons mis en évidence des segments nous informant sur le processus de production, de distribution et de consommation du discours (5.1.1.3). La dernière dimension des discours pour laquelle nous avons identifié des énoncés est celle des pratiques sociales associées aux représentations de la situation des élèves dits à risque (5.1.1.4). Une fois les quatre dimensions abordées, nous terminons la première partie du chapitre par une discussion qui propose une réponse à la première question spécifique (5.2).

5.1.1 Discours de la contrainte systémique

Pour approfondir l'interprétation du discours au sujet des élèves « à risque » dans les propos des acteurs impliqués dans le débat, nous avons eu recours à de nouveaux auteurs. Les théories ici convoquées sont celles de la domination sociale, un cadre théorique qui intègre la psychologie de la personnalité à l'étude sociologique des comportements institutionnels (Martuccelli, 2004; Sidanius et Pratto, 1999)⁶⁸. Pour la psychologie sociale et la sociolinguistique, le discours est considéré comme une représentation partagée par une démarche interculturelle au sein d'une communauté donnée (Boyer, 2008). Cette manière de concevoir le discours rejoint l'idée du sens commun. Nous avons de plus considéré la perspective de Gahan (2012) sur le concept de voix collective au sein des organisations syndicales afin d'interpréter et d'expliquer certains de nos résultats.

Leurs travaux nous ont permis de proposer un cinquième type de discours à la typologie inspirée de Portelli et al. (2007) : les discours de la contrainte systémique. De manière à situer ce cinquième type de discours dans son contexte élargi, nous abordons quelques constats sur les contextes social et scientifique (voir chapitre 1) réalisés en adoptant la perspective de l'AHD. Nous examinons aussi les relations interdiscursives entre le discours de la contrainte systémique et les fondements théoriques de la thèse présentés dans le cadre théorique général (voir chapitre 2).

Nous nous appuyons principalement sur Martuccelli (2004) pour définir et expliquer le discours de la contrainte systémique. Dans un premier temps, nous introduisons les éléments clés de ce type de discours, puis nous présentons nos observations empiriques sur le discours axé sur la contrainte

⁶⁸ Martuccelli (2004) est ici convoqué pour son travail sur la domination institutionnelle. Il se trouve aussi parmi les auteurs cités au deuxième chapitre, le cadre théorique, pour son travail sur Foucault (Martuccelli et al., 2006).

systémique pour chacune des dimensions de la typologie inspirée de Portelli et al. (2007), tout en établissant des liens avec nos observations sur les autres types de discours. Nous répondons, dans un deuxième temps, à la première question spécifique de recherche sous forme de discussion.

Le discours de la contrainte systémique s'inscrit dans une forme de rapport social, celui de la domination dont la signification pour Martuccelli (2004) est « un type particulier de relations inégales qui coexistent ou s'articulent avec bien des processus de dissymétrie des relations de pouvoir » (p. 469). La domination et le pouvoir constituent pour l'auteur deux catégories analytiques qui entretiennent des relations : « il faut étudier les relations entre d'une part la conception relationnelle du pouvoir et le niveau de la structure sociale, notamment par le biais de la distribution inégale des ressources, et d'autre part reconnaître le rôle générateur et transformateur du pouvoir vis-à-vis des structures de domination » (p. 469). Les structures de domination se réfèrent quant à elles à des idéologies, des modes culturellement et historiquement situés « de fonctionnement durable, devenant "naturel" et "évident" » (Martuccelli, 2004, p. 471).

Selon Martuccelli (2004), la domination se réalise, d'un point de vue traditionnel, par l'assujettissement. L'auteur explique que ce processus comporte deux mécanismes : le consentement et les contraintes. Pour lui cependant, la domination ne peut imposer de consentement volontaire puisque la domination ne va plus de soi, compte tenu du développement des compétences critiques individuelles qui favorise la « friction entre logiques partielles et autonomes » (p. 472) et un projet social et culturel global. En ce sens, Martuccelli est d'avis que « l'imposition idéologique ne se réalise pas dans des termes aussi homogènes et globaux qu'on le laisse entendre » (p. 471). Pour lui, le consentement à la domination est donc plus pratique que volontaire dans le sens où les acteurs doivent consentir à la domination d'une certaine vision sociale et se soumettre aux autorités pour fonctionner.

Quant aux contraintes, toujours d'après Martuccelli (2004), elles représentent les limites et les déterminants exogènes auxquels l'acteur doit se plier et envers lesquels il est impuissant. De l'avis de l'auteur, la « mise en visibilité » des contraintes serait un phénomène en croissance. Il ferait en sorte que la domination ne serait plus un phénomène réalisé discrètement comme le conçoit le modèle sociologique traditionnel de l'idéologie dominante. Martuccelli se réfère plutôt au processus pathologique systémique de domination de la théorie de l'agir communicationnel

d'Habermas, en expliquant que la mise en évidence des contraintes favorise le consentement plutôt que la soumission. Comme il l'explique :

la domination ne trouve plus son noyau principal dans la culture, mais dans un ensemble de contraintes vécues comme indépassables par l'acteur. (...) la modification des contraintes semble hors de portée. Les acteurs peuvent comprendre leur situation, mais cette compréhension et la manière dont elle fait percevoir un engrenage de rapports sociaux inamovibles ou lointains, les persuadent qu'ils ne parviendront pas à les modifier. Ici, la fermeture pratique des horizons l'emporte sur la connaissance. (p. 477)

L'assujettissement, que Martuccelli (2004) décrit comme « la première forme "canonique" de l'inscription subjective de la domination » (p. 477), représente le :

processus par lequel on fait entrer de manière plus ou moins durable quelque chose – une pratique, une représentation – dans l'esprit ou dans les dispositions corporelles de quelqu'un. L'assujettissement contraint les dominés à se définir avec les catégories qu'il impose, qui parfois même s'inscrivent, au-delà de leur conscience, sur leur corps et leurs automatismes les plus réflexes. (p. 477)

L'auteur recense deux principales conceptions de l'assujettissement. Toutes deux correspondent à des processus dont les objectifs sont de manière indissociable la formation et le contrôle; la production et la reproduction; la suscitation et la prescription du sujet (p. 478).

La première conception est celle de Michel Foucault pour qui l'assujettissement est relatif à un ensemble de quadrillages corporels servant à standardiser les comportements, un ensemble de dispositifs amenant l'individu « à se découvrir soi-même en parlant de soi aux experts du soi » (Martuccelli, 2004). Cette conception vise le contrôle par les interdits et les techniques disciplinaires, ce que Foucault nomme le gouvernement des individus (à ce sujet, voir la section 2.1.4.9). De ce point de vue, les individus sont assujettis à leur identité propre puisqu'ils intègrent ces formes de contrôle dans leur existence quotidienne.

La deuxième conception de l'assujettissement présentée par Martuccelli (2004) est celle d'Althusser, selon laquelle l'assujettissement se réalise par le discours institutionnel. Elle s'appuie sur une « série de modèles identitaires "stigmatisant" ou "disqualifiant" certains acteurs, en fait une série de mécanismes par lesquels les individus sont interpellés au vu de leur fonctionnement, de leur reconnaissance en tant que membres d'une société » (p. 478). Nous pouvons établir un lien entre cette conception de l'assujettissement et le concept que la théorie de la domination sociale associe aux « mythes légitimateurs ». Ces mythes, fondés sur des attitudes, des valeurs, des croyances, des stéréotypes et des idéologies, rendraient la distribution inéquitable de la valeur

sociale au sein d'un système social intellectuellement et moralement légitime (Sidanius et Pratto, 1999). Comme l'explique Boyer (2008), ces mythes s'appuient sur des stéréotypes, c'est-à-dire des représentations partagées qui ne sont pas nécessairement stigmatisantes :

[U]ne sorte de représentation que la notoriété, la fréquence, la simplicité ont imposée comme évidence à l'ensemble d'une communauté (ou d'un groupe à l'intérieur de la communauté). Il s'agit donc d'une structure sociocognitive figée, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement réducteur et univoque et d'une stabilité de contenu rassurante pour les usagers. (p. 102)

À ces deux conceptions, Martuccelli (2004) ajoute celle de l'assujettissement par la responsabilisation, qu'il décrit comme un lent mécanisme d'inscription subjective de la domination.

Il suppose que l'individu se sente, toujours et partout, responsable non seulement de tout ce qu'il fait (notion de responsabilité), mais également de tout ce qui lui arrive (principe de responsabilisation). La responsabilisation se situe à la racine d'une exigence généralisée d'implication des individus dans la vie sociale et à la base d'une philosophie les obligeant à interioriser, sous forme de faute personnelle, leur situation d'exclusion ou d'échec (p. 479).

Selon cette conception de la domination, nous proposons un cinquième type de discours sur l'élève dit à risque à ajouter à la typologie inspirée de la recherche de Portelli et al. (2007) (voir annexe 2B). À partir des postulats de Martuccelli (2004), nous avons pu établir des constats pour chacune des dimensions de la typologie du discours, soit (1) les formes linguistiques; (2) l'explication de la situation de l'élève dit à risque; (3) le processus de production, de distribution et de consommation du discours; et (4) les pratiques sociales associées au discours.

Chacune des quatre dimensions de ce cinquième type de discours sur l'élève « à risque » est présentée, illustrée empiriquement et discutée dans les prochains paragraphes. À des fins de comparaisons, pour chaque dimension du discours, un tableau présente la synthèse des caractéristiques des cinq types de discours sur l'élève dit à risque (tableaux 30 à 33, p. 533 et suivantes) : les discours axés sur les déficits, libéraux, éducatifs officiels et ceux de la contrainte systémique.

5.1.1.1 Forme linguistique associée : auto-présentation ⁶⁹ de l'impuissance organisationnelle

Selon la présentation des éléments clés des discours axés sur la contrainte systémique, les formes linguistiques de ce discours comportent des particularités. En résumé, les formes linguistiques associées à ce type de discours sont marquées par la contrainte systémique. Le discours aborde l'absence de contrôle sur les causes du risque. Il s'attarde à la déresponsabilisation institutionnelle envers les échecs ainsi qu'à la nécessité de solidarité envers les mécanismes de protection. La mise en circulation de ce point de vue correspond à ce que Martuccelli (2004) décrit comme « l'auto-présentation de l'impuissance des classes dirigeantes » qu'il associe à « une stratégie paradoxale pour se dédouaner de la responsabilisation à laquelle les classes dirigeantes peuvent être confrontées » (p. 492).

Tableau 30. – Typologie actualisée du discours sur l'élève dit à risque : formes linguistiques associées

Discours axés sur les déficits	Discours libéraux	Discours éducatifs officiels	Discours critiques	Discours axés sur la contrainte systémique
Métaphores médicales	L'individu et ses droits	L'adaptation à l'école	Analyse des pouvoirs et privilèges	Auto-présentation de l'impuissance organisationnelle

Note. Tableau inspiré de Portelli et al. (2007) et de Martuccelli (2004)

Pour cette première dimension des discours à l'égard des élèves dits à risque, l'analyse des résultats met en évidence des particularités qui ne correspondent pas aux quatre types de discours de la typologie utilisée inspirée des travaux de Portelli et al. (2007) (voir annexe 2B).

La formation discursive est conçue comme un réseau d'idées. Selon notre cadre théorique, pour exister elle doit répondre au critère de validité des conditions d'émergence de Foucault (1969). Selon l'auteur, une formation discursive est une structure évolutive. Pour que les formes linguistiques appartiennent à un discours, la formation discursive doit permettre d'y inclure de nouveaux sujets, de nouvelles formes linguistiques et de les situer par rapport aux autres ainsi que de leur donner un sens dans le discours déjà existant. D'ailleurs, Portelli et al. (2007) précisent que

⁶⁹ Martuccelli (2004) emploie le trait d'union : nous respectons cette graphie même si les vocables construits avec le préfixe « auto- » sont soudés en un seul mot.

les types de discours sont en interaction continue, ce qui les amène à évoluer. Ils prennent diverses formes et plusieurs types de discours peuvent cohabiter dans les propos tenus par un même locuteur individuel ou collectif (Portelli et al., 2007).

Pour déterminer la validité du discours selon ce premier critère, il faut observer les formes et le sens que prend le discours au niveau du texte (Fairclough, 1992). Ainsi, nous avons prêté attention à la manière dont le discours sur l'élève dit à risque prend forme dans les textes du corpus à travers l'analyse descriptive préalable à l'AHD, la cartographie du corpus et l'analyse critique des contextes linguistique et textuel. Ces étapes nous ont amenée à nous attarder aux types de mots, au lexique et aux formulations ou, comme le mentionne Bourdieu (1994), à la manière dont le discours fait exister le sens commun. Comme expliqué en section 2.1.4.2, les formes linguistiques observées dans cette recherche sont celles précisées par Mulderrig (2011) en ACD : la syntaxe, le lexique et les références qui symbolisent les relations sociales.

Selon nos observations, le discours sur l'élève dit à risque est formé à partir de l'idée que les élèves de Montréal ont des caractéristiques uniques. Lors du débat, les locuteurs ont chacun à leur manière mis en évidence une contrainte, celle du trio de caractéristiques des élèves montréalais. L'énoncé précise que l'institution n'a pas de contrôle sur cette contrainte. Les propos des locuteurs déresponsabiliseraient l'institution quant à ses difficultés à assurer l'égalité des chances. Il est aussi mentionné que les acteurs institutionnels réclament un rehaussement du financement gouvernemental, compte tenu de cette contrainte considérée unique. Cette contrainte systémique peut être associée à un mythe légitimateur, en tant que fondement des représentations véhiculées par les groupes d'acteurs qui se traduit par des formes linguistiques particulières (Sidanius et Pratto, 1999).

Le discours sur la contrainte systémique aborde de différentes manières l'idée que le trio des caractéristiques est unique, en usant des termes tels que : caractéristique unique, profils particuliers uniques à l'île de Montréal, profil des élèves, spécificité de l'école montréalaise, clientèle unique. Cette mise en forme discursive est devenue un sens commun sur lequel les locuteurs ne reviennent pas, mais qu'ils énoncent pour contextualiser leur propos. Les acteurs du champ de l'éducation l'utilisent, ainsi que ceux du champ médiatique. De ce fait, à la manière de Bourdieu (1994), il est possible de mentionner que cette idée établit des liens entre les champs et qu'elle peut être utilisée de manière stratégique dans l'espace public, soit dans l'espace où les locuteurs et les destinataires

interagissent, échangent des idées, se parlent et se répondent (Habermas, 2015). La formation discursive du profil unique répond ainsi au critère de validité de Foucault (1969) des « conditions d'émergence ».

Selon les considérations critiques sur le discours du risque dans le champ éducatif de Brown (2016), le risque ne peut être compris qu'en le mettant en relation avec les pratiques historiques, le contexte dans lequel il est défini et la manière dont les institutions tentent de l'atténuer. Ces pratiques institutionnelles peuvent ainsi contribuer à le perpétuer, à l'amplifier ou à maintenir ses causes. Dans le cas du risque conçu en tant que contrainte systémique, le discours se distingue d'autres types présentés dans le cadre de cette thèse par une typologie inspirée des travaux de Portelli et al. (2007) (voir annexe 2B). La principale distinction concerne ce que Martuccelli (2004) nomme « l'auto-présentation de l'impuissance des classes dirigeantes » (p. 492). Les formes linguistiques se caractérisent par : l'énonciation du manque de contrôle, la déresponsabilisation et l'appel à solidarité envers les mécanismes de protection (Martuccelli, 2004). Nous avons établi des constats relatifs à ces trois éléments lors de l'analyse des sous-corpus et nous les présentons dans l'ordre pour les locuteurs Syndicat, CS et Média.

Manque de contrôle sur les risques

D'après Martuccelli (2004), l'auto-présentation de l'impuissance des classes dirigeantes s'articule autour de l'idée que les acteurs en situation de pouvoir énoncent leur impuissance face à des contraintes auxquelles ils doivent se soumettre et qui sont souvent associées à la mondialisation. Il s'agirait d'une « stratégie paradoxale pour se dédouaner de la responsabilité à laquelle [les classes dirigeantes] peuvent être soumises » (Martuccelli, 2004, p. 492). Cette déresponsabilisation est abordée en prochaine section.

Lors de l'analyse du corpus selon les principes de l'AHD, nous avons pu constater que le discours des locuteurs utilisait la forme de discours d'après laquelle la capacité de l'institution scolaire à intervenir en respectant le principe d'égalité des chances était contrainte par les caractéristiques uniques des élèves de Montréal. Ce discours n'est pas propre à l'événement discursif analysé, soit le débat sur l'inclusion à la CSDM. Il fait plutôt l'objet d'interdiscursivité puisque l'analyse du contexte situationnel a permis d'établir le lien entre le discours des locuteurs lors du débat et celui du front commun à la CSDM en 2016. Ce dernier comporte effectivement des énoncés en ce sens. Par exemple :

Nulle part ailleurs dans les autres commissions scolaires du Québec, ne trouve-t-on autant d'élèves qui vivent en milieux défavorisés, ne maîtrisent pas ou peu la langue française et sont reconnus handicapés ou en difficulté. **La conjonction de ces trois facteurs de risque pour un nombre aussi grand d'élèves** justifie qu'on accorde, au nom de l'égalité des chances, un statut et des services particuliers aux élèves de la CSDM », d'ajouter madame Julie Wagner, commissaire-parent de la CSDM[...] Par souci d'équité et d'égalité des chances, compte tenu des défis particuliers à Montréal, que **l'État investisse les sommes additionnelles nécessaires** à la création d'environnements sains, beaux, fonctionnels et durables sur le territoire de la CSDM. (Front commun CSDM, 2016, 24 novembre)

Comme l'exprime cet extrait, la prémisse majeure de l'argument est que les trois facteurs de risque rendent les chances de réussite inégale. Alors, si un statut particulier était octroyé à la CSDM par équité et qu'il s'accompagnait d'un ajout de ressources, alors on favoriserait l'égalité des chances.

Le discours va plus loin que l'énonciation d'une contrainte, celle des caractéristiques uniques des élèves de Montréal. Il attribue ce profil unique à l'ensemble de la population de l'île de Montréal. Par exemple, le locuteur Syndicat utilise en sous-titre le terme « profil de l'île » (APPM_161121_BIS_40_14) pour faire allusion au trio de caractéristiques dites uniques à l'île de Montréal et précise que le trio de caractéristiques ne s'observe dans aucune autre région de la province. Ainsi, ce locuteur indique qu'il fait face à une contrainte inédite :

« En effet, la combinaison du nombre et de la proportion d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA], vivant en milieu défavorisé et n'ayant pas le français comme langue maternelle est **une caractéristique unique à l'île de Montréal** qu'on ne trouve **nulle part ailleurs au Québec.** »
APPM_161121_BIS_40_14

Le dernier segment laisse entendre que l'institution n'a pas de pouvoir sur la contrainte malgré laquelle elle doit remplir sa mission. En revanche, selon cette conception, elle doit composer avec les conséquences de cette réalité (le trio de caractéristiques) et faire face aux défis qu'elle implique. À cet égard, le locuteur Syndicat rappelle avoir présenté sa contrainte organisationnelle aux audiences ministérielles publiques sur la réussite éducative tenues à Montréal en novembre 2016:

« au cours de notre présentation, nous lui avons fait part de nos **très grandes préoccupations liées aux réalités vécues et aux défis rencontrés** dans les écoles montréalaises. » APPM_161121_BIS_40_14

Le locuteur Syndicat aborde aussi l'idée du trio de caractéristiques en indiquant que les classes ordinaires sont composées d'élèves dont les profils sont exclusifs aux élèves de la CSDM. Du point de vue syndical, ces profils susciteraient la détérioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Ce segment évoque aussi l'idée que l'institution n'a pas de contrôle sur cette

contrainte, alors on émet l'hypothèse que des enseignantes et des enseignants éviteraient d'y travailler, compte tenu des défis importants associés à l'enseignement à ces élèves:

« Mais pourquoi donc la CSDM est-elle **la seule** à se trouver dans cette situation? Est-ce possible que les profs, qu'ils soient fraîchement sortis de l'université ou qu'ils soient expérimentés, **évitent les défis énormes liés aux profils particuliers des élèves qui composent nos classes** à la commission scolaire et à ses infrastructures vieillissantes? Ce serait fort plausible. » APPM_170130_BIS_40_22

Pour sa part, le locuteur CS indique qu'il adhère au principe d'inclusion, mais le redéfinit pour le faire concorder avec l'approche catégorielle par l'intégration en classe ordinaire, en classe spécialisée ou en école spécialisée. Ces modèles correspondant à l'approche catégorielle sont jugés nécessaires pour répondre aux besoins particuliers des élèves de Montréal. Dans ce segment, le terme « nos élèves à défis » semble associé au concept de « trio de caractéristiques » :

« Cependant, le développement d'une école plus inclusive ne doit pas être confondu avec les modèles organisationnels comme l'intégration ou la classe spécialisée ou encore l'école spécialisée. **Ces dernières sont des modèles d'organisation de services pour répondre en partie aux besoins de nos élèves à défi** tandis que l'inclusion est un concept, une valeur éducative. **Une classe, qu'elle soit régulière, spécialisée ou en école spécialisée doit à la fois être inclusive et répondre aux besoins des élèves.** C'est pourquoi **la CSDM continue de croire qu'il est important de maintenir une offre de service diversifiée qui inclut la classe régulière, le soutien à l'intégration en classe régulière, la classe spécialisée et l'école spécialisée.** » CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl

Ces formes linguistiques ont aussi été observées dans le discours du locuteur Média où les discours des locuteurs Syndicat et CS sont transférés. Ainsi, un premier exemple est formulé par le locuteur Média qui indique que la clientèle de la CSDM est unique :

« La CSDM est **une des commissions scolaires** qui comptent **le plus de classes spécialisées**, en raison de sa **clientèle unique : les deux tiers** de ses élèves vivent en milieu défavorisé, **20 %** ont des difficultés d'apprentissage et **la moitié** de ses élèves ont **une langue** maternelle **autre** que le français. » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM_elargit_incl

La contrainte systémique exposée comme une situation subie par l'institution et avec laquelle les acteurs éducatifs doivent composer est aussi présente :

« Des enseignantes ont confié leurs inquiétudes au Devoir. « Je suis à bout de souffle. Pour la première fois en 13 ans, j'envisage de changer de métier », dit une enseignante **d'une école d'un quartier défavorisé de Montréal. Dans sa classe de première année, 11 des 19 élèves ont déjà de grands défis d'apprentissage : 8 proviennent de classes d'accueil d'immigrants [et parlent difficilement le français], 2 ont un déficit**

d'attention et une élève a un trouble du spectre de l'autisme. » MEDIA_170209_Le
Devoir_CSDM elargit incl

Le dernier extrait évoque des effets du profil unique des élèves de Montréal sur le bien-être et la santé du personnel enseignant. Le discours fait allusion à l'effet subi par le personnel enseignant par rapport à la modification de leur rôle en classe ordinaire où la diversité des réalités des élèves est évoquée comme une contrainte.

Déresponsabilisation publique

Comme l'indique Martuccelli (2004), la contrainte systémique est utilisée comme une « raison morale légitime permettant à une collectivité de se dédouaner de sa responsabilité face au sort de ses membres les plus fragiles » (p. 491-492).

Dans le même texte, la déresponsabilisation à l'égard de la réussite est aussi exprimée en liant la cause (trio de caractéristiques) à la conséquence (difficulté à assurer l'égalité des chances et le développement du potentiel de chaque élève). Ainsi, le trio de caractéristiques devient un facteur de risque pour la réussite de l'ensemble des élèves :

« Nous avons expliqué au ministre que **le plus complexe des défis était celui d'assurer l'égalité des chances et le développement du plein potentiel de toutes et tous, compte tenu du profil des élèves montréalais.** » APPM_161121_BIS_40_14

Le locuteur Syndicat utilise l'argument du manque de ressources pour soutenir l'intégration afin d'expliquer une conséquence négative sur la réussite de tous les élèves des classes ordinaires :

« En résumé, selon eux, contrairement à ce qui est véhiculé, les intégrer de façon désordonnée, dans les conditions actuelles où un **manque criant de ressources** se fait sentir, **ne favorisera ni la réussite scolaire des élèves HDAA, ni celle des autres élèves de la classe.** » APPM_170320_BIS_40_28

Le locuteur Syndicat indique que l'objectif d'égalité des chances est mis de côté compte tenu du manque de ressources nécessaires pour répondre aux besoins des nombreux élèves intégrés dans les classes ordinaires. Ces services sont considérés comme une condition à la réussite. Faute de ces services, l'échec est considéré comme inévitable pour l'élève :

« Il y a donc actuellement des milliers d'élèves HDAA qui ne reçoivent pas tous les services qu'ils auraient besoin pour vivre une intégration réussie en classe ordinaire. **Sans ces services, ce sont des échecs répétés qui attendent ces élèves sans compter l'abandon de l'objectif d'égalité des chances.** Dans ces conditions, comment la CSDM peut-elle concevoir l'ajout d'autres élèves HDAA dans les classes ordinaires, sans **compromettre les conditions d'apprentissage de l'ensemble des élèves qui**

composent ces classes?? » APPM_170426_communiqué (la ponctuation est celle de l'auteur)

Un autre segment insiste sur la nécessité de répondre aux besoins spécifiques par des services organisationnels et pédagogiques adaptés :

« Nous voulons **assurer une réponse à leurs besoins spécifiques par une offre de services la plus diversifiée et complète possible** sur les plans organisationnel et pédagogique, qui inclut des options innovantes issues de nos milieux et appuyées par la recherche. » CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl

La redéfinition ou l'adaptation du concept d'inclusion pourrait témoigner de la prépondérance des considérations organisationnelles envers le maintien de la forme scolaire établie, plutôt qu'envers une transformation culturelle et idéologique favorisant l'inclusion.

Le discours des locuteurs entretient un sens commun à l'égard de la réponse aux besoins : elle dépend de ressources et non d'une posture à l'égard de la diversité des réalités humaines. Ainsi, selon le discours de la contrainte institutionnelle et rejoignant Martuccelli (2004), la capacité à prendre la responsabilité de la réussite éducative des élèves dits à risque semble dépendre de ressources additionnelles. Les pratiques sociales à l'égard de l'élève dit à risque ne sont de la sorte pas remises en question et leur valeur semble reconnue : la situation de l'élève dit à risque nécessite de faire plus que ce qui est déjà fait.

Appel à solidarité envers les mécanismes de protection

L'« auto-présentation de l'impuissance des classes dirigeantes » (Martuccelli, 2004) implique aussi, dans le discours observé, un appel à la solidarité pour la protection de l'institution et de la société.

Certains énoncés évoquent un manque de solidarité du ministère de l'Éducation envers la CSDM puisque ce dernier ne reconnaît pas le profil unique de sa clientèle par l'octroi de ressources supplémentaires. Ainsi, il n'admettrait pas les efforts particuliers que doit déployer l'institution CS pour atteindre l'objectif commun de l'égalité des chances. Cette fois, les trois locuteurs sont concernés par les constats.

Les mêmes formes linguistiques ont été repérées dans les textes. Par exemple, le locuteur Syndicat associe le profil et les besoins des élèves de Montréal à « des **besoins colossaux** » (APPM_170320_BIS_40_28). Le discours syndical est en ce sens solidaire de celui du locuteur CS lorsqu'il évoque le fait que les ressources financières offertes par le ministère sont insuffisantes

pour répondre à « **tous les besoins de nos élèves** en général ni [à] la **spécificité de l'école montréalaise** » (CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl). Ces propos sont aussi présents dans le discours du locuteur Média lorsqu'il cite la présidente de la CSDM à ce sujet :

« La présidente de la CSDM dit souhaiter que le gouvernement Couillard appuie financièrement l'aide aux élèves en difficulté dans le prochain budget, qui doit être déposé au cours du printemps. La commission scolaire dépense 22 millions de plus que ce qu'elle reçoit à ce chapitre, souligne-t-elle. » MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl

Ceci évoque l'idée d'une absence de contrôle sur les causes (le trio de caractéristiques), et cela, par l'indication que la CS est la seule dans cette situation alors qu'elle poursuit le même objectif de réussite pour tous que l'ensemble des institutions scolaires du Québec. Ce point de vue mène à considérer que la réussite de l'élève dit à risque dépend de ressources additionnelles. Cela suscite la solidarité des acteurs de l'éducation et le discours du locuteur syndicat témoignerait d'une adhésion à ce point de vue.

Le discours du locuteur Syndicat en appelle d'ailleurs à la solidarité à l'égard des mécanismes de protection contre les effets des risques, soit les ressources financières supplémentaires, pour assumer ses responsabilités en matière de réussite :

« Nous avons conclu notre présentation en réitérant au ministre que **s'il souhaite réellement la réussite éducative de tous les élèves à Montréal**, il devra reconnaître que les écoles de l'île ont besoin d'un statut particulier et d'un **financement adapté à ce statut**. C'est d'ailleurs dans cet esprit que s'inscrivent les revendications de l'Alliance, dans son mémoire déposé au ministère de l'Éducation au début de la semaine dernière. » APPM_161121_BIS_40_14

Dans ce cas, le discours institutionnel syndical semble avoir adapté la définition de l'inclusion à ses contraintes systémiques.

En outre, la mobilisation pour l'octroi de ressources additionnelles suggère que la situation de l'élève dit à risque est objective et reconnue par l'ensemble des acteurs. Cette piste nous renvoie à certains postulats critiques sur le discours relatif au sens commun, soit que le discours s'établit à partir de ce « consensus minimum » (Saint-Ouen, 1984) : tous les locuteurs sont mobilisés par la nécessité de ressources supplémentaires pour permettre à l'organisation éducative de remplir la mission commune à toutes les écoles du Québec, compte tenu du profil unique de ses élèves, profil expliqué par des facteurs de risque (le trio de caractéristiques).

Les ressources supplémentaires sont associées à une solution pour favoriser l'égalité des chances et cette prémisse mobilise les acteurs de l'ensemble jusqu'au moment où le projet-pilote aux visées inclusives commence. En effet, l'appel à la mobilisation pour les mécanismes de protection par le locuteur Syndicat a une nouvelle cible : protéger le modèle de services organisé selon une approche catégorielle. Le locuteur associe ce modèle à une expertise de haut niveau et mobilise les membres de l'organisation syndicale pour sa protection (voir la chaîne intertextuelle « mobilisation contre l'inclusion »).

En synthèse, les formes linguistiques que nous avons pu associer au discours de la contrainte organisationnelle ont en commun de contribuer à l'« auto-présentation de l'impuissance des classes dirigeantes » (Martuccelli, 2004). Cette forme discursive se traduit de trois manières. La première (l'invocation de l'impuissance) s'appuie sur un manque de contrôle sur les causes des risques, notamment en les attribuant au trio de caractéristiques uniques aux élèves montréalais. La deuxième manifestation de cette forme linguistique observée, la déresponsabilisation publique envers la réussite de tous les élèves, est justifiée par le manque de ressources additionnelles jugées nécessaires pour tenir compte du profil unique à la clientèle scolaire montréalaise. Enfin, l'impuissance s'accompagne d'un appel à la solidarité envers les requêtes faites au ministère pour répondre aux défis particuliers à la CSDM découlant du profil unique de ses élèves.

5.1.1.2 Explication de la situation de l'élève dit à risque par la mise en visibilité

Selon le discours axé sur la contrainte systémique, la situation de l'élève dit à risque est expliquée par diverses contingences qui sont mises en visibilité. Ces contraintes sont abordées de manière générique et sont associées à des mécanismes sociaux ainsi qu'à la prolifération de risques, soit des contraintes exogènes. Cette dimension du discours se caractérise aussi par la mise en relation des contraintes et l'absence de maîtrise à cause du manque de ressources. Cette prémisse se traduit par une explication basée sur l'écart entre la contrainte et l'idéal poursuivi. Aussi, l'explication de la situation de l'élève dit à risque met en concurrence des représentations de l'inclusion, dans un contexte où les définitions sont multiples et subjectives.

L'explication de la situation de l'élève dit à risque a été observée pour comprendre l'interprétation des conditions qui engendrent le risque (Portelli et al., 2007). Cette explication permet de cerner un sens commun dont la validité n'est pas remise en question. De plus, elle permet de développer et de justifier les pratiques institutionnelles (Foucault, 1969). Une explication adoptée de manière

consensuelle permet au discours de satisfaire le deuxième critère de validité de Foucault (1969) : les nouvelles relations interinstitutionnelles. Selon ce critère, le discours rend possibles le développement cohérent des pratiques sociales et la relation entre institutions.

Le type de discours axé sur la contrainte systémique a comme particularité de justifier ses pratiques et leurs résultats en témoignant publiquement de ses contraintes. Ainsi, le contexte situationnel du débat a mis en visibilité le profil unique des élèves de Montréal, un discours qui permettrait d'éviter la remise en question des pratiques institutionnelles. Le débat ne se développe pas au sujet de la situation de l'élève dit à risque, puisqu'elle n'est pas expliquée par le discours institutionnel. Le profil unique des élèves de Montréal, fondé sur le trio de caractéristiques, peut être associé à un « savoir non-problématique », selon la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1986).

Tableau 31. – Typologie actualisée du discours sur l'élève dit à risque : explication de la situation de l'élève dit à risque

Discours axés sur les déficits	Discours libéraux	Discours éducatifs officiels	Discours critiques	Discours axés sur la contrainte systémique
Associée à une pathologie :	Associée à un choix :	Problème de compatibilité élève-école :	Explication par les dynamiques sociales culturelles économiques politiques	Contrainte exogène
Explication	Sans égard à la situation sociale	En fonction du taux de décrochage, parcours non linéaire, absentéisme, relation élève-attentes, redoublement, difficultés de comportement, faibles résultats		Écart entre contrainte et idéal
Description				Absence de définition univoque
Prescription	En fonction de l'effort fourni par l'élève			
Prédiction				

Note. Tableau inspiré de Portelli et al. (2007) et de Martuccelli (2004)

Selon cette théorie critique, l'explication amène à contextualiser les points de vue et à confronter leur validité lors d'une activité de communication comme un débat. Ainsi, lors du débat sur l'inclusion, ce n'est pas la situation de l'élève dit à risque qui a dû faire l'objet d'explication. L'objet du débat étant l'inclusion, les explications fournies par les locuteurs ont cependant permis d'établir des liens entre le discours et la manière dont les locuteurs expliquent la situation des élèves

à partir du principe de l'inclusion. Comme le présente Habermas (1986), la position de départ lors de l'activité communicationnelle du débat est fondée sur un savoir non-problématique à l'égard de la situation de l'élève dit à risque, mais lorsque les locuteurs expliquent par la suite leur point de vue sur l'inclusion, celui-ci révèle des postures expliquant l'écart à la norme selon des perspectives non consensuelles.

Contraintes exogènes

L'auto-présentation de l'impuissance à l'égard des facteurs de risque permet la mise en visibilité du profil unique aux élèves de Montréal. Les discours axés sur la contrainte systémique expliquent la situation actuelle de l'organisation par des contraintes sur lesquelles elle n'a pas de prise. Ainsi, ce type d'explication rejoint les discours axés sur les déficits, les discours libéraux et les discours éducatifs officiels. Le propos se distingue cependant de ces trois types de discours par le fait de justifier ses pratiques institutionnelles par un manque de ressources. Ce manque de ressources rend l'accomplissement des idéaux (p. ex. l'égalité des chances, l'inclusion) difficile puisque l'écart entre le profil unique et ces derniers se comblerait au moyen de ressources additionnelles. Le segment suivant illustre l'explication de la situation de l'élève dit à risque et celle de la CS par la mise en relation de la contrainte et des idéaux :

« Il y a donc actuellement des milliers d'élèves HDAA qui ne reçoivent pas tous les **services** qu'ils auraient besoin **pour vivre une intégration réussie en classe ordinaire**. Sans ces services, ce sont des **échecs répétés qui attendent ces élèves** sans compter **l'abandon de l'objectif d'égalité des chances**. Dans ces conditions, comment la CSDM peut-elle concevoir **l'ajout d'autres élèves HDAA dans les classes ordinaires, sans compromettre les conditions d'apprentissage de l'ensemble des élèves qui composent ces classes??** » APPM_170426_communiqué (la double ponctuation est de l'auteur)

L'extrait aborde la situation plus particulière des « milliers d'élèves HDAA ». Toutefois, ces élèves sont compris dans le trio de caractéristiques. Dans le cas présent, le propos témoigne du risque que leur intégration suppose pour les élèves de la classe ordinaire. Ainsi, l'idéal de l'égalité des chances serait compromis, celui de l'intégration en classe ordinaire aussi. La contrainte est ici celle de l'intégration en classe ordinaire sans les ressources dont les élèves auraient besoin.

Il est possible de retenir de ce premier élément que les discours axés sur la contrainte systémique tendent à expliquer la situation de l'élève dit à risque de manière semblable à celle des discours éducatifs officiels. Comme dans ces derniers, l'écart à la norme scolaire constitue une explication de la désignation « à risque » (Portelli et al., 2007). Selon nos résultats, ce qui distingue toutefois

les deux types de discours est l'effet présumé de cet écart à la norme. En ce qui a trait aux discours éducatifs officiels, cet écart présume de risques scolaires qui, selon les considérations critiques de Brown (2016), représentent un signal d'alarme pour l'institution scolaire concernant l'atteinte des objectifs déterminés en matière de résultats scolaires. Ce type de discours intègre celui de la GAR. Il explique en outre l'écart à la norme à partir des données liées au parcours de l'élève en l'attribuant par exemple aux résultats antérieurs, au redoublement et aux changements d'établissements scolaires (Portelli et al., 2007).

Les discours axés sur la contrainte systémique diffèrent des discours éducatifs officiels sur ce dernier point. En effet, le risque n'est pas expliqué de manière aussi individualisée. Il l'est à partir d'un profil général attribué à l'ensemble de la population scolaire, mais aussi à la région montréalaise.

Écart entre contrainte et idéal

Le profil unique des élèves de Montréal, associé à une contrainte, constituerait un obstacle à la réalisation de la réussite de tous les élèves. Le corpus comprend des formules qui témoignent de l'explication du risque relevant des caractéristiques sociodémographiques de la région montréalaise. Par exemple le locuteur Syndicat décrit « le profil des élèves montréalais » comme

« une caractéristique unique à l'île de Montréal qu'on ne trouve nulle part ailleurs au Québec. » APPM_161121_BIS_40_14

Cette mise en opposition de la région montréalaise est rappelée dans plusieurs textes par ce locuteur. Le locuteur CS quant à lui évoque « la spécificité de l'école montréalaise » (APPM_161121_BIS_40_14). Ce type de formule est aussi présent dans le discours du locuteur Média lorsque la CSDM est décrite comme « la plus grande commission scolaire » de la province qui, au-delà de sa mission d'éduquer, doit remplir une mission unique auprès d'une population unique :

« [La CSDM] est une **machine de socialisation.** » MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres

Cette mission de socialiser les élèves de Montréal représente, dans le discours des locuteurs, un idéal à poursuivre en plus de celle de la réussite sur les plans de l'instruction et de la qualification. Toutefois, cette mission commune aux écoles québécoises serait un idéal représentant un défi particulier :

« Nous avons conclu notre présentation en réitérant au ministre que s'il souhaite réellement la réussite éducative de tous les élèves à Montréal, il devra reconnaître que les écoles de l'île ont besoin d'un statut particulier et d'un financement adapté à ce statut. » APPM_161121_BIS_40_14

Les élèves de Montréal ayant un profil unique de l'avis des locuteurs, leurs besoins seraient tout aussi uniques (voir la chaîne intertextuelle « besoins particuliers » en section 4.1.2.2.2). Or, tous sont d'avis que pour arriver à combler l'écart entre les caractéristiques uniques des élèves qui entraînent des besoins également qualifiés d'uniques, il faut des ressources supplémentaires. En ce sens, le risque prend aussi la forme d'un signal d'alarme pour l'institution (Brown, 2016), puisque le défi à relever est considéré comme étant particulier à l'institution montréalaise. Toutefois, la concrétisation du risque s'explique quant à elle par un manque à gagner en matière de ressources.

Un autre élément caractéristique des discours axés sur la contrainte systémique se situe au niveau du pouvoir nécessaire pour expliquer la situation de l'élève dit à risque. Martuccelli (2004) explique ce processus d'identification des « sujets » individuels et collectifs :

Il n'est pas rare alors que les gouvernements notamment ceux des sociétés démocratiques modernes, aient sans arrêt à chercher un point d'équilibre entre leur vocation de « division », et donc le penchant à une interpellation des individus en tant que « sujets » singuliers différents les uns des autres, et leur besoin de produire des principes collectifs d'interpellation les constituant justement en « sujets collectifs ». (p. 478)

Lorsque la situation de l'élève dit à risque est expliquée selon les principes et les approches psychomédicales, ce mécanisme de division par le discours sur l'élève dit à risque rejoint le discours axé sur les déficits. Parallèlement, la désignation collective réalisée selon la perspective axée sur la contrainte systémique amène une autre forme d'explication.

En effet, les discours axés sur la contrainte systémique proposent une explication de la situation de l'élève dit à risque cohérente avec la forme discursive de l'auto-présentation de l'impuissance organisationnelle. En fait, pour expliquer la situation de l'élève dit à risque, des mécanismes de mises en visibilité, tels que les conçoit Martuccelli (2004), sont mis en œuvre sur les bases du consensus au sujet du profil unique des élèves de Montréal.

Absence de définition univoque et mythe légitimateur

La situation de l'élève dit à risque fait consensus chez les locuteurs puisqu'elle est attribuée de manière unanime à une contrainte exogène à l'institution, au trio de caractéristiques, et que l'écart entre la contrainte et l'idéal est expliqué par le manque de ressources. Une autre caractéristique de

l'explication de la situation de l'élève dit à risque est celle de la désignation non définie, soit de ne pas expliciter les notions qui lui sont associées au-delà de leur mise en évidence. Ainsi le profil unique est un concept qui pourrait être qualifié de générique, tout comme, d'après Frandji et Rochex (2011), celui de besoins éducatifs particuliers. De l'avis de ces derniers auteurs, ceci permettrait d'associer toutes les formes de catégorisation au discours de l'inclusion.

Cette contrainte de mise en visibilité au moment des activités du front commun à la CSDM en 2016 (voir la section 4.2.3) est réalisée sans toutefois définir le sens attribué aux caractéristiques jugées comme étant des risques, ni expliquer le lien entre celles-ci et les défis qu'elles représentent. Le trio de caractéristiques est le fondement des représentations véhiculées par les groupes d'acteurs. Il peut correspondre, selon la théorie de la domination sociale, aux « mythes légitimateurs », soit des attitudes, des valeurs, des croyances, des stéréotypes et des idéologies qui fournissent une justification intellectuelle et morale à la distribution inéquitable de la valeur sociale au sein d'un système social (Sidanius et Pratto, 1999, p. 45). Ces mythes s'appuient sur des stéréotypes, soit des représentations partagées (Boyer, 2008) qui ne sont pas nécessairement stigmatisantes :

[U]ne sorte de représentation que la notoriété, la fréquence, la simplicité ont imposée comme évidence à l'ensemble d'une communauté (ou d'un groupe à l'intérieur de la communauté). Il s'agit donc d'une structure sociocognitive figée, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement réducteur et univoque et d'une stabilité de contenu rassurante pour les usagers. (p. 102)

Dans le cas présent, le trio de caractéristiques peut véhiculer trois autres stéréotypes qui relèvent de la difficulté d'adaptation sociale et scolaire, du parcours migratoire et d'une situation socioéconomique opprimante.

S'il en est un, le mythe du profil unique contribue à l'évolution des positionnements et des points de vue par l'interdiscours, puisque ce processus « "travaille" le discours, qui en retour redistribue perpétuellement cet interdiscours qui le domine » (Maingueneau, 2011p. 97). Ceci peut être observé par les « mythes légitimateurs » qui contribuent à l'évolution des positionnements et des points de vue. Pour Sidanius et Pratto (1999), la puissance d'un mythe (soit sa capacité à accentuer ou à atténuer l'inégalité des rapports sociaux) dépend de quatre facteurs : (1) le consensus qu'il représente, (2) son ancrage culturel, (3) la certitude qui l'entretient, et (4) sa force médiatrice. Ces facteurs semblent présents dans le discours au sujet du trio de caractéristiques. À cet effet, la conception consensuelle du profil unique et celle relative au trio des caractéristiques correspondent

à un discours particulier qui a été intégré aux discours des acteurs sur les principes d'intégration et d'inclusion.

Étant donné le consensus apparent dont il est l'objet et ce qui semble être un ancrage culturel au sein de l'organisation, le profil unique pourrait représenter un mythe légitimateur pour confronter les principes d'intégration et d'inclusion. Notamment, en nous référant à la caractéristique des discours axés sur la contrainte systémique abordée précédemment (l'écart entre contrainte et idéal comme explication de la situation de l'élève dit à risque), l'absence de définition univoque peut justifier l'explication par l'écart entre la contrainte, le profil unique, et l'idéal que peuvent représenter l'intégration ou l'inclusion scolaire. En ce sens, le mythe du profil unique des élèves de Montréal permettrait de légitimer les besoins en ressources supplémentaires (force médiatrice) puisqu'il entretient la certitude (plutôt que la remise en question) sur les causes et les conséquences qui lui sont associées.

Plus largement, le discours sur le trio de caractéristiques refléterait aussi des certitudes et permettrait la médiation entre institutions, un critère de validité de la formation discursive (Foucault, 1969).

Nos observations nous ont permis de constater que la contrainte systémique servant à expliquer la situation de l'élève dit à risque a le potentiel d'établir des relations interinstitutionnelles. C'est le cas, par exemple, entre l'institution syndicale et l'institution CS qui coordonnent leurs efforts pour l'obtention de ressources additionnelles. À cet égard, la contrainte unique du trio de caractéristiques est associée à un obstacle, pour la réalisation de la mission institutionnelle. Le trio de caractéristiques est formulé dès 1997 par la CEGE :

Toutes les écoles de l'île de Montréal ne sont pas en difficulté. La faiblesse relative de la réussite scolaire dans de nombreuses écoles publiques montréalaises découle, pour une bonne part, de la présence importante d'enfants de milieux défavorisés et d'un nombre également important d'élèves de familles immigrantes qui arrivent au Québec en cours de scolarisation et qui sont peu scolarisés. (CEGE, 1997, p. 189)

Deux décennies plus tard, le front commun à la CSDM exprime un constat dit unanime qui reprend essentiellement les mêmes idées :

Les porte-parole des neuf organisations impliquées dans ce projet s'appuient sur des **constats uniques et des consensus solides** liés à des **conditions spécifiques et propres aux élèves de la CSDM**. **Nulle part ailleurs** dans les autres commissions scolaires du Québec, **en aussi grand nombre, les élèves ne subissent les effets combinés d'une**

présence aussi élevée en classe d'élèves ayant un handicap, des difficultés d'apprentissage, d'adaptation (EHDAA), de maîtrise de la langue française et vivant en milieu défavorisé. (Front commun CSDM, 2016, 20 octobre)

Bien que le groupe institutionnel soit d'avis que l'identification du trio de caractéristiques et de ses effets sur l'ensemble des élèves de la CSDM soit un constat unique, il est possible de souligner que ces contraintes perçues par l'institution ne sont pas nouvelles.

Dans le même sens, le discours international à l'égard des élèves présentant des besoins particuliers comprend sensiblement les mêmes catégories (OCDE, 2000), tout comme les discours sur les élèves dits à risque ou vulnérables (Brown, 2016).

Cette particularité du discours sur le risque en éducation (soit le fait de lui associer des marqueurs de la diversité humaine, sociale, culturelle, économique) est cohérente avec le discours de la contrainte systémique. Pour ce dernier, le risque est expliqué de manière générique (p. ex. trio de caractéristiques) en l'associant à des processus sociaux et à la prolifération des risques (Martuccelli, 2004). Ainsi, comme abordée précédemment, la cause du risque est exogène. Ce point de vue permet à l'institution de se présenter comme impuissante face à ces contraintes issues de la complexité sociale.

À l'échelle internationale, il correspond notamment aux catégories des besoins éducatifs spéciaux⁷⁰ de l'OCDE (2000). Ces catégories ont permis à l'organisation internationale de classer les définitions des divers systèmes éducatifs. Pour y arriver, la définition des élèves présentant des besoins particuliers correspondrait aux élèves dont l'éducation implique des ressources supplémentaires publiques ou privées (OCDE, 2000). Cette conception est critiquée par Frandji et Rochex (2011) étant donné le seul critère utilisé pour catégoriser un élève, celui des ressources. La conception de l'OCDE est cependant cohérente avec le discours des acteurs de la CSDM puisque leurs propos rejoignent les mêmes catégories d'élèves que celles de la typologie réalisée à partir de

⁷⁰ Nous reprenons les catégories préalablement présentées au premier chapitre ici :

Catégorie A : les élèves présentant un handicap, soit les aveugles et mal voyants, sourds et malentendants, arriérés mentaux sévères et profonds, et polyhandicapés.

Catégorie B : les élèves présentant des difficultés d'apprentissage qui ne peuvent pas être classés dans les deux autres catégories.

Catégorie C : les élèves généralement issus d'un milieu dit défavorisé ou atypique auquel sont associés des facteurs de risque de nature socioéconomique, culturelle ou linguistique. L'éducation cherche à compenser les effets de ces facteurs qui créeraient des besoins éducatifs spéciaux.

cette conception. Toutefois, dans le cas du discours des acteurs impliqués dans le débat, les élèves EHDAA réunissent les élèves en difficulté et les élèves handicapés. Cependant, l'OCDE mentionne que les élèves en difficulté d'apprentissage forment une catégorie distincte des catégories « élèves présentant un handicap » et « élèves d'un milieu dit défavorisé ou atypique » (voir section 1.1.2.2). Le mythe légitimateur du trio de caractéristiques serait ainsi plus large qu'à l'échelle de la CSDM.

Il est possible de dégager trois caractéristiques par la mise en relation de la dimension de l'explication de la situation de l'élève dit à risque et des résultats reliés aux discours axés sur la contrainte systémique. Ces discours attribuent le risque à des facteurs exogènes, tout comme les discours axés sur les déficits, les discours libéraux et les discours éducatifs officiels (Portelli et al., 2007). Or, contrairement aux autres types de discours, ces risques sont associés à des contraintes avec lesquelles l'institution scolaire doit composer. En effet, le discours évoque le fait que les objectifs que celle-ci doit poursuivre sont les mêmes, malgré la contrainte. Ce qui nous amène à la deuxième particularité de ce type de discours : on y évoque l'écart entre la contrainte et les idéaux. Ainsi, les locuteurs évoquent que pour atteindre l'égalité des chances, des ressources supplémentaires doivent lui être dévolues puisque le défi à relever est plus grand pour la CS montréalaise, étant donné le profil unique de ses élèves. Étant donné l'absence de définition univoque des notions entourant celle du profil unique, le discours paraît se développer comme un sens commun. Celui-ci, à la manière d'un mythe légitimateur (Sidanius et Pratto, 1999), forme un consensus culturellement ancré qui entretient la certitude et se caractérise par sa puissance en matière de médiation.

5.1.1.3 Processus de production, de circulation et de consommation du discours : dévolution

La troisième dimension des discours au sujet des élèves dits à risque est relative à l'interaction entre le discours, la société et les circonstances qui lui permettent de se développer, d'être partagé et de faire l'objet d'appropriation. Pour valider cette dimension du discours, nous avons utilisé le critère des systèmes de relations : elles sont de nature réelle (relations primaires), de nature réflexive (relations secondaires) et de nature discursive (Foucault, 1969). Les relations qu'établit le discours sont en effet de nature primaire puisque la contrainte (le profil unique) mobilise les acteurs lors du débat sur l'inclusion, mais aussi, à l'extérieur de cet événement discursif, notamment par la mobilisation du front commun à la CSDM en 2016 (cet événement étant compris dans le contexte situationnel du débat analysé). Des relations secondaires, de nature réflexive, sont

aussi créées par le discours axé sur la contrainte systémique. Par exemple, le profil unique étant une contrainte reconnue, il fait l'objet de communication et d'analyse réflexive lorsque des enjeux relatifs à l'inclusion surviennent. Les locuteurs établissent des liens entre le profil unique et leur discours lorsqu'ils abordent des sujets tels que l'inclusion, le financement, les besoins particuliers, l'offre de services en adaptation scolaire, etc.

D'après Martuccelli (2004), la production, la circulation et la consommation du discours correspondent à un processus inédit de domination (soit celui de la dévolution). Il le décrit comme « la dissociation, par moment radicale, entre un rappel bien-fondé des principes et une pure sanction objective des conséquences » (Martuccelli, 2004, p. 492). En ce qui concerne la situation de l'élève dit à risque, le processus s'amorce par la mise en visibilité de la contrainte, celle que subit l'élève, mais aussi et surtout, celle que rencontre l'institution. Le processus amène à mettre en concurrence des représentations dominantes de manière à créer un climat d'incertitude, favorable à la réception d'un discours et à sa consommation. Nous avons observé que, dans le cas étudié, le processus est marqué par la solidarisation des acteurs autour de l'idée que le principe de l'égalité des chances ne peut être poursuivi compte tenu des contraintes avec lesquelles le système doit composer (le profil dit unique des élèves de Montréal), contraintes qui justifient une mobilisation pour l'obtention de ressources, sans quoi l'objectif de réussite de tous les élèves ne peut être respecté.

Tableau 32. – Typologie actualisée du discours sur l'élève dit à risque : processus de production, de circulation et de consommation du discours

Discours axés sur les déficits	Discours libéraux	Discours éducatifs officiels	Discours critiques	Discours axés sur la contrainte systémique
Évaluation, diagnostic, remédiation	Fatalisme, méritocratie, égalité	Reproduction des inégalités : diminution de la qualité de l'évaluation, des programmes et des exigences	Déconstruction et reconstruction de l'idée du risque Questionnement des prétentions de neutralité	Mise en visibilité de la contrainte Mise en concurrence des représentations dominantes Domination par la dévolution

Note. Tableau inspiré de Portelli et al. (2007) et Martuccelli (2004)

Mise en visibilité de la contrainte

Le processus de production des discours axés sur la contrainte systémique s'amorce dans un premier temps par la mise en visibilité de la contrainte. Martuccelli (2004) explique ainsi que ce

processus n'impose pas une définition unique, mais communique plutôt le défi que représentent les contraintes vécues par l'organisation :

La visibilité des contraintes se prolonge ainsi par l'implantation d'un espace pléthorique de sens contradictoires, ou de signes sans aucun sens, opérant par des jeux creux de différences. La domination ne passe plus alors par l'acceptation d'un contenu ou par une intériorisation d'un corpus bien précis de normes. Les représentations « dominantes » sont constamment concurrencées par d'autres représentations, instaurant un désordre d'un type particulier. (p. 476)

Le désordre mentionné par l'auteur se caractériserait par l'affaiblissement du lien entre les systèmes de représentation et l'ordre social qui favoriserait l'intégration institutionnelle plutôt que sociale (Martuccelli, 2004). Ce désordre se traduit par la multiplicité des manières d'aborder la différence puisque l'important, de ce point de vue, est d'intégrer au système et non à la société.

Au sein de notre corpus, le désordre s'installe autour de la définition du principe d'inclusion. Il relève de l'absence de définition univoque et de la concurrence des représentations dominantes.

Mise en concurrence des représentations dominantes

Après la mise en évidence du profil unique et de sa circulation par le discours de tous les locuteurs (Syndicat, CS et Média), une ambivalence et des contradictions à l'égard des normes sont observées. En effet, la chaîne intertextuelle nommée « le point sur l'inclusion » expose un conflit de définitions de la notion d'inclusion (voir section 4.1.2.5). Le discours à l'égard de la situation de l'élève dit à risque s'appuie sur la définition consensuelle du trio de caractéristiques. Or, les normes pour guider la pratique posent un problème comme en témoignent les différentes acceptions entre les locuteurs, mais aussi chez un même locuteur. La mise en visibilité du flou conceptuel par le locuteur Syndicat contribue à l'émergence du débat et à la mobilisation syndicale contre le projet-pilote aux visées inclusives.

« On nous dit que la CSDM organise un forum sur l'inclusion, mais **personne ne s'est mis d'accord sur la définition de l'inclusion**. De quoi parle-t-on? Nous nous demandons **où se situe l'intégration dans l'inclusion**. » APPM_161114_BIS_40_13_1

Le dernier segment représente la concurrence qui s'installe dans le discours : le locuteur s'interroge sur le sens de l'inclusion pour les dirigeants de la CSDM ainsi que sur le lien entre les principes d'intégration et d'inclusion.

La définition d'inclusion contribue au processus de circulation du discours à l'égard de l'élève dit à risque. Selon cette perspective, le discours syndical sur les principes d'intégration et d'inclusion

entretient une explication de la situation de l'élève dit à risque relative à la contrainte associée aux besoins pour l'organisation. Cette conception dominante dans le débat est mise en concurrence avec les explications fournies par le locuteur CS sur le principe d'inclusion.

Dans les médias, les propos des dirigeants de la CSDM à l'égard de l'inclusion indiquent que celle-ci vise la scolarisation « des élèves différents » (MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl). L'article où sont cités ces propos explique le sens accordé à « élèves différents » : celui du trio de caractéristiques.

Cette dispersion des conceptions et des cadres de référence est une particularité de la centration sur la contrainte que représentent les caractéristiques jugées hors de la norme. La particularité de ce type de discours expliqué par Martuccelli (2004) est le fait de maintenir l'ambiguïté sur la norme et de se centrer sur la contrainte avec laquelle le système doit composer. À l'égard du concept d'élève dit « à risque », le flou conceptuel observé dans les cadres de référence, les politiques et les discours, comme nous l'observons dans le cas étudié et comme nous l'avons abordé d'entrée de jeu dans la problématique de la thèse pourrait involontairement favoriser la dispersion des conceptions et favoriser les ambiguïtés (voir la section 1.1.3).

Par exemple, le locuteur Syndicat évoque le fait qu'à la CSDM les élèves présentant des besoins particuliers sont intégrés et non inclus en classe ordinaire, mais que les dirigeants de la CS veulent les inclure en classe ordinaire (APPM_170327_BIS_40_29). L'élève présentant des besoins particuliers serait ainsi en situation d'adaptation à l'école par son intégration. Le point de vue syndical à ce sujet est de s'opposer à une transition vers l'inclusion, impliquant une adaptation de l'école aux besoins de l'élève. Le nom de la campagne de mobilisation syndicale « Contrer l'inclusion sans favoriser l'exclusion » exprime ainsi la position syndicale en faveur du principe d'intégration et du refus d'adhérer à celui d'inclusion. Le locuteur Syndicat signale un certain désordre conceptuel au sujet du sens que son employeur accorde au principe d'inclusion et le corpus indique que les locuteurs entrent dans un processus de confrontation à l'égard du sens à octroyer à « inclusion ».

En effet, la mise en concurrence des représentations respectives sur l'approche catégorielle et en matière d'inclusion, soit celle de la CSDM et celle de l'APPM lors des audiences publiques ministérielles sur la réussite, permet d'observer l'écart entre les contraintes organisationnelles et l'idéal de la réussite pour tous et de l'égalité des chances. Cette confrontation des visions permet

d'observer un consensus apparent sur le profil unique dans le discours du front commun à la CSDM en 2016. Toutefois, les diverses formules utilisées par les locuteurs à l'égard de la notion de « besoins particuliers » suggèrent que, au-delà du terme générique de profil unique mis en visibilité, se trouvent des explications variées de la situation de l'élève dit à risque (voir section 4.2.3.1).

Domination par dévolution

La dévolution représente, d'après Martuccelli (2004), la conséquence d'une forme de domination qui amène l'individu à intégrer les catégories d'échec et à en assumer la responsabilité entière. Il s'agit d'une forme de contrôle que Martuccelli (2004) nomme « l'hégémonie en creux », soit une forme de contrôle sans imposition de la soumission.

Cette forme de domination est cohérente avec une particularité observée dans le discours syndical. Comme l'explique Martuccelli (2004), le discours dissocie les expériences négatives vécues par les personnes du bien-fondé attribué aux principes promus. La protection des valeurs communes et du climat social nécessite, d'après le discours du locuteur Syndicat, une préparation à l'intégration sociale qui se réalise au sein de l'institution scolaire.

Ainsi, le discours syndical rappelle les principes suivants et les évoque comme des fondements de la société : la maîtrise de la langue comme condition d'intégration sociale et d'accès à la citoyenneté (APPM_170501_BIS_40_34_1), la responsabilité du personnel enseignant de transmettre des valeurs progressistes, l'objectif de l'égalité des chances, la défense de l'école publique, la célébration de la diversité et de l'humanité (APPM_170206_BIS_40_23). Le discours contribue, de ce point de vue, à la définition de l'exogroupe.

Martuccelli (2004) mentionne que la dévolution fonctionne comme un miroir amplifiant les conséquences. Ainsi, le reflet des conséquences de la difficulté à intégrer la norme dominante renvoie une image particulière de l'échec du processus d'intégration systémique.

Au sein de notre corpus, un texte du locuteur Syndicat annonce un rehaussement du financement gouvernemental pour le secteur de la francisation à la CS. Il mentionne qu'il s'agit d'une reconnaissance, après plusieurs années de combat, de l'expertise enseignante. Il mentionne ce qui suit :

« C'est aussi une excellente nouvelle pour les **néo-Québécois** qui auront **accès** plus rapidement **aux cours de français dans nos centres**. En **maîtrisant la langue française**, en apprenant **la beauté, la valeur et la juste utilisation des mots**, ils auront **l'opportunité de s'intégrer** plus facilement **dans notre société, d'accéder à notre patrimoine** culturel et **d'exercer pleinement leur citoyenneté**. Sans jouer avec les mots, **n'est-ce pas ça l'inclusion?** » APPM_170501_BIS_40_34_1

Le locuteur Syndicat souligne que le gain obtenu par son combat est celui, pour les personnes ayant emménagé récemment au Québec, d'accéder aux institutions de l'endogroupe (nos centres). Le ton utilisé pour décrire la maîtrise de la langue officielle du Québec symbolise que l'accès à l'institution permet d'acquérir une ressource précieuse (beauté, valeur, justesse des mots) et qu'en déployant les efforts nécessaires pour l'acquérir, cette ressource permet l'accès à la culture de l'endogroupe (notre patrimoine culturel) et à, l'exogroupe, de participer en tant que figure citoyenne (exercer pleinement leur citoyenneté).

Ce discours de l'intégration à la norme dominante est repris par le locuteur Syndicat quelques semaines plus tard dans un texte où le locuteur annonce des coupes ministérielles en francisation à la CS. La représentation métaphorique d'une quête à poursuivre au sein de l'institution est liée aux contraintes systémiques qu'elle représente pour l'institution :

« Cela fait **beaucoup de petits et grands néo-Québécois qui bénéficient d'un service adapté à leurs besoins** pour apprendre **la base de notre langue commune**. Il s'agit là **d'une clé** essentielle pour **mieux s'instruire** ainsi que **développer et mettre en pratique ses compétences sociales**, une **clé** pour **devenir des citoyennes et des citoyens à part entière** dans **notre société**. C'est ça, **la réalité de la CSDM et de ses défis particuliers**. Malheureusement, comme nous le dénonçons sans cesse, cette réalité n'est pas prise en compte par le gouvernement du Québec. » APPM_170515_BIS_40_36

Le discours utilise la métaphore de la clé (accès) pour illustrer ici aussi l'intégration au système, puis à la société. Le discours met aussi en visibilité la contrainte (la réalité de la CSDM et ses défis particuliers : beaucoup de petits et grands néo-Québécois et moins de ressources octroyées).

D'autre part, pour le locuteur Syndicat, l'inculcation des valeurs dites progressistes permettrait la célébration sociale de la diversité et de l'humanité. En retournant cette logique pour explorer la dévolution, l'individu auquel les valeurs sont « transmises » par l'école (APPM_170206_BIS_40_23) est responsable des conséquences qui seraient vécues par la société, si son intégration systémique ne le rend pas conforme aux attentes sociales. Il y aurait, selon cette logique, un obstacle à la célébration de sa diversité et de son humanité par la société. Il est possible

de croire que ces hypothèses concernent l'élève dit à risque de manière marquée puisque l'évolution incertaine de son parcours peut se traduire par l'inculcation de l'échec.

5.1.1.4 Pratique sociale : mise en projet de l'individu

Les pratiques discursives permettent d'orienter les pratiques sociales. Comme le précise le critère des pratiques discursives de Foucault (1966), des objets de discours peuvent y être classés, nommés, analysés, expliqués, en être exclus sans modifier la formation discursive. Cela correspond à des pratiques discursives permettant d'orienter l'action. Dans le cas des discours axés sur la contrainte systémique, il est possible de réunir les pratiques sociales sous une orientation générale : la mise en projet de l'individu (Martuccelli, 2004). Il s'agit d'un processus institutionnel qui place l'individu comme sujet ou comme acteur de projets pour « s'acquitter de la situation dans laquelle il se trouve, qui prend soit la forme d'un choix impossible, soit celle de l'acceptation d'une contrainte, souvent celle du passage de l'une à l'autre » (Martuccelli, 2004, p. 493).

Les conséquences associées à cette mise en projet identifiées par Martuccelli (2004) assurent le *statu quo*. Selon l'auteur, la mise en projet permet de maintenir la soumission du sujet aux impératifs de la domination et aux traditions. Elle peut aussi faire subir une expérience individuelle amère et disqualifiante, car l'individu fait face à un déni du refus qu'il vit de la part de l'institution et doit à la fois se montrer à la hauteur de la confiance que l'institution lui accorde. En outre, la mise en projet peut amener l'individu à intérioriser l'échec comme étant le sien et à accepter son destin social.

Tableau 33. – Typologie actualisée du discours sur l'élève dit à risque : pratique sociale

Discours axés sur les déficits	Discours libéraux	Discours éducatifs officiels	Discours critiques	Discours axés sur la contrainte systémique
Exclusion	Catégorisation	Catégorisation	Inclusion	Intégration systémique
Pathologisation	Ciblage	Profilage	Participation	Exclusion sociale
	Prévention	Adaptation	Déconstruction	

Note. Tableau inspiré de Portelli et al. (2007) et de Martuccelli (2004)

Nous abordons maintenant deux formes de pratiques sociales auxquelles contribuent les discours axés sur la contrainte systémique : l'intégration systémique et l'exclusion sociale. Elles seront abordées ensemble puisqu'elles sont intrinsèquement liées. Ces pratiques seront associées à la situation de l'élève dit à risque.

Le discours sur la contrainte systémique est prioritairement orienté vers l'intégration au système, pour ensuite, seulement dans un deuxième temps, se consacrer à l'intégration à la société (Sidanius et Pratto, 1999).

D'une part, il évoque la nécessité de maîtriser ces repères culturels d'une grande valeur pour les personnes nouvellement arrivées au Québec. D'autre part, il définit la frontière entre le Nous identitaire et l'Autre, extérieur à cette identité collective, auquel l'accès est conditionnel. Le segment suivant représente cette forme linguistique :

« C'est aussi une excellente nouvelle pour les néo-Québécois qui auront accès plus rapidement aux cours de français dans nos centres. En maîtrisant la langue française, en apprenant la beauté, la valeur et la juste utilisation des mots, ils auront l'opportunité de s'intégrer plus facilement dans notre société, d'accéder à notre patrimoine culturel et d'exercer pleinement leur citoyenneté. » APPM_170501_BIS_40_34_1

Les propos de Martuccelli (2004) amènent une perspective au sujet de ce type de formation discursive. Comme il l'explique, ce type de forme discursive ne nous renseigne pas sur les aspirations des personnes concernées par le discours du locuteur. Son discours valorise une « inculcation culturelle homogène » (Martuccelli, 2004, p. 473), celle qu'il associe à la langue, à la société, au patrimoine auxquels il associe une appartenance conditionnelle. Les conditions d'accès à l'endogroupe sont présentées, par des propositions qui sont propres au discours de la contrainte organisationnelle d'après Martuccelli (2004) : dans la pratique, les personnes sujettes aux conditions d'accès à la culture dominante sont contraintes de « se plier aux règles de fonctionnement d'un ordre établi » (p. 473). L'intégration passe ainsi davantage par l'intégration à l'institution qu'à la société (Martuccelli, 2004, p. 473). Ainsi, les « néo-Québécois » doivent, selon les propos du locuteur Syndicat, réaliser un parcours d'apprentissage « dans nos centres » pour éventuellement, s'intégrer « plus facilement » dans « notre société » et accéder à l'exercice de « leur citoyenneté ». Ces derniers propos supposent qu'un parcours institutionnel unique doit être réalisé pour ensuite intégrer la société et présument que ce processus correspond aux aspirations des personnes qu'il concerne.

Le discours du locuteur Syndicat témoigne donc d'une conception du processus d'accès conditionnel à l'identité du groupe majoritaire. Ce processus dépend, selon cette conception, d'une intégration par l'institution scolaire d'abord et sociale ensuite. Cette vision du monde est défendue par l'organisation syndicale. Son discours comporte des propositions relatives à la mobilisation des membres de l'organisation pour la protection des conditions assurant ce parcours d'intégration sociale conditionnelle à l'intégration institutionnelle :

« Notre profession est bien sûr investie de la responsabilité de la transmission de valeurs progressistes, en visant l'égalité des chances pour toutes et tous. Notre combat pour la défense de l'école publique montréalaise, celle qui permet d'accueillir des élèves d'une grande diversité sociale, doit se poursuivre. Il est d'autant plus justifié dans le contexte actuel et mérite qu'on y mette toutes nos énergies pour en arriver à une société qui célèbre sa pluralité et, surtout, son humanité! »
APPM_170206_BIS_40_23

Le segment ci-dessus reprend la forme linguistique de la contrainte organisationnelle valorisant le parcours institutionnel nécessaire à l'intégration sociale. Les propos du locuteur Syndicat témoignent en outre d'une autre particularité, celle du combat et de la défense de l'institution. La prémisse majeure est ici que la profession enseignante a pour mission de défendre des valeurs progressistes et de viser l'égalité des chances de l'ensemble des élèves. Pour soutenir cette idée, le propos comporte la prémisse mineure selon laquelle si l'on souhaite que la société puisse jouir de sa diversité et de son humanité, alors il faut poursuivre le combat syndical pour la défense de l'école publique montréalaise. Le discours se situe, en ce sens, dans le schème argumentatif « Avantage/Utilité », car il défend l'idée selon laquelle la société peut profiter de la diversité et de son humanité. Il faut donc protéger et défendre l'institution scolaire puisqu'elle permet d'institutionnaliser la diversité d'abord, pour ensuite permettre l'intégration sociale.

D'autre part, la situation de l'élève dit à risque se définit par les personnes qui ont le pouvoir de désigner ce statut chez autrui. Comme tout discours dominant selon la perspective de Foucault adoptée par Hardy et Maguire (2016), le discours du risque en général et le discours sur l'élève dit à risque en particulier véhiculent des catégories identitaires dont le statut est relatif les unes par rapport aux autres. Ces catégories identitaires comprennent celles liées à l'évaluation du risque, à la gestion du risque, à l'existence du risque, à l'expertise du risque. Ces identités du risque contribuent à faire exister le risque, car celui-ci met ces identités en relation de pouvoir les unes par rapport aux autres.

L'identité d'évaluateur du risque est en effet attribuée à un comité défini par la convention collective (le comité d'intervention). Les discours axés sur les déficits adoptent une conception de l'évaluation du risque qui est dévolue aux professions psychomédicales (psychologie, psychoéducation, orthophonie, médecine, etc.). Dans ce cas, les pouvoirs sont confiés à un comité dont les balises décisionnelles sont prévues à la convention collective. Dans le cas de la CSDM, elles sont fixées par un document institutionnel élaboré par le CPCEREHDAA.

« Par ailleurs, nous aussi sommes d'accord qu'il faut placer l'école en situation d'adaptation devant **l'analyse des besoins de l'élève à risque ou HDAA et décider entre autres quel modèle d'organisation de services sera le meilleur pour lui**: que ce soit le soutien à l'intégration en classe ordinaire, la classe spécialisée ou l'école spécialisée, et ce, **par l'entremise du comité d'intervention.** »
APPM_170508_BIS_40_35

En ce sens, le risque est évalué pour déterminer l'orientation à donner aux services, compte tenu de l'analyse de sa situation par le comité. Cette institutionnalisation de l'évaluation de la situation de l'élève dit à risque pourrait être perçue comme une « contrainte indépassable par l'acteur » (Martuccelli, 2004, p. 477), dans le sens où un comité représentant l'institution juge de la situation individuelle d'un élève. D'un point de vue foucauldien, ce mécanisme institutionnel pourrait représenter la construction d'un sujet institutionnel (Foucault, 1976). En effet, la scolarisation différenciée selon le modèle de l'approche catégorielle est conçue comme une conséquence des contraintes auxquelles fait face l'institution : plus les contraintes sont nombreuses, plus les solutions particulières à chacune d'elles le sont aussi. Cette manière de déterminer les pratiques d'intégration est, en définitive, orientée vers l'intégration au système.

Pour conclure cette première partie du chapitre, il est possible d'avancer que les discours axés sur la contrainte systémique puissent représenter un modèle explicatif du discours portant sur la situation de l'élève dit à risque. Ils se distinguent principalement des autres types de discours (Portelli et al., 2007) par son point focal : le système plutôt que l'élève. Ce discours peut correspondre à un réseau de formes discursives qui peut intégrer d'autres objets en les situant par rapport à ceux qu'il comporte déjà.

L'auteur distingue les concepts de formation discursive (Foucault, 1969) et d'espace discursif : la formation discursive, vue comme une constellation, réunit plusieurs espaces discursifs qui font l'usage de mêmes termes clés qui sont des points de contact entre les cadres (Saint-Ouen, 1984). Par exemple, le débat sur l'inclusion a intégré de nouvelles propositions à un réseau de propositions

déjà existant (celui de la contrainte que représente le profil unique pour l'institution) et les a situées par rapport à ces dernières. Le locuteur CS, à titre d'exemple, établit un lien entre le débat sur l'inclusion et le profil unique des élèves de Montréal de la manière suivante :

« “Autrement dit, **nous n'avons pas du tout l'intention de mettre fin aux classes spécialisées ou encore aux écoles spécialisées.**”

“Nous voulons **assurer une réponse à leurs besoins spécifiques** par une **offre de services** la plus diversifiée et complète possible sur les plans organisationnel et pédagogique, qui inclut des options innovantes issues de nos milieux et appuyées par la recherche.”

“Toutes **les ressources professionnelles et techniques** disponibles **en appui aux enseignants** continueront d'être déployées.” » CSDM_170426_communiqé_le point sur incl

Ces derniers propos illustrent l'intégration au discours de la contrainte systémique d'une forme linguistique adaptée de l'inclusion. Pour distinguer ce discours, nous rappelons que l'inclusion est définie par l'UNESCO (2005) comme un processus de transformation des structures et des stratégies ayant comme objectif de prendre en compte la diversité des besoins de chacun des apprenants, selon une vision commune et englobante de tous les élèves. Le discours de la contrainte systémique n'intègre pas cette conception de l'inclusion, mais la redéfinit comme une valeur éducative, tout en rejetant l'idée de modifier les structures et le système. Selon cette vision, l'élève dit à risque pourrait être associé à la désignation « à défi » et il est situé, en fonction de ses besoins, par rapport à cette vision catégorielle de l'inclusion.

Ainsi, le segment arrive à conjuguer une définition de l'inclusion au discours axé sur la contrainte systémique. Il est possible de souligner que cette mise en relation permet d'établir des orientations pour la pratique : l'approche catégorielle est un modèle organisationnel qui permet de répondre aux besoins des élèves de Montréal dont le profil est unique.

5.2 Comment les discours participent-ils à la co-construction d'une représentation commune et à l'orientation des pratiques sociales à l'égard des élèves concernés par cette identification?

Cette deuxième question spécifique a pour objectif d'aller au-delà de la description et d'interpréter les stratégies discursives présentes dans le discours des locuteurs, à l'aide des dispositifs linguistiques utilisés (métaphores et schèmes argumentatifs) pour construire les groupes

d'appartenance, notamment celui des élèves « à risque ». Pour ce faire, nous discutons de notre interprétation et de notre explication du discours sur l'élève dit à risque découlant de l'analyse avec des auteurs abordés en problématique. Ainsi, cette dernière section de la thèse s'attarde sur le processus de co-construction sociale du discours sur l'élève dit à risque, et sur l'orientation des pratiques sociales, en revenant sur les enjeux de l'état de la question à l'aune des *a priori* de Brown (2016)⁷¹. Nous revenons donc sur les éléments suivants : (1) les définitions contradictoires et l'absence de définition, ainsi que le nombre limité d'écrits recensés; (2) le nombre limité de recherches portant sur les processus sociaux et institutionnels de la construction sociale de l'adaptation scolaire; (3) la difficulté à démontrer les résultats positifs des programmes de prévention; (4) les résultats inconsistants en matière de transférabilité des acquis des interventions ciblées; et (5) le nombre limité de données issues d'approches de recherche écologique et contextualisée.

5.2.1 Co-construction autour d'une notion générique : le profil unique des élèves de Montréal

Nous avons mis en évidence, au premier chapitre, que les définitions de la notion et du concept d'élève dit à risque entretiennent des contradictions sur sa signification dans le discours éducatif et scientifique. Plusieurs représentations sous-tendent les travaux de recherche, ce qui fait du concept d'élève dit à risque, un concept polysémique (Cadieux, 2010; Puentes-Neuman et Cartier, 2007; Schmidt et al., 2003; Tessier et Schmidt, 2007; Toldson, 2019, 23 janvier; Trudel et al., 2002). Les diverses conceptions sur lesquelles s'appuient les travaux n'étant pas nécessairement exposées (Rousseau et al., 2015; Schmidt et al., 2003; Tessier et Schmidt, 2007), il peut être difficile de cerner les variables indépendantes (celles associées à la situation de l'élève, à son contexte) (Bruno et al., 2017; Zorman et al., 2015). Or, il se dégage tout de même deux orientations principales que nous avons associées aux discours des approches épidémiologiques du risque et aux discours relatifs aux approches psychomédicales (voir notamment Frandji et Rochex, 2011; voir aussi Woollven, 2018).

⁷¹ Ces *a priori* proposés par Brown (2016) pour aborder la notion d'élève dit à risque mènent à l'étudier : (1) comme un phénomène complexe; (2) de manière réflexive en prenant conscience de conceptions personnelles de la chercheuse; (3) de manière non-essentialiste; (4) de manière contextualisée; et (5) comme une notion fluide (voir section 1.1.1.2).

L'enjeu relatif à cette observation, d'un point de vue critique, est celui de l'effet des orientations véhiculées par le discours sur l'explication de la notion ou du concept, mais aussi, sur l'action (Brown, 2016). Nous souhaitons, en fonction de ce premier enjeu, explorer le sens attribué à la notion « élève à risque » par les acteurs du champ de l'éducation pour décrire les liens entre les conceptions scientifiques et le discours ambiant. Nous souhaitons donc observer le discours des acteurs sur la situation des élèves dits à risque pour cerner les effets de la polysémie sur la représentation véhiculée. Or, l'objet du débat étudié est celui de l'inclusion, non celui de la situation de l'élève dit à risque. Cet angle d'analyse nous renseigne toutefois sur la posture à l'égard de la situation de l'élève dit à risque lorsque les locuteurs mettent leurs définitions du principe d'inclusion en concurrence.

Nous avons ainsi pu dégager, par l'analyse des stratégies discursives, que la posture à l'égard de la situation de l'élève dit à risque se construit sur les bases d'une vision qui ne correspond tout à fait ni à l'un ni à l'autre des deux courants que nous avons étudiés dans la littérature scientifique à l'aide des catégories que nous avons proposées pour structurer notre démarche (approches épidémiologiques et psychomédicales), mais qui correspond davantage au discours de la contrainte systémique.

À l'instar du discours scientifique sur le concept d'élève dit à risque, les résultats indiquent que le discours des acteurs, lors du débat sur l'inclusion à la CSDM, repose sur une vision du risque polysémique : il s'appuie à la fois sur une posture inspirée de l'épidémiologie et véhicule une posture de type psychomédical. Il repose aussi sur une posture orientée par une représentation du risque comme étant une contrainte systémique.

La co-construction du discours lors du débat est réalisée sur la conception en apparence consensuelle de la situation de l'élève dit à risque : celle du profil unique des élèves de Montréal. Au cours de cet événement discursif, le discours des locuteurs Syndicat, CS et Média se développe selon une même prémisse : les élèves de l'île de Montréal ont un profil unique dans la province. Ce discours est issu d'un contexte situationnel qui comprend deux événements préalables au débat : le front commun à la CSDM et les consultations publiques ministérielles sur la réussite éducative. Le front commun est un événement discursif où le discours établit un consensus sur la situation de l'élève dit à risque. Ce consensus a été pris en compte dans l'analyse intertextuelle de notre corpus

(section 4.2.3). Il se dégage de cette analyse que cette conception du profil unique aux élèves de Montréal fait l'objet d'intertextualité, selon des formules variées, mais cohérentes :

Les porte-parole des neuf organisations impliquées dans ce projet s'appuient sur des constats uniques et des **consensus solides liés à des conditions spécifiques et propres aux élèves de la CSDM. Nulle part ailleurs** dans les autres commissions scolaires du Québec, en aussi grand nombre, **les élèves ne subissent les effets combinés d'une présence aussi élevée en classe d'élèves ayant un handicap, des difficultés d'apprentissage, d'adaptation (EHDAA), de maîtrise de la langue française et vivant en milieu défavorisé.** (Front commun CSDM, 2016, 20 octobre)

Lors du débat sur l'inclusion analysé, les locuteurs reprennent le discours du front commun en des termes semblables. Ainsi, la co-construction sociale de la situation de l'élève dit à risque s'établit sur le sens commun associé au profil unique des élèves de Montréal.

Les postures inspirées de l'épidémiologie se retrouvent dans le discours puisque les élèves sont considérés à risque d'un point de vue prospectif. En effet, la désignation est réalisée selon les facteurs sociodémographiques liés au milieu de vie des élèves. La langue d'enseignement pourrait aussi être considérée comme un facteur de risque d'un point de vue prospectif, lorsque le locuteur Syndicat y fait allusion ainsi :

« Les élèves immigrants, et même les élèves nés au Québec de parents immigrants qui ne maîtrisent pas la langue française, doivent avoir accès à des classes d'accueil jusqu'au moment où ils seront prêts à intégrer une classe ordinaire, avec des services de soutien linguistique. » APPM_161121_BIS_40_14

Ce dernier segment utilise une généralisation en faisant allusion à la catégorie « élèves immigrants, et même les élèves nés au Québec de parents immigrants » pour soutenir l'idée que l'ensemble des élèves pourraient être scolarisés en classe d'accueil. La posture est cependant différente lorsqu'il développe l'idée selon laquelle les élèves de la classe d'accueil peuvent intégrer la classe ordinaire lorsqu'ils répondent aux critères établis (lorsqu'ils seront prêts). Leur situation est alors considérée au présent.

L'évaluation de la maîtrise de la langue d'enseignement à l'aide d'outils standardisés est associée aux approches de type psychomédical qui se dégagent du discours du même locuteur. Selon cette manière de concevoir le risque, l'évaluation est considérée neutre sur le plan des valeurs puisqu'elle est vue comme une « science » fondée sur des preuves et des faits (Hardy et Maguire, 2016). Le segment suivant témoigne de ce point de vue sur l'évaluation du risque :

« Nous avons appris, il y a deux semaines, qu'une enseignante devait accueillir, à une semaine d'avis, de nouveaux élèves dans sa classe. Or, **en raison de leur profil**, ces élèves auraient dû bénéficier des services d'une classe d'accueil. En effet, **les enfants parlent très peu, ou pas du tout, le français**. [...] Bizarrement, nous avons appris que **l'outil d'évaluation à communiquer a été modifié** cette année. Drôle de coïncidence? Nous analysons présentement les modifications qui ont été apportées afin de vérifier qu'elles n'aient pas pour effet de limiter l'**accès des élèves aux classes d'accueil**. »
APPM_170515_BIS_40_36

Ce discours comporte aussi une représentation particulière de la situation de l'élève dit à risque que nous ne pouvons pas associer sans détour aux postures de types épidémiologique et psychomédical. Cela s'explique par le fait que l'ensemble des élèves de la CS sont considérés comme à risque par la présence des élèves associés à ce que nous avons appelé dans cette thèse le « trio de caractéristiques » : le handicap ou les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, la maîtrise de la langue d'enseignement, et le fait de vivre en milieu dit défavorisé. En ce sens, la co-construction de la situation de l'élève dit à risque ne vise pas uniquement les élèves associés au trio de caractéristiques puisque ces derniers sont considérés comme étant un facteur de risque pour l'ensemble des élèves de la CS.

Tout comme le locuteur Syndicat, les deux autres locuteurs (locuteur CS et Média) reprennent aussi l'idée du profil unique des élèves de Montréal au sein de leur sous-corpus et développent le discours des besoins particuliers associés à ce profil (voir la chaîne intertextuelle "besoins particuliers" section 4.1.2.2). Ce discours est orienté vers des pratiques qui diffèrent de celles associées aux principaux courants identifiés dans les recherches sur l'élève dit à risque (voir notamment Frandji et Rochex, 2011; voir aussi Woollven, 2018). En effet, alors que les pratiques associées à ces deux postures visent les groupes d'élèves (courant épidémiologique) ou l'élève ciblé individuellement (courant psychomédical), les pratiques sociales associées à l'identification d'une contrainte pour l'institution (le profil unique) ne visent pas les élèves, mais bien la revendication de ressources additionnelles.

La co-construction de l'élève dit à risque par le discours vise en effet l'ensemble de population scolaire pour laquelle l'organisation doit satisfaire les mêmes impératifs que les autres CS de la province, malgré le profil unique des élèves de Montréal.

En synthèse, nous souhaitons observer le discours des acteurs sur la situation de l'élève dit à risque pour cerner les effets de la polysémie sur la représentation véhiculée. Il ressort de cette observation un résultat émergent, celui d'une définition co-construite particulière, fondée sur une perspective

différente de la représentation véhiculée par les différentes définitions : celle de la contrainte systémique.

5.2.2 Processus sociaux et institutionnels de la construction sociale de l'adaptation scolaire : redéfinition de l'inclusion

Un enjeu relevé dans la problématique est celui du nombre limité de recherches portant sur les processus sociaux et institutionnels associés à la construction sociale de l'adaptation scolaire et de la notion d'élève dit à risque. Selon la posture critique adoptée pour cette recherche, nous avons l'intention de mettre en évidence le discours véhiculant des savoirs en les positionnant comme des faits objectifs ainsi que des pratiques institutionnalisées comme la catégorisation.

En fonction des *a priori* critiques de Brown (2016), le concept d'élève dit à risque étudié constitue un construit social et scientifique. Ainsi, son sens serait adopté sans remise en question. Cependant, comme l'indique cette auteure, des politiques axées sur les individus considérés à risque sont élaborées sur ces bases consensuelles dont la justification n'est pas explicitement réalisée. À ce sujet, la posture critique de l'ACD implique de démystifier le sens commun sur lequel les règles et les cadres se développent (Luke, 1995).

En ce sens, nous avons analysé le processus de co-construction d'élèves dits à risque lors d'interactions dans un contexte sociohistorique particulier, celui du débat sur l'inclusion à la CSDM en 2016-2017. Nous avons pu constater que les pratiques discursives, lors de ce débat, ont contribué au processus de production, de circulation et de consommation du discours sur l'adaptation scolaire, mais aussi sur l'élève dit à risque dont la situation se trouve à l'intersection de la norme et de l'inadaptation scolaire.

Les pratiques discursives, dans ce contexte sociohistorique particulier, participent à la définition de la situation de l'élève dit à risque à travers des stratégies de référence et de nomination, des stratégies de prédication et des stratégies argumentatives. Ces stratégies repérées à l'aide des outils analytiques développés selon les principes de l'AHD (Wodak et Boukala, 2015) nous ont permis d'établir des liens entre les représentations de l'élève dit à risque véhiculées par le discours du risque en éducation (Brown, 2016), le discours scientifique sur le risque (Hardy et Maguire, 2016) et nos observations.

La situation de l'élève dit à risque est expliquée par le discours en regard de la situation d'autres groupes d'acteurs. Le dispositif de la métaphore guerrière à ce sujet a contribué aux stratégies discursives analysées. Relativement aux stratégies de référence et de nomination, cette métaphore définit les acteurs et établit des rapports particuliers entre les groupes. Ce cadre métaphorique a été étudié à partir de quatre métaphores qui contribuent à une représentation des groupes : le personnel enseignant en tant que régiment, la direction générale de la CS en tant que camp adverse, les enseignantes et enseignants dissidents en tant que déserteurs et l'élève dit à risque en tant qu'enfant réfugié. Ces représentations contribuent à une scénarisation guerrière : l'intégration en tant que guerre où l'élève dit à risque est représenté comme ayant un statut transitoire et où sa situation doit être évaluée au regard des conditions d'enseignement et d'apprentissage de la classe ordinaire. Les métaphores contribuent à définir les traits et les caractéristiques de manière cohérente avec le cadre de la guerre. Puisque l'objet porte sur le discours au sujet de l'élève dit à risque, nous nous limitons aux conclusions relatives à la manière dont ce dernier est caractérisé par les métaphores guerrières. Les discours véhiculent à son sujet la caractérisation de ses besoins comme étant « colossaux », « uniques », « spécifiques ».

Le rapport entre les conditions d'enseignement et d'apprentissage et l'intégration d'élèves dits à risque et HDAA est évalué selon les ressources disponibles pour que l'intégration soit réussie et qu'elle n'ait pas de conséquences négatives sur les conditions de travail (les conditions d'enseignement) ni sur les conditions favorables à la réussite des élèves (conditions d'apprentissage). La classe ordinaire représente ainsi un territoire à protéger des conséquences des pratiques de gouvernance adoptées par les dirigeants de la CS en matière d'intégration, que le discours syndical associe à « l'intégration massive et sauvage ».

Comment ignorer les **effets de l'intégration sauvage d'élèves en difficultés sur ceux en classes ordinaires**, qui subiront les conséquences de ces décisions administratives? (APPM_170327_BIS_40_29).

Le locuteur Syndicat adopte une posture selon laquelle l'approche catégorielle (qu'il considère cohérente avec le principe d'intégration) est une manière de protéger la classe ordinaire. L'intégration réalisée sans les ressources jugées adéquates est d'ailleurs dépeinte comme étant « infernale », « chaotique », « dangereuse » (voir section 4.2.2.3.4).

Cette posture est cohérente avec celles de l'intégration et de l'adaptation scolaire basée sur les catégories d'élèves. Pour offrir du soutien, de ce point de vue, il est nécessaire de diviser les élèves

d'après les catégories de difficultés et des aménagements techniques ou pédagogiques conformes à la structure en place (Plaisance et Schneider, 2013). Frandji et Rochex (2011), en ce sens, décrivent l'intégration comme une « extension du spécifique » (p. 101). Le débat amène une confrontation des points de vue à l'égard de l'intégration lorsque les dirigeants de la CS remettent en doute la pertinence de ce modèle pour répondre aux besoins particuliers de sa clientèle dont le profil est jugé unique.

À ce sujet, nos observations indiquent que le discours de la contrainte systémique se caractérise par une compétition des définitions créant un désordre particulier (Martuccelli, 2004). Le scénario métaphorique de la guerre (voir section 4.2.2) permet en ce sens de représenter divers registres de discours qui témoignent d'une forme de désordre. D'une part, la métaphore guerrière permet de représenter un discours uni en façade (celui du front commun à la CSDM en 2016 dont la voix collective cherche à être entendue par le gouvernement provincial) et celui du syndicat enseignant (dont la voix collective cherche à être entendue par les dirigeants de la CS). Cette métaphore guerrière permet aussi de représenter, lors du conflit, des voix dissidentes (les enseignantes et enseignants en faveur du projet d'inclusion en tant que déserteurs) et le discours de l'adversaire (la CS en tant que camp adverse).

Les divers registres de discours en interaction lors du débat peuvent être associés à cette caractéristique et être représentés par le cadre métaphorique de la guerre. Sans reprendre l'ensemble de l'évolution du discours, lorsque les définitions du principe d'inclusion des locuteurs Syndicat et CS sont confrontées, il est possible de dégager de notre analyse le fait que le discours, au départ conflictuel à ce sujet, évolue vers un certain consensus qui permet d'arrimer la contrainte organisationnelle et une définition de l'inclusion à une certaine vision de l'intégration.

Cette dernière est compatible avec l'approche catégorielle et s'explique par l'écart entre l'idéal (l'inclusion) et le manque de ressources dévolues à la CS. Le segment suivant, issu du corpus du locuteur CS, défend cette mise en relation des principes selon un discours axé sur la contrainte systémique :

Malgré les récents réinvestissements en éducation, ils ne couvrent pas pour autant tous les besoins de nos élèves en général ni la spécificité de l'école montréalaise. Autrement dit, nous n'avons pas du tout l'intention de mettre fin aux classes spécialisées ou encore aux écoles spécialisées [...]

Nous voulons assurer une réponse à leurs besoins spécifiques par une offre de services la plus diversifiée et complète possible sur les plans organisationnel et pédagogique, qui inclut des options innovantes issues de nos milieux et appuyées par la recherche. CSDM_170425_lettre_pour_édu_plus_incl

D'une part, le locuteur CS mentionne que l'inclusion est une valeur, un principe qui peut être actualisé dans tous les types de classes (ordinaire ou spécialisée) et d'écoles (de quartier ou spécialisée) (voir 4.1.2.2). D'autre part, le locuteur est d'avis que l'école publique doit être inclusive en donnant accès à la scolarisation de tous les élèves, dans la classe qui correspond à ses besoins (voir 4.1.2.3). Ainsi, il est possible d'associer cette vision commune à celle des réformes d'inclusion fondées sur une préoccupation envers les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (Ainscow et al., 2006).

5.3 Discours sur l'élève dit à risque : une pratique institutionnelle

Le risque étant un phénomène complexe, nous avons envisagé cette recherche de manière à étudier l'objet dans son contexte sociohistorique et à cerner des facteurs structurels ou organisationnels ainsi que des mécanismes sociaux. Nos résultats nous ont permis d'étudier quelques facteurs et mécanismes qui contribuent au discours sur l'élève dit à risque. Pour terminer, nous tentons de répondre à la question générale de cette recherche : lors d'un débat médiatisé au sujet de l'inclusion en milieu scolaire montréalais, comment l'interaction discursive médiatisée a-t-elle contribué à définir la situation des élèves dits à risque?

De manière générale et à la lumière de l'analyse du deuxième registre, il est possible d'avancer que, lors du débat sur l'inclusion à la CSDM, l'interaction discursive a mis en évidence une contrainte systémique : celle du profil unique des élèves de Montréal. Cette contrainte systémique a été associée à la situation de l'élève dit à risque en établissant le fait que l'institution n'avait pas de contrôle sur les causes du risque, mais qu'elle devait composer avec leurs conséquences sur la réussite éducative de l'ensemble des élèves qu'elle scolarise. Le discours est consensuel à savoir que cette contrainte justifierait la reconnaissance d'un statut unique pour la CS et que ce dernier devrait être associé à un financement accru afin que la CS puisse assurer l'égalité des chances. Ainsi, les discours des locuteurs, mis en relation lors du débat sur l'inclusion, intègrent un discours consensuel portant sur les objectifs préalables au débat, relatifs à la mobilisation pour l'obtention de ressources additionnelles. Le débat sur l'inclusion est en ce sens marqué par une tension particulière au discours sur le risque en éducation : celle qui amène une difficile articulation des

principes de la GAR et de ceux de l'inclusion (Deniger, 2012; Lessard, 2016; Tardif et LeVasseur, 2010). Cette tension, comme l'observe Lessard (2016), serait favorisée par la dépendance de l'organisation face aux ressources qui lui sont dévolues de manière fluctuante. Pour cet auteur, l'instabilité sur le plan de l'octroi de ressources entretient un débat perpétuel plutôt que de favoriser le développement d'une vision organisationnelle plus écologique et systémique de l'inclusion. Le débat sur l'inclusion est ainsi, somme toute, un événement discursif où le discours sur l'inclusion a donné lieu à une convergence des discours sur la situation des élèves dits à risque en tant que contrainte systémique.

Conclusion

Au terme de cette recherche, il apparaît que le discours sur l'élève dit à risque reflète des paradoxes et des enjeux complexes. Plutôt que de faire de l'élève dit à risque l'objet de notre réflexion, nous avons emprunté une voie peu explorée : l'analyse critique du discours (ACD) sur l'élève dit à risque. La recherche a conséquemment été orientée par les idéaux de la théorie de la critique sociale : la démystification des rapports de pouvoir et la contribution à la transformation sociale pour favoriser l'émancipation (Assoun, 2001). Alors que les courants dominants sont centrés sur l'élève dit à risque et les facteurs de risque ou de protection (Frاندji et Rochex, 2011; Woollven, 2018), notre étude a plutôt porté sur ce que la désignation « à risque » suppose en arrière-plan. Dans cette optique, nous avons analysé le discours institutionnel et médiatique mobilisé lors d'un débat sur l'inclusion, tenu à Montréal en 2016-2017. Nous voulions voir comment, lors de ce débat, se définissait la situation des élèves désignés à risque, en considérant qu'elle se trouve à l'intersection entre la norme (l'élève dit régulier) et la différence institutionnellement reconnue à l'égard de celle-ci (l'élève dit HDAA).

La recherche qui a été menée est de nature rétrospective; elle s'attarde de manière asynchrone aux événements (en l'occurrence le débat sur l'inclusion), en les interprétant dans leur contexte situationnel, politique et sociohistorique (Hardy et Maguire, 2016, 2018). À ce propos, il est important de souligner que ce type d'étude sur le discours du risque contribue davantage à la problématisation et au développement des connaissances par la démystification de certaines contradictions institutionnelles qu'à la transformation des pratiques (Hardy et Maguire, 2016). Cela fait aussi en sorte que l'étude ne peut concrétiser que l'un des deux idéaux de la théorie critique: la démystification des rapports de pouvoir (Reisigl et Wodak, 2001). L'approche s'inscrit toutefois en cohérence avec le deuxième idéal de la théorie critique, soit la transformation. Comme le suggèrent Hardy et Maguire (2016), en matière de retombées, les limites inhérentes aux recherches abordant le risque rétrospectivement peuvent être atténuées par des actions ultérieures, par exemple en aider à problématiser les connaissances praxéologiques ayant le statut d'expertise pour les envisager de manière plus holistique et sensible aux expériences vécues par les sujets de ces pratiques. Conséquemment, il demeure important de prolonger la démarche, au-delà de cette thèse, avec les personnes concernées par la production de ce discours, ainsi que par sa circulation, sa

réception et sa pratique. Aussi, dans les prochaines lignes, nous revenons tour à tour sur les étapes de la recherche réalisée pour en dégager les apports et les limites, ainsi que des pistes pour la recherche future portant un regard rétrospectif critique sur le discours.

En premier lieu, la problématisation du contexte social et scientifique a permis de mettre en lumière la polysémie de la désignation « à risque », ainsi que des postures et des perspectives diverses qui fondent cette représentation. La problématisation de la question dans son contexte social en général et scientifique en particulier a permis d'envisager le discours sur l'élève dit à risque de manière interdisciplinaire. Pour problématiser le discours social en général, nous avons utilisé des grilles d'analyse du discours du risque afin d'envisager le discours des politiques éducatives selon des considérations critiques issues des travaux en sociologie de l'éducation (Brown, 2016) (voir l'annexe 1A). Pour problématiser le discours scientifique en particulier, nous avons développé une grille de lecture à partir de travaux inspirés de la théorie de Michel Foucault portant sur le discours du risque dans les organisations (Hardy et Maguire, 2016) (voir l'annexe 1B). Dans les deux cas, nous avons ainsi pu observer que le discours de l'élève dit à risque s'inscrit plus largement dans le discours du risque en général. Cette problématisation, au bout du compte, permet de porter un regard réflexif sur le discours sur l'élève dit à risque en éducation, qui est peu expliqué, mais qui contribue à hiérarchiser les connaissances et les expertises, tout en légitimant certains savoirs et certaines pratiques.

Cette problématisation critique du discours sur l'élève dit à risque a en effet porté principalement sur les politiques éducatives et leur évolution, ainsi que sur le discours scientifique. Pour approfondir la problématisation du discours de l'élève dit à risque, de nouveaux types de discours institutionnels pourraient être explorés à l'aide des deux grilles de lecture. Il serait intéressant d'analyser le discours de l'élève dit à risque en élargissant les genres de textes. Nous en proposons quelques-uns accompagnés d'exemples entre parenthèses. L'étude du discours éducatif pourrait porter sur des textes professionnels (rapports, résumés, mémos), des textes organisationnels (mesures budgétaires, projets éducatifs, procès-verbaux), des textes produits à des fins de formation (présentations, guides, outils didactiques). Quant au discours scientifique, la recension des écrits pourrait s'attarder à des textes autres que ceux de la littérature scientifique (demandes de subvention, programmes de colloques, listes de références bibliographiques, formulaires d'informations et de consentement de participation à une recherche).

En deuxième lieu, notre cadre théorique comportait deux piliers : la théorie critique et la linguistique. Ces deux piliers ont été mis en relation par l'approche retenue, soit l'analyse historique des discours (AHD), qui fait partie de l'analyse critique du discours (ACD). Comme chercheure et témoin privilégiée de la circulation du discours sur l'élève dit à risque en milieu scolaire montréalais, ce choix d'approche est explicitement lié à un engagement personnel à l'égard des questions de discrimination. Comme l'explique Krieg-Planque (2012), « les “manières de faire” de l'analyse de discours ne peuvent pas toujours être dissociées des engagements des auteurs » (p. 174). Cette observation s'applique aux choix réalisés pour lier les fondements théoriques aux approches du domaine de la linguistique utiles à la démythification du discours.

Cette structure théorique organise les dimensions ontologiques de la démarche et a favorisé le choix d'outils en linguistique cohérents avec les valeurs de l'AHD, et cela, afin d'opérationnaliser notre méthode et notre stratégie d'analyse. Le cadre théorique a ainsi permis d'élaborer deux outils analytiques : une typologie du discours sur l'élève dit à risque, issue des travaux critiques de Portelli et al. (2007); et un cadre de référence issu du programme en AHD (Wodak et Boukala, 2015). Nous avons également ciblé des aspects précis à analyser, à savoir : l'histoire du cas, les stratégies discursives et les dispositifs linguistiques à l'œuvre, tels que conçus dans le programme en AHD.

Il n'existe pas, à notre connaissance, de repères dans le domaine de l'éducation, et de surcroît en francophonie, où ces deux piliers sont réunis pour l'étude critique d'un phénomène discursif en éducation. En effet, les travaux en AHD portent généralement sur le discours populiste en matière d'immigration en Europe (voir notamment les travaux de Wodak [2001, 2008b, 2009b, 2009c, 2013] et ses collaborations). Quelques exceptions, dont les travaux de Reisigl et Wodak (2009) sur la construction discursive que le discours politique tchèque fait des militants environnementalistes, suggèrent que le transfert de l'AHD à de nouveaux enjeux est possible et pertinent. Nous pensons que cette recherche sera un apport méthodologique en ce sens. En éducation et en francophonie, l'ACD au moyen d'une boîte à outils issus de la linguistique demeure un angle peu exploré par la recherche critique. Pour cette raison, cette recherche contribue aux avancées de l'ACD en éducation et en francophonie.

Relativement au cadre théorique, nous avons toutefois rencontré certaines difficultés en cours de processus. Celles-ci relèvent principalement de l'ampleur du programme en AHD dont nous avons

peu saisi l'envergure au départ. En effet, les fondements théoriques étant essentiels à la réalisation de la méthode, nous avons dû conjuguer deux cadres conceptuels issus, d'une part, de la théorie critique et, d'autre part, de la linguistique, tout en considérant le domaine particulier de l'éducation. Pour rendre la démarche réalisable, comme le suggèrent entre autres Reisigl et Wodak (2009), nous avons dû faire le deuil de certains éléments. La part du corpus encore peu exploitée conséquemment à ce choix pourrait faire l'objet de futures recherches.

Nous avons rapidement constaté que l'interdisciplinarité particulièrement intense de l'ACD pose des défis qui concernent le choix des dimensions et des concepts théoriques à intégrer à la démarche d'analyse. Nous illustrons ce constat à l'aide des deux dispositifs que nous avons retenus pour repérer les stratégies discursives dans notre corpus, soit la métaphore et le schème argumentatif. Du côté de la métaphore, en analyse du discours, elle demeure un concept abordé de façons fort différentes selon les différentes écoles de pensée, notamment sur le plan épistémologique. En soi, la métaphore constitue un champ de recherche en linguistique. La manière de l'intégrer au cadre théorique et à la méthodologie fait grandement varier le rôle que jouera le concept dans l'ensemble de la démarche. Il en va de même pour le dispositif linguistique du schème argumentatif. Ce dernier est associé au champ de la rhétorique et son analyse implique de se positionner dans ce champ, puis de sélectionner une approche parmi plusieurs. Conséquemment, pour les concepts théoriques appartenant à un autre domaine que celui de l'analyste, il est judicieux de consulter des spécialistes du domaine, pour que la sélection soit réalisée en fonction de ce qu'il est possible et réaliste d'explorer, dans de nouveaux domaines et selon les champs de connaissance. Aussi, il est pertinent d'obtenir des conseils en ce qui a trait aux capacités techniques nécessaires à la réalisation de l'analyse. Les niveaux d'analyse linguistique et textuel, par exemple, peuvent être facilités ou au contraire entravés par le recours à des outils informatiques impliquant des capacités techniques qui relèvent de la spécialité ou dans d'autres cas, qui sont accessibles mais peu recommandés dans le domaine.

Pour cette recherche, nous avons choisi de réaliser l'ensemble des étapes du programme en AHD, mais de limiter l'analyse à certaines dimensions du discours. Nous avons ainsi sélectionné un nombre restreint de stratégies discursives et de dispositifs linguistiques pour réaliser l'analyse sur l'entièreté du corpus et du corpus de validation. Malgré cette sélection, nous n'avons pas pu témoigner de tous les résultats obtenus, faute d'espace. Deux manières différentes de procéder

pourraient être envisagées, en contexte de ressources limitées, pour appliquer l'ensemble des étapes du processus en AHC à l'ensemble des dimensions de la grille proposée en AHD (voir annexe 2C): réduire le nombre de textes tout en s'assurant d'y intégrer des textes de plusieurs genres (un critère de constitution du corpus en AHD) ou sélectionner des textes dont le genre limite le nombre de mots (p. ex. : circulaires, feuillets publicitaires, tweets, etc.). Dans tous les cas, la faisabilité est à envisager au regard de la démarche et du volume de données textuelles qu'il est possible d'analyser selon les ressources dont dispose l'analyste.

En troisième lieu, la méthode a été élaborée à partir des choix théoriques et des outils retenus. *A posteriori*, il est possible de conclure que la méthode et les instruments développés ont permis de structurer les nombreux allers-retours nécessaires à la triangulation, un principe de l'AHD. Nous avons circonscrit l'ampleur du phénomène par la constitution d'un corpus délimité à l'aide de critère de sélection et en respectant les principes de l'AHD concernant la constitution d'un corpus. La phase préalable à l'analyse en AHD comprenant la cartographie du corpus et l'analyse chronologique du cas a été utile ultérieurement, lorsqu'en deuxième phase, les observations des divers niveaux de contexte devaient être mises en relation. En effet, elle a soutenu l'itération continue entre les résultats et leur mise en perspective. Ainsi, pour la deuxième phase, c'est-à-dire l'analyse des quatre niveaux de contexte, les outils théoriques développés ont servi à la nécessaire triangulation entre les constats, les données et les théories tout au long de la démarche.

La méthode élaborée en tentant de respecter les diverses particularités et principes de l'AHD a été utilisée pour l'étude d'un cas dans un nouveau contexte sociopolitique, culturel et linguistique (en milieu montréalais francophone) et dans un nouveau domaine (l'éducation). Pour ces raisons, les outils théoriques et méthodologiques élaborés pourraient favoriser la poursuite du transfert de l'AHD à de nouveaux objets de recherche et, ce faisant, pourraient être améliorés.

Par ailleurs, la constitution du corpus est susceptible de soulever des questions. L'analyse critique a porté sur un corpus de textes produits dans le cadre d'un débat médiatisé où, à propos du principe d'inclusion, le point de vue syndical du personnel enseignant et le point de vue institutionnel d'une commission scolaire sont entrés en contradiction dans l'espace public. Le corpus analysé est composé d'un nombre restreint de textes ($N = 33$) et le nombre de textes par locuteur est très variable, soit 22 pour le locuteur Syndicat, 3 pour le locuteur CS et 8 pour le locuteur Média. Il peut toutefois être qualifié d'hétérogène puisqu'il réunit des textes de genres variés produits par

divers locuteurs (Krieg-Planque, 2012). La variabilité du nombre de textes produits par chacun des locuteurs au cours de la même période, tous liés par l'enjeu de l'inclusion et au débat sur le projet pilote aux visées inclusives, témoigne de la pertinence de poursuivre l'étude des stratégies discursives. L'« absence », une donnée considérée comme pertinente en ACD (Fairclough, 2001), donne du sens au moins grand nombre de textes produit pas la CS. Aussi, le recours à des formules institutionnelles brèves et répétitives semble s'être avéré stratégique, alors que ce procédé n'est pas pris en compte parmi les dimensions du discours sur lesquelles porte l'AHD.

En quatrième lieu, les résultats de cette recherche nous ont permis dans une certaine mesure d'expliquer comment se définissait la situation des élèves désignés « à risque » lors de l'événement du débat médiatisé sur l'inclusion en milieu scolaire montréalais. Le choix du cas, un débat sur l'inclusion, a probablement été favorable à l'analyse de l'arrière-plan du discours sur l'élève dit à risque. En effet, débattre de l'inclusion a mené les locuteurs à se positionner à l'égard de la norme – norme à partir de laquelle la situation de l'élève dit à risque est déterminée, mais qui relève de conceptions variées et d'un sens commun non expliqué.

L'analyse descriptive du discours sur l'élève dit à risque s'est appuyée sur la recension des contenus et des sujets abordés par les textes du corpus. À partir de cette cartographie, nous avons amorcé l'analyse de certains dispositifs linguistiques, dont les métaphores. Nous avons été en mesure d'identifier un cadre métaphorique courant des discours sur les enjeux sociopolitiques (desquels fait partie le discours sur l'élève dit à risque): celui de la guerre (Elkins, 2010; Gauthier, 1994; Gingras, 1996; Potvin, 2008; Steuter et Wills, 2008; Taguieff, 2015). Les métaphores guerrières nous ont permis d'interpréter et d'expliquer les stratégies discursives de référence et de nomination, ainsi que les stratégies de prédication. Nous avons également déconstruit les schèmes argumentatifs repérés dans le corpus afin de cerner les stratégies argumentatives utilisées par les locuteurs lors du débat analysé. Pour valider la démarche et les résultats, cette procédure a été appliquée, de manière circonscrite, à un corpus de validation afin d'expliquer l'évolution diachronique du discours.

Les métaphores guerrières ont été explorées de manière séquentielle en mettant à contribution divers apports théoriques et méthodologiques en linguistique. Pour explorer l'écart à l'usage de certains indices métaphoriques, nous avons eu recours à un thésaurus. Cet outil a permis de revisiter le corpus en déterminant si les indices s'avéraient en effet être des termes utilisés de manière

métaphorique. Pour mener l'exercice, différents indices ont été rassemblés sous une même catégorie, celle de « mots clés du thésaurus de la guerre ». En accord avec la nature d'une recherche doctorale, circonscrite sur les plans de l'ampleur et du temps de réalisation notamment, ce regroupement de mots clés en une seule catégorie limite la portée de l'analyse en passant sous silence l'usage particulier qui est fait de certains mots, usages parmi lesquels se trouve la répétition par exemple. Pour mieux interpréter, dans une optique critique de démystification, les métaphores guerrières mobilisées lors d'enjeux concernant l'inclusion ou l'intégration, et par là, concernant la situation d'élèves désignés à risque, il serait pertinent de raffiner l'analyse de cette métacatégorie des « mots clés du thésaurus de la guerre » afin d'étudier plus précisément le recours stratégique à certains termes. Ainsi, il serait envisageable d'approfondir l'examen des métaphores présentes dans le discours des locuteurs, notamment celles qui réfèrent à certaines dichotomies telles : civilisation – état sauvage, union – division, réalisme – aveuglement. Il serait ainsi possible de préciser les fréquences de certaines formes linguistiques et de les envisager de manière critique.

Les résultats de l'analyse du niveau linguistique et du niveau textuel, où les approches quantitatives ont été utilisées, sont à considérer avec prudence puisqu'ils s'inscrivent dans un programme d'analyse à plusieurs niveaux de contexte. En ce sens, leur interprétation nécessite de prendre en considération l'analyse des contextes de niveau situationnel, politique et sociohistorique. Cette approche à multiples paliers analytiques témoigne du principe interdisciplinaire de l'AHD et des perspectives critiques en linguistique. À ce sujet, il est pertinent de considérer l'approche à la fois déductive et inductive comme étant contributive à l'analyse de discours en éducation. En ACD, l'adoption d'approches mixtes, à la fois quantitatives et qualitatives, a permis par le passé d'atténuer les critiques sur la validité des méthodes utilisées (voir à ce sujet Breeze, 2011). L'AHD nécessite d'adopter les deux orientations, de les faire dialoguer et de les ouvrir vers l'extérieur par la triangulation.

Enfin, rappelons que notre démarche en AHD s'applique ici à un corpus de textes écrits. Malgré le fait que nous ayons réuni des textes provenant de genres et de locuteur différents, il est possible qu'une part importante de la complexité du phénomène du discours sur l'élève dit à risque n'ait pas été observée, dans la mesure où ce dernier comporte aussi de l'oralité et des données visuelles, comme des photos ou la mise en page des textes.

En cinquième lieu, nous avons obtenu des résultats émergents auxquels nous ne nous attendions pas. La démarche en AHD nous a certes permis d'établir des liens entre la typologie du discours sur l'élève dit à risque bâtie d'après les travaux de Portelli et al. (2007), et notre corpus. Les discours que nous avons analysés rencontraient plusieurs dimensions de trois discours de cette typologie : axés sur les déficits, libéraux et éducatifs officiels. Les discours critiques ont été cependant peu observés lors du débat. Outre ce constat général, nous n'avons observé aucune tendance plus marquée quant à une orientation vers l'un ou l'autre des types de discours. Comme le suggère Morrissette (2020), plutôt que de mener une discussion sur les résultats issus de la méthodologie prévue pour cette recherche, nous avons procédé à un deuxième registre d'analyse en recourant à quelques auteurs supplémentaires pour envisager nos données sous un angle nouveau.

Cette stratégie a mené à reprendre l'analyse à partir de l'épistémologie de la psychologie sociale et de la sociolinguistique (Boyer, 2008; Gahan, 2012; Martuccelli, 2004; Sidanius et Pratto, 1999). Notre démarche a alors conduit à la proposition d'un nouveau type de discours pour compléter la typologie que nous avons bâtie à l'aide des travaux de Portelli et al. (2007). Nous proposons en effet l'ajout d'un cinquième type de discours sur l'élève dit à risque : le discours axé sur la contrainte systémique.

Certaines des retombées de notre recherche, pour la communauté scientifique, découlent des caractéristiques de la démarche que nous avons suivie. Cette dernière se caractérise, selon les principes en AHD, par la constante triangulation réflexive entre les données, les résultats et la théorie (Reisigl et Wodak, 2009). Nous pensons que cette triangulation est un aspect important à la base de notre contribution aux connaissances. Effectivement, les nombreux allers-retours qu'implique la triangulation ont assurément fait évoluer la réflexion. Progressivement, la nécessité d'une nouvelle explication du discours s'est dessinée. Le recours à l'approche de Morrissette (2020), consistant à revoir les analyses sous un nouvel angle, a alors permis de proposer une nouvelle explication du discours sur l'élève dit à risque. Cette proposition demeure à valider empiriquement, à explorer dans d'autres contextes situationnels, politiques et sociohistoriques.

Pour conclure, à la lumière des résultats obtenus, des questions demeurent sans réponse. Par exemple, comment l'expérience de la désignation institutionnelle « à risque », définie par un « profil unique des élèves de Montréal », est-elle vécue par les acteurs (élèves, familles et

professionnels de l'éducation)? Comment le débat sur le principe d'inclusion a-t-il contribué à la polarisation des points de vue idéologiques au sein de l'institution? À l'exception de quelques textes reprenant essentiellement les mêmes contenus, comment expliquer le silence du locuteur CS lors du débat? Quel effet peut-on attribuer à un discours « guerrier » sur les rapports entre les élèves, les familles et le personnel de l'éducation? Dans quelle mesure le discours sur l'inclusion et l'exclusion tenu lors du débat s'inscrit-il dans un discours élargi sur les relations entre les groupes sociaux? Puisque le programme en AHD a été élaboré et est généralement utilisé pour l'analyse de discours identitaires favorisant l'exclusion, en quoi le discours analysé par cette recherche pourrait-il être le reflet d'une forme de populisme?

Ces questions, qui soulèvent la complexité du phénomène étudié, pourraient alimenter des projets de recherche et d'implication sociale, notamment à l'égard de la représentation des élèves véhiculée par les discours des acteurs du milieu scolaire, ainsi que par les médias. Il y aurait probablement des pistes de réflexion à envisager pour favoriser la déconstruction des discours qui alimentent la stigmatisation et la marginalisation de personnes vulnérables, et qui entretiennent la tolérance en ce qui concerne la peur de la différence. Par exemple, les métaphores guerrières ont le potentiel de susciter la peur et de favoriser la mobilisation syndicale et populaire contre l'inclusion. Conséquemment, une réflexion pourrait être menée sur la portée de ce discours métaphorique lorsque des élèves y sont représentés comme étant des risques pour l'institution et pour les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Stimuler une prise de conscience quant à la structure métaphorique qui organise le discours des acteurs en éducation lorsqu'il est question d'élèves dits à risque est probablement une voie sur laquelle nous souhaiterions nous engager dès à présent.

Références bibliographiques

- Abell, J. et Myers, G. (2008). Analysing research interviews. Dans R. Wodak et M. Krzyżanowski (dir.), *Qualitative discourse analysis in the social sciences* (p. 145 -161).
- Abensour, M. (1982). La théorie critique : une pensée de l'exil? *Archives de Philosophie*, 45(2), 179-200. <http://www.jstor.org/stable/43034534>
- Ackerman, B. P., Brown, E. D. et Izard, C. E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 40(2), 204-216. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.204>
- Adam, B., Beck, U. et Van Loon, J. (dir.). (2000). *The risk society and beyond*. Sage Publications. <https://books.google.ca/books?id=xi4FyrdzMXQC&lpg=PP1&dq=editions%3A7b1KjXPxyioC&hl=fr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Ahonen, P., Tienari, J., Merilainen, S. et Pullen, A. (2014). Hidden contexts and invisible power relations: A Foucauldian reading of diversity research. *Human Relations*, 67(3), 263-286. <https://doi.org/10.1177/0018726713491772>
- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Taylor & Francis Group.
- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? *Perspectives*, 38(1), 17-44. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_fr_e.pdf#page=17
- Alaszewski, A. (2009). The future of risk in social science theory and research. *Health, Risk & Society*, 11(6), 487-492. <https://doi.org/10.1080/13698570903329508>
- Alin, C. et Tochon, F. (2004). La construction identitaire de l'enseignant : le rôle des métaphores. *Recherche & formation et profession*, (47), 41-54. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1926>
- Alliance des professeures et des professeurs de Montréal (APPM). (2017). *Bilan et perspectives 2016-2017 du Conseil d'administration*. https://www.alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Documentation/Memoires_et_documents_de_reference/Rapport_annuel_2016-2017_WEB.pdf

- Alliance des professeures et des professeurs de Montréal [APPM]. (2016). *Mémoire pour une politique de la réussite éducative*. https://www.alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Documentation/Memoires_et_documents_de_reference/Memoire_Alliance_des_professeures_et_professeurs_de_Montreal_01.pdf
- Alvesson, M. et Willmott, H. (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *The Academy of Management Review*, 17(3), 432-464. <http://www.jstor.org/stable/258718>
- American Psychological Association [APA]. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7^e éd.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.amoss.2010.01>
- Amossy, R. et Koren, R. (2009). Rhétorique et argumentation : approches croisées. *Argumentation et analyse du discours*, (2). <https://doi.org/10.4000/aad.561>
- Amossy, R. et Koren, R. (2010). Argumentation et discours politique. *Mots. Les langages du politique*, (94), 13-21. <https://doi.org/10.4000/mots.19843>
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44. <https://doi.org/10.1177/0895904803260022>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3^e éd.). RoutledgeFalmer. http://www.123library.org/book_details/?id=80628
- Armstrong, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31(1), 135-151. <https://doi.org/10.1080/0305498042000337237>
- Artières, P. et Potte-Bonneville, M. (2007). *D'après Foucault : gestes, luttes, programme*. Les prairies ordinaires.
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N. et Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268. <http://www.jstor.org/stable/40071605>
- Assoun, P.-L. (2001). *L'École de Francfort* (3^e éd.). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-ecole-de-francfort--9782130519133.htm>

- Aubert, I. (2018). La réception de Habermas en langue française. Entre épines et lauriers. *Le Philosophe*, 50(2), 53-82. <https://doi.org/10.3917/phoir.050.0053>
- Audureau, J.-P. (2003). Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation. *Revue française de pédagogie*, (143), 17-29. <http://www.jstor.org/stable/41201886>
- Authier-Revuz, J. (1996). Remarques sur la catégorie de « l'îlot textuel ». *Cahiers du français contemporain*, (3), 91-115. <https://books.google.ca/books?id=jzB3vxp5waoC&lpg=PP1&hl=fr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice?* (2^e éd.). La Découverte.
- Barnabé, A. (2013). De l'expérience kinesthésique à la structuration prépositionnelle du schème-image du chemin. *Corela*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/corela.2886>
- Barnett, D. W., Hawkins, R., Prasse, D., Graden, J., Nantais, M. et Pan, W. (2007). Decision-making validity in Response to intervention. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of Response to Intervention* (p. 106-116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-49053-3_8
- Barthe, Y. et Lemieux, C. (2002). Quelle critique après Bourdieu ? *Mouvements*, 24(5), 33-38. <https://doi.org/10.3917/mouv.024.0033>
- Baudelot, C. (2006). L'éducation, un nouvel objet scientifique, un nouveau champ de lutte. De l'héritier à l'exclu de l'intérieur. Dans H.-P. Müller et Y. Sintomer (dir.), *Pierre Bourdieu, théorie et pratique* (p. 165-174). La Découverte. <http://www.cairn.info/pierre-bourdieu-theorie-et-pratique--9782707146076-page-165.htm>
- Beaulieu, A. (2005). *Michel Foucault et le contrôle social*. Presses de l'Université Laval.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Sage Publications. <https://books.google.ca/books?id=QUUDMaGICuEQC&lpg=PA1&ots=8HmHuvhDNY&dq=Risk%20society.%20Towards%20a%20new%20modernity&lr&hl=fr&pg=PA4#v=onepage&q=Risk%20society.%20Towards%20a%20new%20modernity&f=false>
- Beck, U. (2014). Incalculable futures: World risk society and its social and political implications. Dans U. Beck (dir.), *Ulrich Beck: Pioneer in cosmopolitan sociology and risk society* (p. 78-89). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04990-8_8

- Behr, M., Marston, C. et Nelson, K. A. (2014). A bridge to graduation for at-risk latino males: A case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19(3-4), 215-228. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.977104>
- Bélanger, N. (2001). Solitude and special education policies. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/03057640120086594>
- Bélanger, N. et Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action. *Éducation et sociétés*, 40(2), 167-184. <https://doi.org/10.3917/es.040.0167>
- Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *McGill Journal of Education*, 54(2), 349-368. <https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Beligné, M. (2017). Des espaces dans la détection de métaphores. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 12(2), 69-99. <https://doi.org/10.7202/1040905ar>
- Benoît, C. (2014). Du corps dans le langage des militaires. *Corps*, 12(1), 127-129. <https://doi.org/10.3917/corp1.012.0127>
- Berger, È. et Paillé, P. (2011). Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : de l'im-plication à l'ex-plication. *Recherches qualitatives, hors-série(11)*, 68-90. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-berger_Paille.pdf
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bert, J.-F., Fournier, M., Kempeneers, M. et Otero, M. (2006). Réserve, juxtaposition et adhésion : la place de Michel Foucault dans la sociologie française. *Sociologie et sociétés*, 38, 189-208.
- Besomi, D. (2011). Crises as a disease of the body politick. A metaphor in the history of the nineteenth-century economics. *Journal of the History of Economic Thought*, 33(1), 67-118. <https://doi.org/10.1017/S1053837210000635>

- Bessant, J. (1993). Policy paradoxes: The disempowerment of young people under the labor government, 1983-91. *Australian Journal of Social Issues*, 28(2), 87-105. <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.1993.tb00919.x>
- Best, J. (2013). Redefining poverty as risk and vulnerability: shifting strategies of liberal economic governance. *Third World Quarterly*, 34(1), 109-129. <https://doi.org/10.1080/01436597.2013.755356>
- Bialostok, S. et Kamberelis, G. (2010). New capitalism, risk, and subjectification in an early childhood classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 299-312. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.299>
- Bissonnette, S., Bocquillon, M. et St-Georges, N. (2020). Bienveillance à l'école et prévention des difficultés comportementales : le Soutien au comportement positif (SCP). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 88(1), 231-240. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.0231>
- Blades, D. (1997). *Procedures of power and curriculum change: Foucault and the quest for possibilities in science education* (vol. 35). Peter Lang Pub Incorporated.
- Blaya, C. et Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 1-26. <https://doi.org/10.4000/osp.2988>
- Blommaert, J. et Bulcaen, C. (2000). Critical discourse analysis. *Annual Review of Anthropolgy*, (29), 447-466. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.29.1.447>
- Blum, S. et Hamo, K. M. (2011). Discourse pragmatics. Dans T. A. Van Dijk (dir.), *Discourse studies : A multidisciplinary introduction* (2^e éd., p. 159-180). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446289068.n8>
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers / Education of students with special educational needs*, 7(2), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>
- Borri-Anadon, C., Savoie- Zajc, L. et Lebrun, M. (2015). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles. *Recherches & éducations*, (14), 81-92. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2400>

- Boulanger, P.-P. (2016). Quand les médias traduisent la crise : les métaphores utilisées par la presse généraliste pendant la crise des subprimes. *Meta*, 61, 144-162. <https://doi.org/10.7202/1038690ar>
- Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 32(3), 405-411. <https://www.jstor.org/stable/27580460>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Points.
- Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 71-75. <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
- Bowers, A. J. et Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(3), 129-148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>
- Boyer, H. (2008). Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel. *Mots. Les langage du politique*, 88(2008). <https://doi.org/10.4000/mots.14433>
- Breeze, R. (2011). Critical discourse analysis and its critics. *Pragmatics*, 21(4), 493-525. <https://doi.org/10.1075/prag.21.4.01bre>
- Brichaux, J. (2006). L'approche entrepreneuriale du champ socio-éducatif : un nomadisme conceptuel de mauvais aloi. *Empan*, 61(1), 97-105. <https://doi.org/10.3917/empa.061.105>
- Briscoe, F. M. et De Oliver, M. (2012). School leaders' discursive constructions of low-income and minority families identities: A marketplace racism/classism. *Critical Inquiry in Language Studies*, 9(3), 247-280. <https://doi.org/10.1080/15427587.2012.627028>
- Brown, K. D. (2016). *After the "at-risk" label: Reorienting educational policy and practice*. Teachers College Press. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4699784>
- Brugère, F. (2007). *Foucault et les Lumières*. Presses universitaires de Bordeaux. https://books.google.ca/books?id=_FQkwgJYsDAC
- Brunner, O., Conze, W. et Koselleck, R. (1975). *Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Klett-Cotta Verlag.

- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0246>
- Bruno, F., Saujat, F. et Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, (193), 89-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.4903>
- Bruno, I. (2015). Défaire l'arbitraire des faits. De l'art de gouverner (et de résister) par les « données probantes ». *Revue Française de Socio-Économie*, hors-série(2), 213-227. <https://doi.org/10.3917/rfse.hs1.0213>
- Buchanan, M. (2012). Young children at risk in a risk society. Dans S. Bialostok, R. L. Whitman et W. S. Bradley (dir.), *Education and the risk society: Theories, discourse and risk identities in education contexts* (p. 119-140). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-961-9_6
- Bueno Fischer, R. M. (2009). Foucault's challenges to critical theory in education. Dans M. W. Apple, W. Au et L. Armando Gandin (dir.), *The Routledge international handbook of critical education* (p. 204-217). Routledge.
- Cadieux, A. (2010). Éléves a risque... oui, mais de quoi? *Education Canada*, 44(1), 8-15. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2004-v44-n1-Cadieux.pdf>
- Cadiot, P. (2002). Métaphore prédicative nominale et motifs lexicaux. *Langue Française*, (134), 38-57. www.jstor.org/stable/41559036
- Calderon, P. (2003). *Michel Foucault par lui-même* [enregistrement Vidéo]. BFC Productions.
- Cambre, B. M. (2013). No Child Left Behind. Dans J. Ainsworth (dir.), *Sociology of education: An A-to-Z guide* (vol. 1, p. 527-530). Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781452276151.n282>
- Cartledge, G., Yurick, A., Singh, A. H., Keyes, S. E. et Kourea, L. (2011). Follow-up study of the effects of a supplemental early reading intervention on the reading/disability risk of urban primary learners. *Exceptionality*, 19(3), 140-159. <https://doi.org/10.1080/09362835.2011.562095>
- Carvalho, A. (2008). Media(ted) discourse and society. *Journalism Studies*, 9(2), 161-177. <https://doi.org/10.1080/14616700701848162>

- Castro, E. L. (2014). “Underprepared” and “At-Risk”: Disrupting deficit discourses in undergraduate STEM recruitment and retention programming. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(4), 407-419. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0041>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales [CNRTL]. (2012a). Mobiliser, notion de. Dans *Ortolang*. <https://www.cnrtl.fr/definition/mobiliser>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales [CNRTL]. (2012b). Ordre, notion de. Dans *Ortolang*. <https://www.cnrtl.fr/definition/ordre>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales [CNRTL]. (2012c). Syllogisme, notion de. Dans *Ortolang*. <https://www.cnrtl.fr/definition/syllogisme>
- Chan, R. K. H. (2009). Risk discourse and politics: Restructuring welfare in Hong Kong. *Critical Social Policy*, 29(1), 24-52.
- Charaudeau, P. (2006a). Discours journalistique et positionnements énonciatifs. *Frontières et dérivés*. *Semen*, (22). <https://doi.org/0.4000/semen.2793>
- Charaudeau, P. (2006b). La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursif *TRANEL*, (44), 27-38. https://doc.rero.ch/record/12852/files/tranel_n_44_2006.pdf
- Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, (8), 37-66. <https://doi.org/10.4000/corpus.1674>
- Charaudeau, P. (2018). Du discours politique au discours populiste. Le populisme est-il de droite ou de gauche? *Policromias*, 3(1), 11-23.
- Charteris-Black, J. (2003). Speaking with forked tongue: A comparative study of metaphor and metonymy in English and Malay phraseology. *Metaphor & Symbol*, 18(4), 289-310. https://doi.org/10.1207/S15327868MS1804_5
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Palgrave Macmillan. <https://books.google.ca/books?id=AOWFDAAAQBAJ&lpg=PP1&ots=WI7xrH6HPn&dq=Corpus%20approaches%20to%20critical%20metaphor%20analysis&lr&hl=fr&pg=PP1#v=onepage&q=Corpus%20approaches%20to%20critical%20metaphor%20analysis&f=false>
- Charteris-Black, J. (2006). Britain as a container: immigration metaphors in the 2005 election campaign. *Discourse & Society*, 17(5), 563-581. www.jstor.org/stable/42889076

- Charteris-Black, J. (2016). *Fire metaphors: Discourses of awe and authority*. Bloomsbury Publishing.
<https://books.google.ca/books?id=ZI71DAAAQBAJ&lpg=PP1&ots=1lp5wHh3sZ&dq=fire%20metaphors%3A%20Discourses%20of%20awe%20anf%20authority&lr&hl=fr&pg=PP1#v=onepage&q=fire%20metaphors:%20Discourses%20of%20awe%20anf%20authority&f=false>
- Chatelanat, G. et Pelgrims, G. (2003). *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. De Boeck.
- Chauviré, C. et Fontaine, O. (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Ellipses.
- Chouinard, M.-A. (2019, 8 janvier). Éducation : retour en arrière? *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/545017/education-retour-en-arriere>
- Cislaru, G. et Olive, T. (2017) Segments répétés, jets textuels et autres routines. Quel niveau de pré-construction? *Corpus*, 17(2017), 61-89, article. <http://journals.openedition.org/corpus/2846>
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00352.x>
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones [CPNCF]. (2016). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte Convention des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*.
http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/04/2016-06-30-FAE-Con_2015-2020_signature_Final.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ]. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique* (publication n° Cat. 2.120-12.61.1).
http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf
- Commission des États généraux sur l'éducation [CEGE]. (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : exposé de la situation ou des faits saillants*. Gouvernement du Québec.

- Commission des États généraux sur l'éducation [CEGE]. (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Commission scolaire de Montréal [CSDM]. (2003). *Politique relative à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Eleves_handicapes_difficulte_adaptation_apprentissage.pdf
- Commission scolaire de Montréal [CSDM]. (2016). *Mémoire de la Commission scolaire de Montréal. Position de la Commission scolaire de Montréal. Consultation pour une politique de la réussite éducative du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/M%C3%A9moireSeul2lar%C3%A9ussite-%C3%A9ducative.pdf>
- Commission scolaire de Montréal [CSDM]. (s.d.). *Guide pratique pour les parents d'élèves à besoins particuliers à la CSDM*. Commission scolaire de Montréal.
- Connell, R. (2013). Why do market 'reforms' persistently increase inequality? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(2), 279-285. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.770253>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). Pour une école riche de tous ses élèves.
- Conseil supérieur de l'Éducation [CSE]. (1996). *Avis à la ministre de l'Éducation. L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Gouvernement du Québec: Direction des communications. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/50-0413-AV-lintegration-eleves-handicapes-et-en-difficulte.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation [CSE]. (2016). *Remettre le cap sur l'équité : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation [CSE]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. https://www.cse.gouv.qc.ca/type_de_publication/ecole-riche-eleves-50-0500/
- Corcuff, P. (2012). *Où est passée la critique sociale? Penser le global au croisement des savoirs*. La Découverte.

- Cortès, C. (2004). Introduction. *Cahiers du Centre interlangue d'études en lexicologie, 2000-2003*, 5-9.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.625.3801&rep=rep1&type=pdf>
- Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et sociétés*, 36(1), 59-85.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/009582ar>
- Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., Simmons, D. C. et Harn, B. A. (2004). Beginning reading intervention as inoculation or insulin: First-grade reading performance of strong responders to kindergarten intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 90-104.
- Cranston, J. (2010). What do you mean your staff is like family? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 579-596. <https://doi.org/10.7202/1003578ar>
- Cuban, L. (1989). The 'at-risk' label and the problem of urban school reform. *The Phi Delta Kappan*, 70(10), 780-801. <http://www.jstor.org.ezproxy.usherbrooke.ca/stable/20404031>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*, 7(2), 135-147.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Curtis, R. (2014). Foucault beyond Fairclough: From transcendental to immanent critique in organization studies. *Organization Studies*, 35(12), 1753-1772.
<https://doi.org/10.1177/0170840614546150>
- Cusset, Y. (2001). *Habermas : l'Espoir de la discussion*. Michalon.
- Dagenais, C., Janosz, M., Léonard, M., Spielvogel, M. et Chabot, A. (2008). Autonomie et responsabilité : le rôle des commissions scolaires dans la mise en œuvre d'une stratégie de changement dans un contexte de décentralisation au Québec. Le cas de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 83-105. <https://doi.org/10.3917/lstdle.414.0083>
- Dastooreh, K. (2011). Comment faut-il lire Foucault ?
- De Angelis, G. (2015). The foundations of a critical social theory: Lessons from the positivists. *Journal of Classical Sociology*, 15(2), 170-184.
<https://doi.org/10.1177/1468795X14567286>

- de Cillia, R., Reisigl, M. et Wodak, R. (1999). The discursive construction of national identities. *Discourse & Society*, 10(2), 149-173. <https://doi.org/10.1177/0957926599010002002>
- de Courville Nicol, V. (2006). Pour une sociologie culturelle foucauldienne... de la peur. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 133-150. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/016376ar>
- De Fina, A. (2011). Discourse and identity. Dans T. A. Van Dijk (dir.), *Discourse studies : A multidisciplinary introduction* (2^e éd., p. 279-298). Sage Publications.
- de Jonckheere, C. et Bercher, D. (2003). *La question de l'altérité dans l'accueil psychosocial des migrants*. Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.1402>
- De Villers, M.-É. (2018). *Multidictionnaire de la langue française : Édition du 30e anniversaire* (6^e éd.). Québec Amérique.
- Dekker, J. J. H. (2009). Children at risk in history: a story of expansion. *Paedagogica Historica*, 45(1-2), 17-36. <https://doi.org/10.1080/00309230902746206>
- Delanty, G. (2011). Varieties of critique in sociological theory and their methodological implications for social research. *Irish Journal of Sociology*, 19(1), 68-92. <https://doi.org/10.7227/IJS.19.1.4>
- Delbury, P. (2018). Analyse critique du discours politique français de l'école inclusive. *Synergies Chili*, (14), 59-70.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 89-106). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/l-ecole-a-l-epreuve-de-la-performance--9782804182434.htm>
- Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178(1), 67-84. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-1-page-67.htm>
- Der Derian, J. (2007). Foucault et les Autres : rencontres critiques dans le domaine des relations internationales. *Revue internationale des sciences sociales*, 191(1), 77-82. <https://doi.org/10.3917/riss.191.0077>
- Deschenes, S., Cuban, L. et Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103(4), 525-547.

- Desquinabo, N. (2007). Intertexte générique et interprétation des actes de parole dans un corpus d'émissions de plateaux télévisées. *Corpus*, 6(2007), 127-152. <https://doi.org/10.4000/corpus.1192>
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015, août). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans. Symposium international sur la littéracie à l'école, Jouvence, Québec.
- Dhume, F. (2019). Civilisation vs barbarie, métaphore raciste d'un appel à la guerre identitaire ? *Sens-Dessous*, 24(2), 25-34. <https://doi.org/10.3917/sdes.024.0025>
- di Paola, V. et Moullet, S. (2018). Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ? *Formation emploi*, 144(4), 95-116. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6547>
- Dion-Viens, D. (2011, 4 avril). Déficit d'attention : gare aux faux diagnostics. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/actualite/education/deficit-dattention-gare-aux-faux-diagnostics-a4c1c9c1573f8549e9f8841dade9884e>
- Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S. et Beaud, J.-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 201-222. <https://doi.org/10.7202/1008244ar>
- Dormagen, J. Y. et Mouchard, D. (2019). *Introduction à la sociologie politique*. De Boeck supérieur. <https://books.google.ca/books?id=hpetDwAAQBAJ>
- Druide informatique inc. (2019). Antidote 10 (version 10.3.2197) [logiciel bilingue].
- Druide informatique inc. (2020). Mot d'ordre. Dans *Antidote*. Druides.
- Dubar, C. (2007). Les sociologues face au langage et à l'individu. *Langage et société*, 121-122(3-4), 29-43. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0029>
- Durand, P. et Aron, P. (2002). *Ecole de Francfort*.
- Duval, J., Larivée, S. J. et Dumoulin, C. (2019). L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 45(1), 147-167. <https://doi.org/10.3917/rief.045.0147>
- Duval, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. <https://doi.org/10.7202/057126ar>

- Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, (61), 71-83.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Ebersold, S. (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques. *Alter – European Journal of Disability research, Revue européen de recherche sur le handicap*, 9(1), 22-33.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.06.001>
- Ecclestone, K. et Lewis, L. (2013). Interventions for resilience in educational settings: Challenging policy discourses of risk and vulnerability. *Journal of Education Policy*, 29(2), 195-216.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806678>
- Éditeur officiel du Québec. (2020, 5 novembre). Loi sur l'instruction publique.
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- Efrati-Virtzer, M. et Margalit, M. (2009). Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/08856250802596758>
- Elkins, J. (2010). The model of war. *Political Theory*, 38(2), 214-242.
<https://doi.org/10.1177/0090591709355389>
- Erds, C. (2014). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 371-398.
- Etscheidt, S. (2012). “Truly disabled?”: An analysis of LD eligibility issues under the Individuals with disabilities education act. *Journal of Disability Policy Studies*, 24(3), 181-192.
<https://doi.org/10.1177/1044207312453323>
- Fairclough, I. et Fairclough, N. (2012). Analyse et évaluation de l'argumentation dans l'analyse critique du discours (CDA) : délibération et dialectique des Lumières. *Argumentation et analyse du discours*, (9), 1-24. <https://doi.org/10.4000/aad.1369>
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and social changes*. Policy Press.
- Fairclough, N. (1992b). Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193-217.
<https://doi.org/10.1177/0957926592003002004>
- Fairclough, N. (1999). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2001a). The dialectics of discourse. *Textus*, 14(2), 231-242.

- Fairclough, N. (2001b). *Language and power* (2^e éd.). Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse and text: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. *International Advances in Engineering and Technology*, 7, 452-487. <http://scholarism.net/FullText/2012071.pdf>
- Fairclough, N., Graham, P., Lemke, J. et Wodak, R. (2004). Introduction. *Critical Discourse Studies*, 1(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/17405900410001674489>
- Fairclough, N., Mulderrig, J. et Wodak, R. (2011). Critical discourse analysis. Dans T. A. Van Dijk (dir.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (2^e éd.). Sage Publications.
- Fairhurst, G. T. (2009). Considering context in discursive leadership research. *Human Relations*, 62(11), 1607-1633. <https://doi.org/10.1177/0018726709346379>
- Fasciolo, M. (2016). Des métaphores de la vie quotidienne à l'ontologie de la vie quotidienne. *Langue française*, 189(1), 49-66. <https://doi.org/10.3917/lf.189.0049>
- Fassin, D. (2006). La biopolitique n'est pas une politique de la vie. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 35-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/016371ar>
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L. L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *European review of applied psychology*, 59(3), 211-227.
- Fecteau, J.-M. et Otero, M. (2012). Préface. Dans Collectif étudiant du programme Histoire culture et société de l'UQAM (dir.), *Michel Foucault. Entre sujet et révolte*. (p. 3-10). <http://www.journaldumauss.net/?Michel-Foucault-Entre-sujet-et>
- Fédération autonome de l'enseignement [FAE]. (2019). *EHDAA. Guide d'application de l'entente pour le préscolaire, le primaire et le secondaire*. <https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2019/07/GUIDE-HDAA-2019-9x11-FINAL-WEB.pdf>
- Fernández Agis, D. (2017, 09/01). La normalisation médicale dans Surveiller et punir. *Materiali Foucaultiani*, V, 27-40.
- Fletcher, J. M. et Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>

- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Forchtner, B. (2010). Jürgen Habermas' language-philosophy and the critical study of language. *Critical approaches to discourse analysis across disciplines*, 4(1), 18-37.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/032005ar>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière éducation.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I : la volonté de savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (vol. null).
- Foucault, M. (1989). *Résumé des cours : 1970-1982*. Julliard.
- Foucault, M. (1990). *Naissance de la clinique* (2^e éd.). Quadrige/Presses universitaires de France. (ouvrage original publié en 1963)
- Foucault, M. (1994a). *Dits et écrits. Tome II*. Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). *Dits et écrits. Tome III*. Gallimard.
- Foucault, M. (1997). « *Il faut défendre la société* » : *cours au Collège de France, 1975-1976*. Seuil.
- Foucault, M. et Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Pantheon Books.

https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_Power_Knowledge_Selected_Interviews_and_Other_Writings_1972-1977.pdf

- France, A., Freiberg, K. et Homel, R. (2010). Beyond risk factors: Towards a holistic prevention paradigm for children and young people. *The British Journal of Social Work*, 40(4), 1192-1210. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq010>
- François, J. (2010). L'attestation des combinaisons lexicales à l'aide de la base de données textuelles FRANTEXT. *Cahiers du CRISCO (Université de Caen)*, 1-50. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01834424>
- Frandji, D. et Rochex, J. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux «besoins spécifiques». *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Fréchette, S. et Desrochers, A. (2011). Le dépistage des élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture. Dans M. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 81-116). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Érès. <https://www.cairn.info/pedagogie-de-l-autonomie--9782749236391.htm>
- Fridman, V., Ollivier, M. I., Fournier, M. et Kempeneers, M. (2004). Présentation: Goûts, pratiques culturelles et inégalités sociales : branchés et exclus. *Sociologie et sociétés*, 36, 3-11.
- Front commun CSDM. (2016, 20 octobre). *Effets combinés des EHDAA, des élèves allophones et des élèves en milieux défavorisés. Membres du personnel, commissaires, parents et gestionnaires s'unissent pour trouver des solutions spécifiques aux caractéristiques uniques des élèves de la CSDM* [Communiqué].
- Front commun CSDM. (2016, 24 novembre). *Statut particulier pour la CSDM* [communiqué de presse]. <https://alliancedesprofs.qc.ca/communiqué/statut-particulier-pour-la-csdm/>
- Frost, L. E. (1994). At-risk" statutes: Defining deviance and suppressing difference in the public schools. *Journal of Law and Education*, 23(2), 123-165.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <http://www.jstor.org/stable/4151803>
- Gadsden, V. L., Davis, J. E. et Artiles, A. J. (2009). Risk, equity, and schooling: transforming the discourse. *Review of Research in Education*, 33(1), vii-xi. <https://doi.org/10.3102/0091732X08330002>

- Gahan, P. (2012). "Voice within voice": Members' voice responses to dissatisfaction with their union. *Industrial relations*, 51(1).
- García, S. B. et Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168. <https://doi.org/doi:10.1177/0013124503261322>
- Gardin, J.-C., Fournier, M., Kempeneers, M., Berthelot, J.-M., Dumas, B. et Racine, L. (1999). Archéologie, formalisation et sciences sociales. *Sociologie et sociétés*, 31, 119-127.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr.19>
- Gauthier, G. (1994). La métaphore guerrière dans la communication politique. *Recherches en communication*, 1(1), 131-146. <https://doi.org/10.14428/rec.v1i1.45383>
- Geka, M. et Dargentas, M. (2010). L'apport du logiciel Alceste à l'analyse des représentations sociales : l'exemple de deux études diachroniques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 85(1), 111-135. <https://doi.org/10.3917/cips.085.0111>
- Gershon, W. S. (2012). Troubling notions of risk: dissensus, dissonance, and making sense of students and learning. *Critical Studies in Education*, 53(3), 361-373. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.704881>
- Gervais, L.-M. (2011, 30 mars). Le grand nombre de faux diagnostics de trouble de déficit d'attention inquiète. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/319948/le-grand-nombre-de-faux-diagnostics-de-trouble-de-deficit-d-attention-inquiete>
- Gilbert, C. (2003). La fabrique des risques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 114(1), 55-72. <https://doi.org/10.3917/cis.114.0055>
- Gingras, A.-M. (1996). Les métaphores dans le langage politique. *Politique et sociétés*, (30), 159-171. <https://doi.org/10.7202/040037ar>
- Gleason, P. et Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 25-41. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0701_3
- Goatly, A. (2007). *Washing the brain: metaphor and hidden ideology*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dapsac.23>

- Gobin, C. et Deroubaix, J.-C. (2009). Mots, fréquence et réseaux dans le discours politique : analyse lexicométrique, méthode et illustration dans deux corpus de textes européens. *Sociolinguistic Studies*, 3(2), 203-227. <https://doi.org/10.1558/sols.v3i2.203>
- Gohard-Radenkovic, A. (2010). De la diversité à la différence, de la différence à la diversité. Dans N. Carignan, P. R. Carr et G. Thésée (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de culture*. (p. 59). L'Harmattan.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels. *Canadian journal of education*, 36(4), 327-373. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1352>
- Goupil, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque ? Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 146-157). Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/usherbrookemgh-ebooks/detail.action?docID=3257783>
- Gozzi, R. (2000). The Trojan horse metaphor. *ETC: A Review of General Semantics*, 57(1), 80-84. www.jstor.org/stable/42582099
- Gréa, P. (2002). Intégration conceptuelle et métaphore filée. *Langue Française*, (134), 109-123. www.jstor.org/stable/41559040
- Green, J. (2009). Is it time for the sociology of health to abandon 'risk'? *Health, Risk & Society*, 11(6), 493-508. <https://doi.org/10.1080/13698570903329474>
- Gross, A. G. (2006). Habermas, systematically distorted communication, and the public sphere. *Rhetoric Society Quarterly*, 36(3), 309-330. <https://doi.org/10.1080/02773940500511603>
- Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N. et Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.09.003>
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Flammarion.
- Habermas, J. (2015, août-septembre). Espace public et sphère publique politique. Les racines biographiques de deux thèmes de pensée. *Esprit*, (8-9), 12-25. <https://doi.org/10.3917/espri.1508.0012>

- Harding, L., Brunfaut, T. et Unger, J. W. (2019). Language testing in the 'hostile environment': The discursive construction of 'secure english language testing' in the UK. *Applied Linguistics*, 0(0), 1-27. <https://doi.org/doi.org/10.1093/applin/amz017>
- Hardy, C. et Maguire, S. (2016). Organizing risk: Discourse, power, and “riskification”. *Academy of Management Review*, 41(1), 80-108. <https://doi.org/10.5465/amr.2013.0106>
- Hardy, C. et Maguire, S. (2018). *New approaches to organizing risk: Part two*. Conference Board of Canada. <http://hdl.handle.net/11343/219841>
- Hardy, I. et Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Harris, D. N. et Herrington, C. D. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: Lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112(2), 209-238.
- Hart, C. (2008). Critical discourse analysis and metaphor: toward a theoretical framework. *Critical Discourse Studies*, 5(2), 91-106. <https://doi.org/10.1080/17405900801990058>
- Hartmann, R. R. K. et James, G. (1998). Dictionary of lexicography. Dans. Taylor and Francis Group.
- Hensmans, M. (2015). The Trojan horse mechanism and reciprocal sense-giving to urgent strategic change. *Journal of Organizational Change Management*, 28(6), 1038-1075. <https://doi.org/10.1108/JOCM-06-2015-0084>
- Henze, R. et Arriaza, G. (2006). Language and reforming schools: A case for a critical approach to language in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 9(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/13603120600697387>
- Hervieu-Léger, D. (2005). Bricolage vaut-il dissémination? Quelques réflexions sur l'opérationnalité sociologique d'une métaphore problématique. *Social Compass*, 52(3), 295-308. <https://doi.org/10.1177/0037768605058427>
- Holloway, J. (2019). Risky teachers: mitigating risk through high-stakes teacher evaluation in the USA [Article]. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(3), 399-411. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1322938>
- Hortonéda, J. (2005). Sécurité, territoire, population et Naissance de la biopolitique de Michel Foucault : contrechamp. *Empan*, 59(3), 61-70. <https://doi.org/10.3917/empa.059.0061>

- Housley, W. et Fitzgerald, R. (2009). Membership categorization, culture and norms in action. *Discourse & Society*, 20(3), 345-362. <https://doi.org/10.1177/0957926509102405>
- Housley, W., Webb, H., Edwards, A., Procter, R. et Jirotko, M. (2017). Membership categorisation and antagonistic Twitter formulations. *Discourse & Communication*, 11(6), 567-590. <https://doi.org/10.1177/1750481317726932>
- Hughes, N. (2011). Young people as risk or young people at risk: Comparing discourses of anti-social behaviour in England and Victoria. *Critical Social Policy: A Journal of Theory and Practice in Social Welfare*, 31(3), 388-409.
- Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493-518. <https://doi.org/10.3102/0002831207306764>
- Hussain, S. (2015). Critical discourse analysis: demystifying the fuzziness. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 3, 242-249.
- Irrera, O. (2016). Michel Foucault et les critiques de l'idéologie [En ligne]. *Methodos*, (16). <https://doi.org/10.4000/methodos.4667>
- Irwin, A. (2011). Social constructionism. Dans R. Wodak, B. Johnstone et P. Kerswill (dir.), *The SAGE handbook of sociolinguistics* (p. 100-112). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446200957>
- Jacoby, S. et Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803_1
- Jacomino, B. et Jacomino, F. (2016). *Foucault*. Ellipses.
- Jäger, S. (2001). Methods of critical discourse analysis. Dans R. Wodak et M. Meyer (dir.). Sage Publications.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L. et Turcotte, L. (2011). Accroître la réussite scolaire en milieu défavorisé : faits saillants de l'évaluation de la stratégie québécoise d'intervention *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 56(4), 203. <https://doi.org/10.3917/nras.056.0203>
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la*

- naissance à 12 ans*, 7(2), 1-24. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>
- Jeanpierre, L. (2008). Invention et réinventions transatlantiques de la "Critical Theory". *L'Homme*, (187/188), 247-270. <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/40379514>
- Johnson, M. (2013). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.
- Johnston, J. (2012). Schools as ethical or schools as political? Habermas between Dewey and Rawls. *An International Journal*, 31(2), 109-122. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9270-7>
- Kaës, R. (2005). La métaphore du corps dans les groupes. Les réciprocitys métaphoriques du corps et du groupe. Dans G. J. Guglielmi et C. Haroche (dir.), *L'esprit de corps, démocratie et espace public* (p. 91-117). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.gugli.2005.01.0091>
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N 70-71(2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0039>
- Kamps, D. M., Wills, H. P., Greenwood, C. R., Thorne, S., Lazo, J. F., Crockett, J. L., Akers, J. M. et Swaggart, B. L. (2003). Curriculum influences on growth in early reading fluency for students with academic and behavioral risks: A descriptive study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 211-224. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040301>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Karsenti, B. (2014). Politique de Durkheim. Société, humanité, État. *Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine*; V. 26, N. 51 (2014)DO - 10.6092/issn.1825-9618/4628. <https://scienzaepolitica.unibo.it/article/view/4628/4114>
- Keller, R. (2007). L'analyse de discours comme sociologie de la connaissance. Présentation d'un programme de recherche. *Langage et société*, 120(2), 55-76. <https://doi.org/10.3917/ls.120.0055>

- Kempeneers, M. et Dandurand, R. B. (2001). L'enfant à risque : discours scientifiques et interventions publiques. *Éthique publique*, 3(1).
<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2642>
- Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin.
- Kronick, R. et Rousseau, C. (2015). Rights, compassion and invisible children: A critical discourse analysis of the parliamentary debates on the mandatory detention of migrant children in Canada. *Journal of Refugee Studies*, 28(4), 544-569.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (2^e éd.). The University of Chicago Press.
- Lambert, S. F., Bradshaw, C. P., Cammack, N. L. et Ialongo, N. S. (2011). Examining the developmental process of risk for exposure to community violence among urban youth. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 39(2), 98-113.
<https://doi.org/10.1080/10852352.2011.556558>
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W., Lambert, W. E. et Jenkins, A. B. (2013). Initial evidence for the reliability and validity of the student risk screening scale for internalizing and externalizing behaviors at the middle school level. *Assessment for Effective Intervention*, 39(1), 24-38. <https://doi.org/10.1177/1534508413489336>
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W. et Messenger, M. (2015). Examining behavioral risk and academic performance for students transitioning from elementary to middle school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 39-49.
<https://doi.org/10.1177/1098300714524825>
- Langlois, L. (2003). Habermas et la question de la vérité. *Archives de Philosophie*, 66(4), 563-583.
<http://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2003-4-page-563.htm>
- Langlois, L. (2016). Jürgen Habermas: Théorie de l'agir communicationnel. *Philo & Cie*, 13(janvier-avril), 32-35.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M., Potvin, M., Doré, E., Amboulé Abath, A., Gélinas Proulx, A. et Thibodeau, S. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation* [rapport de recherche].
http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M. O., Potvin, M. et Doré, E. (2019). Comparative and critical analysis of competency standards for school principals: Towards an inclusive and equity

- perspective in Québec. *Education Policy Analysis Archives*, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4217>
- Lascoume, P. (1993). Foucault et les sciences humaines, un rapport de biais : l'exemple de la sociologie du droit. *Criminologie*, 26(1), 35-50. <https://doi.org/10.7202/017329ar>
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*, 28(2), 96-115. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0096>
- Lebaron, F. (2013). Pour une sociologie de la production et de la diffusion des discours économiques. Réflexions à partir de l'exemple de la notion de modèle social. Dans F. Lebaron, J. Angermuller et M. Temmar (dir.), *Les discours de l'économie* (p. 13-34). Presses Universitaires du Septentrion.
- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37. <https://doi.org/10.7202/1027621ar>
- Lessard, C. (2016a). La réforme du curriculum québécois et son difficile atterrissage. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (73), 95-106. <https://doi.org/10.4000/ries.5623>
- Lessard, C. (2016b). Les politiques étatiques et l'action publique en éducation : l'évolution des regards qui les produisent et en rendent compte. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 37-51). Presses de l'Université du Québec.
- Lator, C. et Garant, M. (2014). Contours et dynamiques de pratiques d'encadrement et de leadership dans les actions pédagogiques et socio-éducatives. Dans *Encadrement et leadership* (p. 11-20). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0011>
- LeVasseur, L. (2015). Le(s) rôle(s) de l'école et les principes régulateurs des systèmes éducatifs dans un monde pluriel. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 47-87). Éditions Multimondes.
- Liasidou, A. (2008, 2008/09/01). Critical discourse analysis and inclusive educational policies: the power to exclude. *Journal of Education Policy*, 23(5), 483-500. <https://doi.org/10.1080/02680930802148933>
- Lidskog, R. et Sundqvist, G. (2013). Sociology of risk. Dans S. Roeser, R. Hillerbrand, P. Sandin et M. Peterson (dir.), *Essentials of Risk Theory* (p. 75-105). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5455-3_4

- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K. et Cirino, P. T. (2006). The Response to Intervention of english language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 390-398. <https://doi.org/10.1177/00222194060390050201>
- Locke, T. (2004). *Critical Discourse Analysis*. Continuum.
- Loiseau, S. (2010). Sociolinguistic Studies. *Energeia*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00648578>
- Loiseau, S. (2015). Les différentes formes de la fréquence textuelle : proposition d'inventaire. *Langages*, 197(1), 5-21. <https://doi.org/10.3917/lang.197.0005>
- Lorcerie, F. (2006). Quelle politique scolaire contre la catégorisation ethnique ? *Le Télémaque*, 29(1), 43-56. <https://doi.org/10.3917/tele.029.0043>
- Lubeck, S. et Garrett, P. (1990). The social construction of the 'at-risk' child. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 327-340. <https://www.jstor.org/stable/1392846>
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3-48. <https://doi.org/10.2307/1167278>
- Mabilon-Bonfils, B. (2008). Du sujet foucauldien au sujet postmoderne. Laïcité et déni du politique dans le système scolaire français. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 465-484. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/019690ar>
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-34). Presses de l'Université du Québec.
- Maeschalck, M. (2001). La réduction du contexte chez Bourdieu et Habermas. *Revue philosophique de Louvain*, 99(2), 254-290. <https://doi.org/10.2143/RPL.99.2.634>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). Édito-L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle: comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, (44), 1-15. <https://doi.org/10.4000/ree.3300>
- Maingueneau, D. (2004). Hyperénonciateur et « participation ». *Langages*, 156(4), 111-216. <https://doi.org/10.3917/lang.156.0111>
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours* (2^e éd.). Points.
- Maingueneau, D. (2011). Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours. *Langage et société*, 135(1), 87-99. <https://doi.org/10.3917/ls.135.0087>

- Marchand, A. (2007). Le risque, nouveau paradigme et analyseur sociétal. *Journal des anthropologues*, (108-109), 211-236. <https://doi.org/10.4000/jda.1111>
- Martin Rojo, L. (2011). Discourse and schools. Dans R. Wodak, B. Johnstone et P. Kerswill (dir.), *The SAGE handbook of sociolinguistics* (p. 345-360). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446200957.n25https>
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497. <https://doi.org/10.2307/3323085>
- Martuccelli, D., Fournier, M., Kempeneers, M. et Otero, M. (2006). Michel Foucault et les impasses de l'ordre social. *Sociologie et sociétés*, 38, 17-34.
- Mathou, C. (2019). Réformes par compétences et gouvernance par les résultats : mouvements convergents ou en tension ? Le cas du Renouveau pédagogique au Québec. *Éducation et sociétés*, 43(1), 155-169. <https://doi.org/10.3917/es.043.0155>
- Mazher, W. (2012). A Foucaultian critique of learning disability discourses: personal narratives and science. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(6), 767-800. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.569767>
- McDermott, R., Raley, J. D. et Seyer-Ochi, I. (2009). Race and class in a culture of risk. *Review of Research in Education*, 33(1), 101-116. <https://doi.org/10.3102/0091732X08327163>
- McGregor, S. L. (2004). Critical Discourse Analysis – A Primer. *Kappa Omicron Nu Human Sciences Working Paper Series*. <http://www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.html>
- Meuret, D. (2018). Idéologie et pragmatisme dans le gouvernement des systèmes scolaires. *Administration & Éducation*, 159(3), 37-43. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2018-3-page-37.htm>
- Micheli, R. (2008). L'analyse argumentative en diachronie : le pathos dans les débats parlementaires sur l'abolition de la peine de mort. *Argumentation et analyse du discours*, (1), 1-25. <https://doi.org/10.4000/aad.482>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2004). *Le plan d'intervention - au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Direction de l'adaptation scolaire.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Direction de l'adaptation scolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_coompl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1978). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1997a). *L'école, tout un programme*[énoncé de politique éducative]. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1997b). *Prendre le virage du succès : soutenir l'école montréalaise 1997-1998*[brochure annuelle]. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1998). *Prendre le virage du succès : soutenir l'école montréalaise 1998-1999*[brochure annuelle]. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999a). *Prendre le virage du succès : soutenir l'école montréalaise 1999-2000*[Brochure annuelle]. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Consultations publiques sur la réussite éducative*. www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/consultations-publiques-sur-la-reussite-educative/?no_cache=1&cHash=93e240355d00a3249b75ca3592b0a131
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2021a). *Bulletins statistiques*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/bulletins-statistiques/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2021b). *Indicateurs et statistiques*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/>
- Monchinski, T. (dir.). (2010). *Education in hope: Critical pedagogies and the ethic of care* (vol. 382). Peter Lang.
- Montague, M., Enders, C. et Castro, M. (2005). Academic and behavioral outcomes for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 31(1), 84-94. <https://doi.org/10.1177/019874290503100106>
- Moreau, L. (1996). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou, la spirale de l'exclusion*. Ministère de la sécurité du revenu du Québec.
- Morgan, P. L., Frisco, M. L., Farkas, G. et Hibell, J. (2010). A propensity score matching analysis of the effects of special education services. *The Journal of Special Education*, 43(4), 236-254. <https://doi.org/10.1177/0022466908323007>
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Morrisette, J. (2020). S'approprier le genre et développer son style d'écriture en recherche qualitative. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 119-149). Presses de l'Université Laval.
- Morrow, R. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. Teachers College Press.
- Moser, W. (2014). Du travail sur le concept. Dans P. Gin, N. Goyer et W. Moser (dir.), *Transfert : Exploration d'un champ conceptuel* (p. 1-21). Les Presses de l'Université d'Ottawa. https://doi.org/10.26530/OAPEN_515359
- Mottet, G. (2020). Démocratisation des études et empowerment. Les carrières scolaires des élèves « à risque » au prisme de trois registres. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 66(3), 183-194. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0183>

- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. et Miles, S. (2010). Leading under pressure: leadership for social inclusion. *School Leadership & Management*, 30(2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/13632431003663198>
- Mulderrig, J. (2011). The grammar of governance. *Critical Discourse Studies*, 8(1), 45-68.
- Mulderrig, J. (2012). Manufacturing consent: A corpus-based critical discourse analysis of New Labour's educational governance. Dans D. R. Cole et L. J. Graham (dir.), *The Power In/Of Language* (p. 13-28). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118343142.ch2>
- Muniglia, V., Rothé, C. et Thalineau, A. (2012). Accompagner les jeunes vulnérables : catégorisation institutionnelle et pratiques de la relation d'aide. *Agora débats/jeunesses*, 62(3), 97-110. <https://doi.org/10.3917/agora.062.0097>
- Mutua, M. (2001). Savages, victims, and saviors: The metaphor of human rights. *Harvard international law journal*, 42(1), 201-245. https://digitalcommons.law.buffalo.edu/journal_articles/570
- N'Da, P. (2017). *Sociologie politique : pour comprendre ce qui se joue, se décide et se passe ici et ailleurs, avec sa géométrie variable*. L'Harmattan.
- Nájera Martínez, E. (2009a). *La escuela según Pierre Bourdieu - parte 1*. https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A
- Nájera Martínez, E. (2009b). *La escuela según Pierre Bourdieu – parte 2* [vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=uVb2w73dwH0>
- Neveu, F. (2017). *Lexique des notions de linguistique*. Armand Colin.
- Nichols, N. (2017). Technologies of evidence: An institutional ethnography from the standpoints of 'youth-at-risk'. *Critical Social Policy*, 37(4), 604-624. <https://doi.org/10.1177/0261018317690664>
- O'Halloran, K. (2007). Critical discourse analysis and the corpus-informed interpretation of metaphor at the register level. *Applied Linguistics*, 28(1), 1-24. <https://doi.org/10.1093/applin/aml046>
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J. et Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322-336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2000). *Besoins éducatifs particuliers*. <https://doi.org/10.1787/9789264288102-fr>

- Organisation des Nations unies [ONU]. (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*.
<https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Organisation des Nations Unies [ONU]. (1993). *Les règles sur l'égalisation des chances des handicapés*.
<https://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/ReglesEgalisationChances.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (1990a). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : questions et réponses*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159232?posInSet=7&queryId=3da058a0-c858-4fe4-b5a0-a93fc8797230>
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (1990b). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_fre?posInSet=7&queryId=6f401e03-b045-462e-829f-ea6d558e0287
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (1997). *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*. UNESCO.
http://www.europass.li/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/europass/ISCED_F.pdf
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2000). *Éducation pour tous bilan à l'an 2000 : synthèse globale*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120058_fre?posInSet=3&queryId=6f401e03-b045-462e-829f-ea6d558e0287
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision. Document de réflexion*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_fre.locale=fr

- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389.locale=fr>
- Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO]. (2019). *Historique de l'éducation pour tous*. <https://fr.unesco.org/themes/education-2030-odd4/calendrier>
- Otero, M., Fournier, M., Kempeneers, M., Paicheler, G. v. et Collin, J. (2007). Le psychosocial dangereux, en danger et dérangeant : nouvelle figure des lignes de faille de la socialité contemporaine. *Sociologie et sociétés*, 39, 51-78.
- Pankakoski, T. (2010). Conflict, context, concreteness: Koselleck and Schmitt on concepts. *Political Theory*, 38(6), 749-779. <https://doi.org/10.1177/0090591710378572>
- Paradis, C. (2018, 11 mai). À la recherche du vrai diagnostic de TDAH. *Société Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1100548/faux-diagnostic-tdah-environnement-scolaire>
- Patte, Y., Fournier, M., Kempeneers, M., Cohen, Y. et Lefebvre, S. (2006). Sur le concept de « champ » : l'approche « more geometrico » d'un débat public, la prostitution en Belgique. *Sociologie et sociétés*, 38, 235-261.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Peretti-Watel, P. (2004). Du recours au paradigme épidémiologique pour l'étude des conduites à risque. *Revue française de sociologie*, 45(1), 103-132. <https://doi.org/10.3917/rfs.451.0103>
- Peretti-Watel, P. (2010). *La société du risque*. La Découverte. <https://www.cairn.info/la-societe-du-risque--9782707164568.htm>

- Petitclerc, A. (2009). Introduction aux notions de contexte et d'acteurs sociaux en Critical Discourse Analysis. *Semen*, (27). <https://doi.org/10.4000/semen.8540>
- Petitclerc, A. (2014). *Le postulat critique au coeur de l'analyse de discours. Introduction critique aux bases méthodologiques et épistémologiques des Critical Discourse Studies.* (publication n° 2014BESA1017) [thèse de doctorat, Université de Franche-Comté]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01174101/file/these_A_PETITCLERC_Adele_2014.pdf
- Piquée, C. et Viriot-Goedel, C. (2016). La fréquentation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté au cours préparatoire : un révélateur de l'organisation scolaire contemporaine. *Revue française de pédagogie*, 194(1), 47-70. <https://doi.org/10.4000/rfp.4975>
- Pires, A. (2014). Réflexions théoriques et méthodologiques sur le transfert de valeurs: le cas du droit criminel. Dans P. Gin, N. Goyer et W. Moser (dir.), *Transfert. Exploration d'un champ conceptuel* (p. 139-182). Les Presses de l'Université d'Ottawa. https://doi.org/10.26530/OAPEN_515359
- Placier, M. L. (1993). The semantics of state policy making: The case of "at risk". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 380-395. <https://doi.org/10.2307/1164536>
- Placier, M. L. (1996). The cycle of student labels in education: The cases of culturally deprived/disadvantaged and at risk. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 236-270. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032002004>
- Plaisance, É. et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96. <https://doi.org/10.7202/1018076ar>
- Plante, C. (2020, 4 décembre). Les pratiques entourant le diagnostic doivent être revues, conclut une commission. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/sante/2020-12-04/diagnostic-du-tdah/les-pratiques-entourant-le-diagnostic-doivent-etre-revues-conclut-une-commission.php>
- Plantin, C. (2011). Analogie et métaphore argumentatives. *A contrario*, 16(2), 110-130.
- Poirier, M. et Fortin, L. (2013). Évaluation du programme Trait d'Union. *Alliances éducatives*, 123-212. <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/183/e300.pdf?sequence=8#page=123>

- Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, 22(4), 99-103. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0099>
- Portelli, J. P., Shields, C. M. et Vibert, A. B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity, and students at risk*. Ontario Institute for Studies in Education. Centre for Leadership & Diversity.
- Potvin, M. (2008). *Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat : analyse du traitement médiatique et des discours d'opinion dans les grands médias (écrits) du Québec sur les situations reliées aux accommodements raisonnables, du 1er mars 2006 au 30 avril 2007*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/66323>
- Potvin, M. (2017). Discours racistes et propagande haineuse. Trois groupes populistes identitaires au Québec. *Diversité urbaine*, 17, 49-72. <https://doi.org/10.7202/1047977ar>
- Potvin, M., Audet, G. et Mc Andrew, M. (2008). Les discours d'opinion à l'égard du jugement sur le port du kirpan à l'école dans la presse québécoise. Dans M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*. (p. 241-268). Fidès.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2021). Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd., p. 105-127). Fides éducation.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2014). *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : premiers signes*. CTREQ.
- Poupeau, F. (2001). Reasons for domination, Bourdieu versus Habermas. *The Sociological Review*, 49(S1), 69-87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2001.tb03534.x>
- Prandi, M. (2002). La métaphore : de la définition à la typologie. *Langue française*, (134), 6-20. www.jstor.org/stable/41559034
- Prud'homme, J. (2019, 11 février). De part et d'autre de la classe spéciale. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/547542/de-part-et-d-autre-de-la-classe-speciale>
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? : les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec.

- Puentes-Neuman, G. et Cartier, S. (2007). Quelques constats au sujet de la recherche actuelle sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 551-557. <https://doi.org/10.7202/018957ar>
- Puentes-Neuman, G., Trudel, M. et Breton, S. (2007). L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la personne. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 623-646. <https://doi.org/10.7202/018961ar>
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 22-28. https://www.researchgate.net/publication/289066281_D'une_rhetorique_inclusive_a_la_mise_en_oeuvre_de_moyens_pour_la_realiser
- Raynaud, P. (2000). Sartre, Foucault, Bourdieu. *Le Débat*, (3), 53.
- Reisigl, M. et Wodak, R. (2001). The discourse-historical analysis of the rhetoric of racism and antisemitism. Dans R. Wodak et M. Reisigl (dir.), *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism* (p. 31-90). Routledge. <https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch20>
- Reisigl, M. et Wodak, R. (2009). The discourse-historical approach (DHA). Dans R. Wodak et M. Meyer (dir.), *Methods of critical discours analysis* (2^e éd., p. 87-121). Sage Publications.
- Renault, E. (2002). La philosophie critique : porte-parole de la souffrance sociale ? *Mouvements*, 24(5), 21-32. <https://doi.org/10.3917/mouv.024.0021>
- Renault, E. (2004). Reconnaissance, institutions, injustice. *Revue du MAUSS*, 23(1), 180-195. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0180>
- Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Ellipses.
- Reynolds, C. (2018). Building theory from media ideology: Coding for power in journalistic discourse. *Journal of Communication Inquiry*, 43(1), 47-69. <https://doi.org/10.1177/0196859918774797>
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 3(3), 427-450. <https://doi.org/10.3917/rac.011.0427>
- Roets, G., Rutten, K., Roose, R., Vandekinderen, C. et Soetaert, R. (2015). Constructing the "child à risk" in social work reports: A way of seeing is a way of not seeing. *Children and Society*, 29(3). <https://doi.org/10.1111/chso.12115>

- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education* (2^e éd.). Routledge.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. et Joseph, G. O. G. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416. <https://doi.org/10.3102/00346543075003365>
- Rogers, R. et Schaenen, I. (2014). Critical discourse analysis in literacy education: A review of the literature. *Reading Research Quarterly*, 49(1), 121-143. www.jstor.org/stable/43497640
- Rogers, R., Schaenen, I., Schott, C., O'Brien, K., Trigos-Carrillo, L., Starkey, K. et Chasteen, C. C. (2016). Critical discourse analysis in education: A review of the literature, 2004 to 2012. *Review of Educational Research*, 86(4), 1192-1226. <https://doi.org/10.3102/0034654316628993>
- Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. *Éducation et socialisation*, (37).
- Rollo, A. (2015). Les métaphores conceptuelles dans la science médicale : outil cognitif et communicatif. *Publifarum*, (23), 1-65. <https://www.publifarum.farum.it/index.php/publifarum/article/view/504/830>
- Rose, N. (2006). Foucault, Laing et le pouvoir psychiatrique. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 111-131. <https://doi.org/10.7202/016375ar>
- Ross, S. M., Smith, L. J. et Casey, J. P. (1997). Preventing early school failure: Impacts of success for all on standardized test outcomes, minority group performance, and school effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2(1), 29-53. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0201_4
- Rousseau, N., Lafortune, L. et Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps. Un regard canadien. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers quelle formation à l'enseignement?* (p. 11-27). Presses de l'Université du Québec. <http://www.deslibris.ca/ID/422366>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétréault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/les-enjeux-de-lintegration-et-de-linclusion-scolaire-des-eleves-a-risque-du-primaire-et-du-secondaire-meta-analyse-et-meta-synthese/>

- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). Comprendre l'inclusion scolaire et ses effets. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Roy, G. et Deniger, M.-A. (2003). *Des mesures compensatoires à l'obligation de résultats. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*. Centrale des syndicats du Québec.
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. C. et April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 109-129. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0109>
- Ryan, W. (1971). *Blaming the victim* (Rev., updated ed.^e éd.). Random House.
- Saarento, S., Karna, A., Hodges, E. V. et Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Sabot, P. (2007). Foucault, Sade et les Lumières. Dans F. Brugère (dir.), *Foucault et les Lumières* (p. 31-50). Presses universitaires de Bordeaux. <https://books.google.ca/books?id=FQkwwgJYsDAC>
- Saint-Ouen, F. (1984). De la matérialité du discours aux espaces discursifs. *Revue française de science politique*, 34(3), 428-448. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1984.411288>
- Sané, M. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 493-507. <https://doi.org/10.7202/1044477ar>
- Santarpia, A., Blanchet, A., Venturini, R., Cavallo, M. et Raynaud, S. (2006). La catégorisation des métaphores conceptuelles du corps. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 164(6), 476-485. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2005.01.008>
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces. Volume 1*. Université de Sherbrooke, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Ministère de l'Éducation de Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/42973>
- Scott, A. (2011). A defense of war and sport metaphors in argument. *Philosophy & Rhetoric*, 44(3), 250-272. <https://doi.org/10.5325/philrhet.44.3.0250>

- Secrétariat du Conseil du Trésor. (2002). *Modernisation de la gestion publique : guide sur la gestion axée sur les résultats*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/44280?docref=t12T1S4AElypcIMwSdL33w>
- Shepley, C. et Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 296-308. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132. <https://doi.org/10.1177/0013161x03258963>
- Shields, C. M. (2010, October 1, 2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. <https://doi.org/10.1177/0013161x10375609>
- Shields, D. et Bredemeier, B. (2011). Contest, competition, and metaphor. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/00948705.2011.9714547>
- Sidanius, J. et Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.
- Simon, P. (2010). Benchmarking : l'utilisation du chiffre dans la gestion de l'État. *Mouvements*, n 63(3), 155-161.
- Skidmore, D. (1999). Continuities and Developments in Research into the Education of Pupils with Learning Difficulties. *British Journal of Educational Studies*, 47(1), 3-16. <https://www.jstor.org/stable/3122380>
- Slee, R. et Allan, J. (2005). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. Dans J. Rix, K. Simmons, M. Nind et K. Sheehy (dir.), *Policy and power in inclusive education: Values into practice* (p. 13-24). Routledge Falmer.
- Stenvall, M. (2018). The construction of roles and responsibility in 'Europe's' migrant crisis: A study on news agency reports. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, 10(1), 154-166.
- Steuter, E. et Wills, D. (2008). *At war with metaphor: Media, propaganda, and racism in the war on terror*. Lexington Books.

- Swadener, B. B. (2010). "At Risk" or "at promise"?: From deficit constructions of the "other childhood" to possibilities for authentic alliances with children and families. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 3(1).
- Taguieff, P.-A. (2015). *La revanche du nationalisme : néopopulistes et xénophobes à l'assaut de l'Europe*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-revanche-du-nationalisme--9782130653363.htm>
- Tardif, J.-C. (1992). Les défis de l'école de l'an 2000. *L'action nationale*, LXXXII(5), 669-679.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). L'évolution de l'enfance inadaptée et l'insertion en milieu scolaire des orthopédagogues. *Apprentissage et socialisation*, 14(3), 203-215.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine* (vol. 12). Presses Universitaires de France.
- Te Riele, K. (2006). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145. <https://doi.org/10.1080/02680930500499968>
- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578.
- Thivierge, É. (2019, 4 février, 4 février). TDAH : plus de faux diagnostics dans les régions? *Société Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/au-coeur-du-monde/segments/entrevue/104791/diagnostic-tdah-trouble-deficit-attention-guy-falardeau-pediatre-ressource>
- Thom, B. et Sales, R. (2007). *Growing up with risk*. Policy Press. <https://books.google.ca/books?id=2HNoDwAAQBAJ>
- Thomas, H. (2010). *Les vulnérables : la démocratie contre les pauvres*. Croquant. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42144853h>
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>
- Thompson, J. B. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* (traduit par É. Colombani). Polity Press. (ouvrage original publié en 1991)
- Thomson, P. (2013, 2013/05/01). Romancing the market: Narrativising equity in globalising times. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.770245>

- Thouin, É., Lavoie, L., Dupéré, V. et Archontakis, C. (2018). Décrochage scolaire et contexte psychosocial et sociogéographique, processus dynamique de stress et parcours de vie : proposition d'une modélisation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 51(3), 61-77. <https://doi.org/10.3917/lse.513.0061>
- Tinland, O. (2016). À quelles conditions une philosophie « quasi-transcendantale » est-elle possible ? Habermas, Kant et le problème de la détranscendantalisation. *Philosophiques*, 43(2), 207-231. <https://doi.org/10.7202/1038204ar>
- Tochon, F. et Apple, M. W. (2004). Expertise et justice sociale. Entretien avec Michael W. Apple. *Recherche & Formation*, 47(1), 79-87. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1930>
- Toldson, I. A. (2019, 23 janvier). Why it's wrong to label students 'at-risk'. *The conversation*. <https://theconversation.com/why-its-wrong-to-label-students-at-risk-109621>
- Tondreau, J. (2016). *L'école en milieu défavorisé*. Presses de l'Université Laval.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). L'école entre pratiques d'inclusion et d'exclusion. Dans *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales* (2^e éd., p. 189-216). CEC.
- Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Goodlett, B. D. et Shaw, D. S. (2013). Longitudinal prediction of disruptive behavior disorders in adolescent males from multiple risk domains. Dans *Child Psychiatry and Human Development* (vol. 44, p. 561-572). Springer. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0349-3>
- Trudel, M., Puentes-Neuman, G. et Ntebutse, J. G. (2002). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 27(2/3), 153-173. <https://doi.org/10.2307/1602218>
- Turmel, A. (2008). *Une sociologie historique de l'enfance : pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*. Presses de l'Université Laval.
- Turnbull, G. et Spence, J. (2011). What's at risk? The proliferation of risk across child and youth policy in England. *Journal of Youth Studies*, 14(8), 939-959. <https://doi.org/10.1080/13676261.2011.616489>
- Unger, J. W. (2013). Rebranding the Scottish executive: A discourse-historical analysis. *Journal of Language and Politics*, 12(1), 59-79. <https://doi.org/10.1075/jlp.12.1.03ung>
- Ushchyna, V. (2018). Manipulative use of risk as a stance in political communication. *Discourse & Society*, 29(2), 198-221. <https://doi.org/10.1177/0957926517734424>

- Valencia, R. R. (2012). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge. https://books.google.ca/books?id=2gyVi8_BesMC
- Van Campenhoudt, L. et Nicolas, M. (2020). *Cours de sociologie*. Dunod.
- Van Dijk T. A. (dir.). (2011). *Discourse Studies: A multidisciplinary introduction* (vol. 2). Sage Publications.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>
- Van Dijk, T. A. (2006). Politique, idéologie et discours. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (21). <https://doi.org/10.4000/semen.1970>
- Vazquez Garcia, F. (2002). La tension infinie entre l'histoire et la raison : Foucault et Bourdieu. *Revue internationale de philosophie*, 220(2), 343-365. <http://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2002-2-page-343.htm>
- Venet, M., Bigras, M. et Capuano, F. (2006). De l'utilité du dépistage cognitif et socio-affectif à l'âge préscolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 123-133. <https://doi.org/10.7202/1016877ar>
- Véronneau, M.-H., Serbin, L. A., Stack, D. M., Ledingham, J. et Schwartzman, A. E. (2015). Emerging psychopathology moderates upward social mobility: The intergenerational (dis)continuity of socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 27(4pt1), 1217-1236. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000784>
- Vidal, B. (2012). Imaginaire du hasard et prévention des risques. *Sociétés*, 115(1), 33-39. <https://doi.org/10.3917/soc.115.0033>
- Wedl, J. (2007). L'analyse de discours « à la Foucault » en Allemagne : trois approches et leurs apports pour la sociologie. *Langage et société*, 120(2), 35-53. <https://doi.org/10.3917/lis.120.0035>
- Withbourne, N. C. (2018). *Locked up in a liberal state: A critical discourse analysis of parliamentary debates on the detention of asylum-seeking children in the United Kingdom*. Canadian Association for Refugee and Forced Migration Studies. <https://carfms.org/wp-content/uploads/2018/03/CARFMS-WPS-No12-Naomi-C-Whitbourn.pdf>
- Wodak, R. (2001). The Discourse-Historical Approach. Dans R. Wodak et M. Meyer (dir.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (p. 63-94). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857028020>

- Wodak, R. (2006). Mediation between discourse and society: assessing cognitive approaches in CDA. *Discourse Studies*, 8(1), 179-190. <https://doi.org/10.1177/1461445606059566>
- Wodak, R. (2007). Pragmatics and critical discourse analysis: A cross-disciplinary inquiry. *Pragmatics & Cognition*, 15(1), 203-225. <https://doi.org/10.1075/pc.15.1.13wod>
- Wodak, R. (2008a). Introduction: Discourse Studies - important concepts and terms. Dans R. Wodak et M. Krzyżanowski (dir.), *Qualitative discourse analysis in the social sciences* (p. 1-29). Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. (2008b). 'Us' and 'Them': Inclusion and Exclusion – Discrimination via Discourse. Dans G. Delanty, P. Jones et R. Wodak (dir.), *Identity, Belonging and Migration* (p. 54-77). Liverpool University Press. <https://doi.org/10.5949/UPO9781846314537.004>
- Wodak, R. (2009a). *The discourse of politics in action: Politics as usual*. Springer.
- Wodak, R. (2009b). Pragmatique et critical discourse analysis : un exemple d'une analyse à la croisée des disciplines. *Semen*, 27, 97-125. <http://journals.openedition.org/semen/8878>
- Wodak, R. (2009c). The semiotics of racism: A critical discourse-historical analysis. Dans J. Renkema (dir.), *Discourse, of Course: An overview of research in discourse studies* (p. 311-326). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.148.29wod>
- Wodak, R. (2011). Complex texts: Analysing, understanding, explaining and interpreting meanings. *Discourse Studies*, 13(5), 623-633. <https://doi.org/10.1177/1461445611412745>
- Wodak, R. (2013). *The politics of fear: Analyzing right-wing popular discourse*. Sage Publications.
- Wodak, R. et Boukala, S. (2015). European identities and the revival of nationalism in the European Union. *Journal of Language & Politics*, 14(1), 87-109. <https://doi.org/10.1075/jlp.14.1.05wod>
- Wodak, R. et Fairclough, N. (1997). Critical Discourse Analysis. Dans T. Van Dijk (dir.), *Discourse as social interaction* (vol. 2, p. 258-284). Sage Publications.
- Wodak, R. et Fairclough, N. (2010). Recontextualizing European higher education policies: The cases of Austria and Romania. *Critical Discourse Studies*, 7(1), 19-40. <https://doi.org/10.1080/17405900903453922>
- Wodak, R. et Meyer, M. (2009a). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. Dans R. Wodak et M. Meyer (dir.), *Methods of critical discourse analysis* (2^e éd., p. 1-33). Sage Publications.
- Wodak, R. et Meyer, M. (2009b). *Methods of critical discourse analysis*. Sage Publications.

- Woollven, M. (2018). Décrire et mesurer des difficultés scolaires naturalisées : à propos de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Politiques de communication*, 11, 131-159. <https://doi.org/10.3917/pdc.011.0131>
- Wotherspoon, T. et Schissel, B. (2001). The business of placing Canadian children and youth "at-risk". *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 26(3), 321-339.
- Žagar, I. Z. (2010). Topoi in critical discourse analysis. *Lodz Papers in Pragmatics*, 6(1), 3-27. <https://doi.org/10.2478/v10016-010-0002-1>
- Zinn, J. O. (2018). The proliferation of 'at risk' in the Times: A corpus approach to historical social change, 1785-2009. *Historical Social Research*, 43(2), 313-364. <https://doi.org/10.12759/hsr.43.2018.2.313-364>
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. et Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 57-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.4890>

Annexes

Annexe 1A – Contexte sociohistorique: grille de lecture inspirée de Brown (2016)

Discours	Dimensions du contexte	Question pour l'analyse	Notes de lecture (auteur, date, p.)
Contexte d'énonciation	Événements historiques	Quels sont les événements historiques qui marquent cette époque en ce qui a trait à la diversité des réalités humaines?	
	Perspectives sociales et valeurs dominantes	Quelles sont les perspectives sociales dominantes et les valeurs qu'elles reflètent?	
Sens commun et usage de la notion « à risque »	Acteurs désignant l'élève dit à risque	Quels acteurs usent de la notion « à risque » pour désigner certains élèves?	
	Désignation utilisée	Quels mots sont utilisés pour désigner « à risque »?	
	Élèves désignés	Qui sont les élèves ainsi désignés?	
	Caractéristiques communes ou différentes selon les périodes	Qu'ont en commun les élèves désignés et quelles sont leurs particularités selon les périodes historiques?	
Désignation « à risque »	Types de facteurs (individuels, institutionnels, structurels)	Quelles sont les observations qui permettent de repérer un risque? À quoi attribue-t-on le risque scolaire : à des facteurs individuels? Institutionnels? Structurels?	
	Interventions jugées pertinentes	Quelles sont les interventions jugées pertinentes pour atténuer le risque?	
	Critères et processus d'évaluation des interventions	Comment juge-t-on de leur efficacité et de leurs effets?	

Note. Les questions d'analyse ont été intégrées au tableau. Dans sa version originale, les questions étaient situées sous celui-ci, laissant ainsi plus d'espace pour la prise de notes.

Annexe 1B – Contexte scientifique : recension des textes pour l’analyse et grille de lecture inspirée de Hardy et Maguire (2016)

Méthode de recension des textes

La recension initiale des textes comporte trois étapes. Une fois les textes choisis, la démarche de recherche amène à compléter la recension initiale afin de soutenir l’élaboration de la méthodologie et l’analyse des résultats. Nous présentons ici les trois étapes de la recension initiale des textes et nous terminons en discutant de sa bonification en cours de réalisation du processus de recherche. Il est important de spécifier, nous semble-t-il, que cette section porte sur l’ensemble des textes scientifiques, soit ceux recensés initialement et ceux qui sont ajoutés lors du processus de recherche.

Pour la recension des écrits, les mots-clés « risk », « at risk », « at-risk student* », « risque », « à risque », « élève à risque », « besoin* éducatif* spécial* », « besoin* éducatif* particulier* », ont été utilisés pour sélectionner les publications.

La première étape de la recension comporte le repérage des textes à partir de ces mots-clés, à l’aide de moteurs de recherche (APA PsycInfo, CAIRN, Google Scholar). Une première sélection découle d’une lecture des titres et des résumés des textes qui apparaissent pertinents pour l’élaboration du cadre théorique. Les mots-clés sont alors utilisés pour établir certaines distinctions entre les textes à partir du terme choisi pour nommer le concept. Puis, nous répertorions de nouveaux termes associés à l’objet de recherche, comme ceux d’élève dit vulnérable, de décrochage scolaire ou de facteurs de protection afin d’en faire des mots-clés et refaire de nouvelles recherches sur les moteurs de recherche.

La deuxième étape de la recension consiste à trier les textes selon des balises temporelles. À cet égard, les textes recensés sont sélectionnés parmi les publications parues depuis 2000 puisque cette période correspond à l’introduction de la notion d’élève dit à risque dans les textes éducatifs

officiels au Québec (MEQ, 1999; MEQ, 2000)⁷². Cette intégration de la notion d'élève dit à risque suscite l'émergence de besoins dans les milieux scolaires puisque le concept de « risque » implique de planifier autrement les services éducatifs. En effet, l'intégration de la notion au discours éducatif suppose de mettre en œuvre des actions ou des dispositifs de mitigation du ou des risques (Beck, 1992; Buchanan, 2012; Chan, 2009). La recherche se développe alors pour répondre à de nouveaux besoins de développement professionnel qui émanent des milieux d'enseignement à l'égard de cette notion d'élève dit à risque (Puentes-Neuman et Cartier, 2007). Pour cette raison, les textes scientifiques parus au cours de cette période nous semblent pertinents pour cette revue de la littérature scientifique puisqu'ils peuvent témoigner de la posture prise par le discours scientifique et de particularités du processus de définition du concept par la recherche.

La troisième étape de la recension constitue à trier les textes en fonction de leurs contenus selon trois critères : l'objet du texte, le type de risque, les sujets du texte. En ce qui concerne le contenu, les textes ne portant pas sur le concept d'élève dit à risque ou sur des concepts apparentés (décrochage, besoins particuliers, vulnérabilité, protection, etc.) sont écartés de la sélection. En ce qui a trait à l'objet, les textes portant sur des problématiques liées à la santé physique (p. ex. les risques liés au tabagisme) sont aussi retirés de la liste. Puis les écrits qui ne concernent pas la situation d'enfants ou d'adolescents d'âge correspondant aux ordres préscolaire, primaire ou secondaire (p. ex. les risques associés à l'insertion professionnelle) ne sont pas retenus.

Ces trois étapes sont réalisées en amont de l'analyse des écrits scientifiques. Or, tout au long de leur analyse de contenu, les listes de références sont prises en compte pour répertorier, selon la démarche décrite, des textes supplémentaires qui sont liés au sujet de la recherche. La grille de lecture créée à l'aide des travaux de Maguire et Hardy (2016) se trouve aux suivantes.

⁷² Rappelons que la définition ministérielle de la notion d'élève dit à risque (MELS, 2007) est la suivante : « On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (p.24).

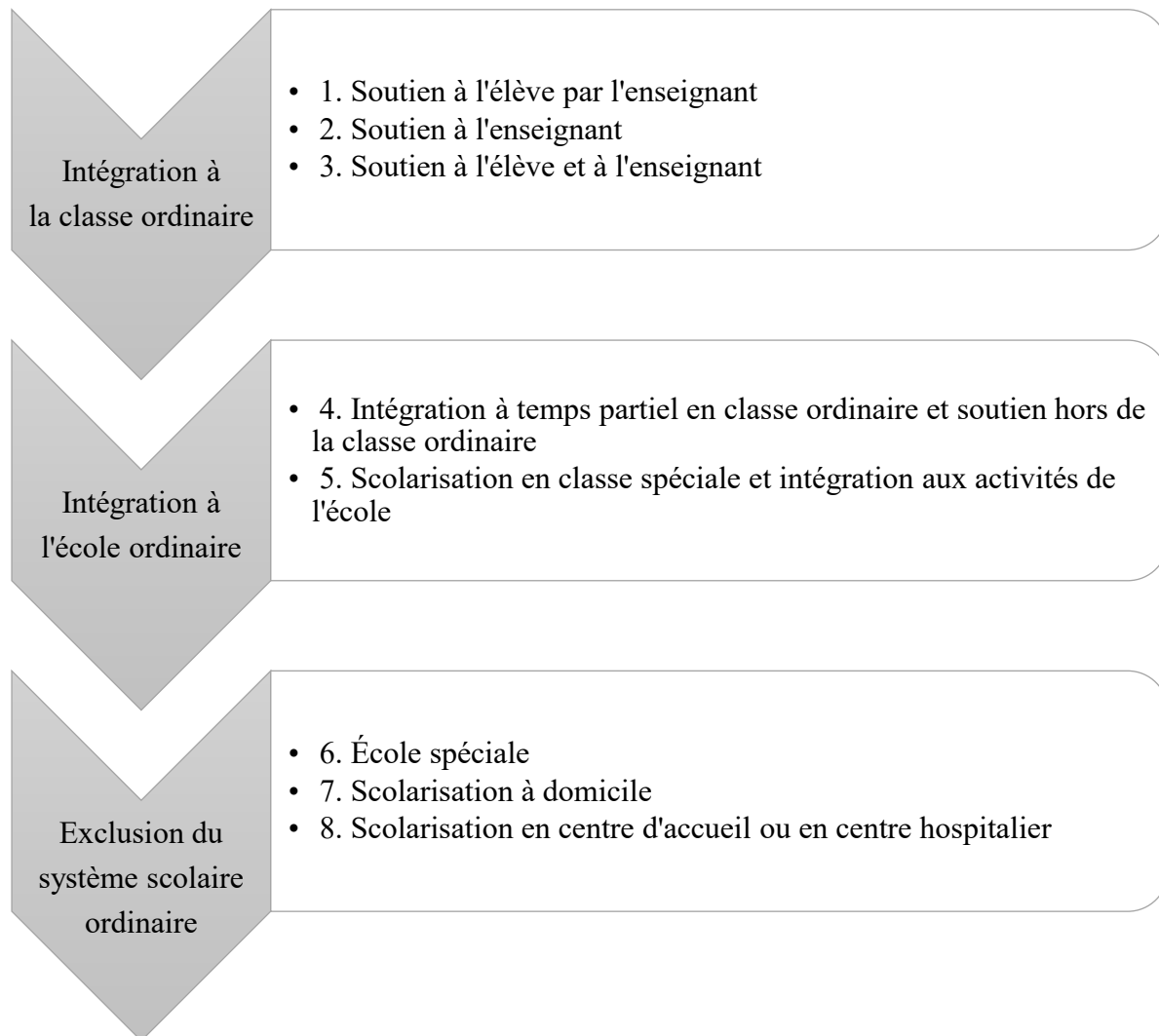
Contexte scientifique : grille de lecture inspirée de Maguire et Hardy (2016)			
Questions clés	Organisation prospective du risque	Organisation en temps réel du risque	Organisation rétrospective du risque
À quel corpus de littérature scientifique le texte correspond-il?	Analyse du risque épidémiologique, gestion du risque élargie à une vision interinstitutionnelle (services sociaux, de santé, communautaires)	Gestion du risque interne (rarement interinstitutionnelle), centration sur les approches psychomédicales	Analyse de pratiques institutionnelles, écologiques, analyses comparatives, analyse des processus
Quels sont les indicateurs de l'approche temporelle de l'organisation?	Futur : ce qui peut survenir	Présent : Ce qui survient	Passé : Qu'est-il survenu? Qu'aurait-il dû survenir? Futur : Que devrait-il survenir?
D'où le risque est-il envisagé?	À distance et de manière décontextualisée, diachronique	En classe, à l'école auprès de l'élève	À distance et de manière diachronique
Comment le risque est-il normalisé?	Prédiction et prévention : identification à partir de statistiques, de corrélations. Actions qui visent à réduire les probabilités et l'ampleur des effets du risque (décrochage et difficultés scolaires).	Dépistage, intervention, remédiation : le dépistage est réalisé en milieu scolaire par l'implantation de protocoles prédéterminés et qualifiés de plus probants que d'autres approches. Les pratiques visent à éviter ou réduire les effets du risque.	Examiner et réviser : analyse des risques selon une perspective extérieure, recommandations holistiques qui font autorité pour les pratiques futures.
Quelles sont les relations de pouvoir associées au discours dominant sur le risque? Quelles sont les connaissances et les identités valorisées par rapport aux autres?	La connaissance experte du risque sous forme de corrélation et de modèles de causalité est valorisée. Les identités de gestionnaires et d'évaluateur du risque sont valorisées (chercheurs et décideurs).	La connaissance issue des plans d'action, des protocoles reconnus est valorisée. L'identité d'arbitre du risque est valorisée (personnel scolaire).	La connaissance experte systémique et les recommandations sont valorisées. L'identité de juge du risque est valorisée (chercheurs et analystes).

<p>Quelles sont les pratiques habituelles liées à l'organisation du risque?</p>	<p>Modèles causaux ou corrélationnels (typologies) qui guident les décisions politiques et administratives à grande échelle.</p>	<p>Interventions menées à partir de données empiriques, de régularités établies sous forme de protocoles appliquées de manière spécifique</p>	<p>Analyse d'informations empiriques : interprétation, explication et recommandations holistiques.</p>
<p>Limites identifiées</p>	<p>Difficulté à prendre en compte les risques inhabituels ou systémiques.</p>	<p>Difficulté à faire face à des risques qui se manifestent de manière inhabituelle.</p>	<p>Difficulté de transfert significatif dans la réalité.</p>
<p>Avenues possibles</p>	<p>Problématisation des connaissances expertes, de la valeur prédictive, recours à des savoirs expérientiels de personnes désignées à risque et autres identités du risque, critique de la hiérarchie et des identités du risque valorisées.</p>	<p>Problématisation des connaissances expertes en matière de risque, de l'efficacité des approches passées, recours à des savoirs expérientiels des évaluateurs locaux du risque : gestionnaires des personnes désignées à risque, remise en question de la hiérarchie et des identités du risque valorisées.</p>	<p>Problématisation des connaissances expertes, de leur valeur holistique, et des réalisations qui en découlent, recours des connaissances complémentaires, à des comptes-rendus multiples et contradictoires, remise en question de la hiérarchie et des identités de risque.</p>

Annexe 1C – Politique de l’adaptation scolaire : voies d’action (MEQ, 1999)

1. Reconnaître l’importance de la prévention ainsi que d’une intervention rapide et s’engager à y consacrer des efforts supplémentaires
2. Placer l’adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté
3. Mettre l’organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l’évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s’assurant qu’elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l’intégration à la classe ordinaire
4. Créer une véritable communauté éducative avec l’élève d’abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés
5. Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d’apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d’intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités
6. Se donner des moyens d’évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l’instruction, de la socialisation et de la qualification, d’évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats

Annexe 1D – Modèle de services en cascade (MEQ, 1978)



Note. Les niveaux 1 à 3 réfèrent à l'intégration à temps plein en classe ordinaire. Les niveaux 4 et 5 correspondent à l'intégration à l'école ordinaire, mais à l'exclusion partielle ou totale de la classe ordinaire. Les niveaux 6 à 8 comprennent les modalités d'enseignement hors de l'école ordinaire jusqu'à la scolarisation hors du système scolaire ordinaire. Adapté de « La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps. Un regard canadien, » par Rousseau et al., 2006, dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers quelle formation à l'enseignement?* (p. 19). Presses de l'Université du Québec. <http://www.deslibris.ca/ID/422366> (Rousseau et al., 2006)

Annexe 1E – Textes du front commun à la CSDM

Front commun à la CSDM : texte 1

COMMUNIQUÉ

Pour diffusion jeudi 20 octobre à 10 h

Effets combinés des EHDAA, des élèves allophones et des élèves en milieux défavorisés

Membres du personnel, commissaires, parents et gestionnaires s'unissent pour trouver des solutions spécifiques aux caractéristiques uniques des élèves de la CSDM

Montréal, le 20 octobre 2016 – Des représentantes des membres du personnel, des commissaires, des parents et des gestionnaires de la Commission scolaire de Montréal ont annoncé aujourd'hui qu'elles uniront leurs forces pour formuler des demandes spécifiques et réclamer au gouvernement du Québec de les mettre en œuvre afin de répondre aux besoins particuliers des élèves de l'école publique à la CSDM.

Les porte-parole des neuf organisations impliquées dans ce projet s'appuient sur des constats uniques et des consensus solides liés à des conditions spécifiques et propres aux élèves de la CSDM. Nulle part ailleurs dans les autres commissions scolaires du Québec, en aussi grand nombre, les élèves ne subissent les effets combinés d'une présence aussi élevée en classe d'élèves ayant un handicap, des difficultés d'apprentissage, d'adaptation (EHDAA), de maîtrise de la langue française et vivant en milieu défavorisé.

« La situation est intolérable tant pour les élèves, pour les parents, pour les membres du personnel que pour les gestionnaires. Les mesures d'austérité nous éloignent de l'objectif de donner une chance égale de réussir à nos élèves. La situation nécessite qu'on prenne des moyens supplémentaires alors que nous vivons les coupes de services à répétition depuis des années. Uniquement pour répondre aux besoins des élèves handicapés et en difficulté, l'Alliance, les directions d'établissement et la CSDM conviennent qu'il manque 265 postes équivalents temps plein. Et ce, sans compter les besoins en entretien ménager ou les bâtiments en chantiers, en soutien informatique ou en secrétariat pour n'en nommer que quelques-uns », de dire madame Catherine Renaud, présidente de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal.

Ainsi, des représentants de chacune de ces organisations se sont réunis le 11 octobre dernier pour faire l'état de la situation, pour vérifier si elles font toutes les mêmes constats et dégager des consensus comme base de discussion pour réfléchir à des pistes de solution le 25 octobre prochain. Les règles budgétaires nationales ne permettent pas de répondre avec efficacité aux besoins spécifiques des élèves de la CSDM. Nous devons même ajouter de nos budgets locaux, quelque 25 millions de dollars pour soutenir les élèves aux besoins particuliers (EHDAA) et plus de 9 millions de dollars pour les classes d'accueil et de francisation, car les allocations ministérielles ne tiennent pas compte de la réalité de la CSDM », d'ajouter madame Catherine Harel-Bourdon, présidente de la Commission scolaire de Montréal.

Les coupes budgétaires de postes et de services aux élèves à la CSDM qui se répètent d'année en année se font toujours au détriment des parents et des élèves qui fréquentent les écoles et les centres de la CSDM. « La capacité de payer des parents ou de se priver de services pour nos enfants à cause des compressions budgétaires en éducation est plus que dépassée. Le gouvernement devra aller au-delà du beau discours que l'éducation est sa priorité et que les coupes sont terminées. Il faut réinvestir massivement, et encore plus à la CSDM parce que les besoins sont plus grands qu'ailleurs et que les coupes du ministère se sont produites simultanément au plan de retour à l'équilibre budgétaire à la CSDM. Nous allons réfléchir à des solutions durables pour soutenir les besoins de nos élèves dans les écoles et les centres pour les prochaines années. Nous espérons que le premier ministre Philippe Couillard et son ministre de l'Éducation, Sébastien Proulx, seront disponibles pour nous recevoir et étudier sérieusement les mesures particulières, voire même le statut particulier nécessaire pour assurer une chance égale de réussite à nos enfants qui fréquentent les écoles de la CSDM », de conclure madame Mélanie Taillefer, présidente du Comité de parents de la CSDM.

Ainsi, le 25 octobre prochain, les organisations représentant les membres du personnel, les parents, les commissaires et les gestionnaires de la CSDM se réuniront à nouveau à huis clos pour dégager des revendications communes qui permettront d'assurer la pérennité et la qualité des services aux élèves de la CSDM en tenant compte de leur réalité spécifique. Les propositions qui feront consensus seront ensuite présentées aux ministres de l'Éducation et des Finances afin que les mesures financières et les règles budgétaires prennent en considération la spécificité de l'école publique montréalaise et les élèves de la CSDM.

-30-

Information : Coordonnées

Sources : Alliance des professeures et professeurs de Montréal
Association professionnelle du personnel administratif
Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal Syndicat national des employées et employés de la CSDM
Association des concierges des écoles du district de Montréal
Comité de parents de la CSDM
Conseil des commissaires de la CSDM
Association montréalaise des directions d'établissement
Association des cadres scolaires du Québec

Front commun à la CSDM : texte 2

Statut particulier pour la CSDM

24 novembre 2016

Les porte-parole des organisations représentant les cinq syndicats, le Comité de parents, le Conseil des commissaires et les associations de gestionnaires de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) ont demandé aujourd'hui une rencontre avec le ministre de l'Éducation, monsieur Sébastien Proulx et le ministre des Finances et président du Conseil du trésor, monsieur Carlos Leitão.

Les membres des cinq syndicats représentant toutes les catégories de personnel à la CSDM ont mené avec des membres du Comité de parents, du Conseil des commissaires, des directions d'établissement et des cadres scolaires deux journées de réflexion collectives visant à trouver des solutions pour l'avenir de l'école publique à la CSDM. « Ces rencontres ont permis non seulement à toutes les organisations de la CSDM de faire des constats unanimes sur l'état de la situation, mais également de dégager de nombreuses pistes de solutions durables à des problèmes récurrents à la CSDM. Les consensus sont solides et centrés sur les besoins des élèves. », d'affirmer madame Catherine Renaud, présidente de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal.

Le profil unique des élèves de la CSDM est sans contredit le constat principal sur lequel reposent les revendications que souhaitent présenter les porte-parole de la communauté CSDM aux ministres de l'Éducation et des Finances avant l'élaboration du budget 2017-2018. « Nulle part ailleurs dans les autres commissions scolaires du Québec, ne trouve-t-on autant d'élèves qui vivent en milieux défavorisés, ne maîtrisent pas ou peu la langue française et sont reconnus handicapés ou en difficulté. La conjonction de ces trois facteurs de risque pour un nombre aussi grand d'élèves justifie qu'on accorde, au nom de l'égalité des chances, un statut et des services particuliers aux élèves de la CSDM. », d'ajouter madame Julie Wagner, commissaire-parent de la CSDM.

Au nombre des propositions qui seront présentées aux ministres Proulx et Leitão, certaines visent les ententes interministérielles pour améliorer les services et la cohésion dans les réseaux ou encore l'élargissement des services et le mode de financement en fonction du profil unique des élèves de la CSDM ainsi que des conditions particulières pour améliorer le parc immobilier de la Commission scolaire. « Nous avons des défis immenses à relever. Nous venons d'atteindre l'équilibre budgétaire après plusieurs années de compressions. Tant nos élèves du secteur des jeunes que nos étudiantes et étudiants adultes à la CSDM ont des besoins qui doivent être comblés. Ils ont des besoins particuliers qui requièrent un statut et des modes de financement particuliers. Nous avons bon espoir qu'en présentant nos demandes aux ministres Proulx et Leitão, ils comprendront qu'il faut en faire plus pour celles et ceux qui sont les plus vulnérables, ce qui aurait des répercussions positives sur l'ensemble des élèves. », de conclure la présidente de la CSDM, madame Catherine Harel-Bourdon.

Les organisations ont formulé et adopté solidairement et unanimement 11 propositions qu'elles souhaitent présenter aux ministres Proulx et Leitão avant le prochain budget. Au nombre de ces propositions on retrouve notamment que l'État reconnaisse un statut et des modes de financement particuliers à la CSDM qui tiennent compte des effets des facteurs combinés que sont la défavorisation, le nombre d'élèves HDAA, dont un nombre particulièrement élevé présentant de multiples handicaps ou des troubles associés, ainsi que le nombre d'élèves n'ayant pas le français comme langue d'origine. Une

autre proposition vise à ce que l'État cesse graduellement de financer le réseau privé et que les fonds récupérés soient réinvestis à l'école publique. Les 11 propositions intégrales sont présentées en annexe à ce communiqué.

-30-

Information : Coordonnées

- Alliance des professeures et professeurs de Montréal
- Association québécoise des cadres scolaires
- Association des concierges des écoles du district de Montréal
- Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
- Association professionnelle du personnel administratif
- Comité de parents de la CSDM
- Conseil des commissaires de la CSDM
- Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal
- Syndicat national des employées et employés de la CSDM

Front commun à la CSDM : texte 3

ANNEXE AU COMMUNIQUÉ

PROPOSITIONS COMMUNES

Nous, les membres du personnel, les parents, les commissaires scolaires et les gestionnaires de la CSDM, réclamons conjointement et solidairement :

1. Que l'État fasse de l'éducation une véritable priorité, y investisse une plus grande part de son PIB et que les autres ministères (Famille, Santé et Services sociaux, Immigration, Diversité et Inclusion et Travail, Emploi et Solidarité sociale) soutiennent cette mission de l'État par différentes modalités, dont des ententes interministérielles avec le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
 2. Compte tenu de la réalité montréalaise et des besoins spécifiques des élèves de la CSDM, que l'État reconnaisse un statut et des modes de financement particuliers à la CSDM, qui tiennent compte des effets des facteurs combinés que sont la défavorisation, le nombre d'élèves HDAA, dont un nombre particulièrement élevé présentant de multiples handicaps, ainsi que le nombre d'élèves n'ayant pas le français comme langue d'origine à intégrer.
 3. Compte tenu de la concurrence accrue de l'école privée à Montréal et du sous-financement chronique de la CSDM, que l'État cesse graduellement de financer le réseau privé et que les fonds récupérés soient réinvestis à l'école publique afin d'assurer l'égalité des chances pour tous les élèves.
 4. Compte tenu de la proportion élevée d'élèves vulnérables sur son territoire et de l'expertise unique développée par les intervenants de la CSDM, que l'État finance à la hauteur des besoins les services aux élèves à risque, jeunes et adultes, notamment en ce qui concerne: les maternelles 4 ans temps plein en complémentarité avec le réseau des CPE, la reconnaissance de la pluralité des handicaps et des troubles associés ainsi que leur effet cumulatif chez les enfants et les adultes, les classes d'accueil et de francisation pour les nouveaux arrivants et les allophones nés ou déjà installés au Québec.
 5. Afin de favoriser le dépistage et l'intervention précoces ainsi que le soutien tout au long du parcours scolaire des élèves de la CSDM, que l'État accentue la coordination et la communication entre les ministères concernés et que par ailleurs, il facilite les transitions entre les différents niveaux du parcours éducatif : CPE, préscolaire, primaire, secondaire, formation professionnelle, EDA.
 6. Que le gouvernement provincial et les autorités locales reconnaissent le droit à des écoles de quartier pour tous les enfants du territoire de la CSDM et prennent les décisions en conséquence.
 7. Par souci d'équité et d'égalité des chances, compte tenu des défis particuliers à Montréal, que l'État investisse les sommes additionnelles nécessaires à la création d'environnements sains, beaux, fonctionnels et durables sur le territoire de la CSDM.
 8. Compte tenu de la vétusté des écoles de la Commission scolaire de Montréal et du déficit d'entretien (1,3 G\$) de son parc immobilier, que l'État accorde à la CSDM un financement récurrent et suffisant, dont la commission scolaire disposerait selon ses priorités, sur une base triennale et dans une perspective à long terme, tout en conservant la maîtrise de son parc immobilier.
 9. Compte tenu de la valeur patrimoniale des écoles de la CSDM et de la nécessité de léguer ce patrimoine à des générations futures, que l'État finance les coûts supplémentaires liés à la valeur de ce patrimoine bâti.
 10. Compte tenu des coûts plus élevés nécessaires à la CSDM pour rénover ou construire des écoles dans la métropole densément peuplée, que l'État en assume totalement les coûts additionnels.
 11. Compte tenu de la nécessité d'offrir aux élèves des environnements salubres et sécuritaires, que la CSDM ait toute la latitude pour prioriser la stabilité de ses employés de soutien et d'entretien.
- Alliance des professeures et professeurs de Montréal

- Association québécoise des cadres scolaires
- Association des concierges des écoles du district de Montréal
- Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
- Association professionnelle du personnel administratif
- Comité de parents de la CSDM
- Conseil des commissaires de la CSDM
- Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal
- Syndicat national des employées et employés de la CSDM

Annexe 2A – Liste des auteurs consultés pour le cadre théorique général (théorie critique)

Utilité	Philosophie dialectique de Jurgen Habermas	Sociologie critique de Pierre Bourdieu	Théorie critique radicale de Michel Foucault
Interprétation théorique	(Cusset, 2001)	(Chauviré et Fontaine, 2003)	(Beaulieu, 2005)
	(De Angelis, 2015)	(Dubar, 2007)	(Dastooreh, 2011)
	(Gross, 2006)	(Fridman et al., 2004)	(Der Derian, 2007)
	(Langlois, 2003)	(Maesschalck, 2001)	(Fecteau et Otero, 2012)
	(Langlois, 2016)	(Nájera Martínez, 2009a)	(Fernández Agis, 2017)
	(Maesschalck, 2001)	(Nájera Martínez, 2009b)	(Hortonéda, 2005)
	(Pankakoski, 2010)	(Thompson, 2001)	(Jacomino et Jacomino, 2016) (Lascoume, 1993)
	(Renault, 2004)		(Maingueneau, 2009)
	(Tinland, 2016)		(Maingueneau, 2011)
			(Martuccelli et al., 2006)
			(Revel, 2002)
			(Saint-Ouen, 1984)
Comparaison entre les théories et postures épistémologiques	(Corcuff, 2012)	(Corcuff, 2012)	(Corcuff, 2012)
	(Delanty, 2011)	(Delanty, 2011)	(Delanty, 2011)
	(Fecteau et Otero, 2012)	(Dubar, 2007)	(Johnston, 2012)
	(Johnston, 2012)	(Fecteau et Otero, 2012)	(Irwin, 2011)
	(Keller, 2007)	(Keller, 2007)	(Keller, 2007)
	(Poupeau, 2001)	(Irwin, 2011)	(Rose, 2006)
	(Wedl, 2007)	(Poupeau, 2001)	(Vazquez Garcia, 2002)
	(Vazquez Garcia, 2002)	(Wedl, 2007)	
	(Wedl, 2007)		
Positionnement dans le champ de la recherche critique	(Aubert, 2018)	(M. W. Apple, 2004)	(Alaszewski, 2009)
	(Forchtner, 2010)	(Michael W. Apple, 2004)	(Audureau, 2003)
	(Jeanpierre, 2008)	(Barthe et Lemieux, 2002)	(Bert et al., 2006)
	(Lorcerie, 2006)	(Baudelot, 2006)	(Blades, 1997)
	(Morrow, 2002)	(Coulangeon, 2004)	(Buchanan, 2012)
	(Moser, 2014)	(Curtis, 2014)	(Bueno Fischer, 2009)
	(Renault, 2002)	(Hursh, 2007)	(de Courville Nicol, 2006)
	(Van Campenhoudt et Nicolas, 2020)	(Jeanpierre, 2008)	(Gardin et al., 1999)
		(Karsenti, 2014)	(Hardy et Maguire, 2016)
		(Kahn, 2015)	(Holloway, 2019)
		(Patte et al., 2006)	(Irrera, 2016)
	(Peretti-Watel, 2004)	(Jäger, 2001)	
	(Raynaud, 2000)	(Kahn, 2015)	

Utilité	Philosophie dialectique de Jurgen Habermas	Sociologie critique de Pierre Bourdieu	Théorie critique radicale de Michel Foucault
		(Tochon et Apple, 2004) (Dormagen et Mouchard, 2019)	(Liasidou, 2008) (Luke, 1995) (Mabilon-Bonfils, 2008) (Marchand, 2007) (Otero et al., 2007) (Raynaud, 2000) (Rogers et Schaenen, 2014) (Turmel, 2008) (Wedl, 2007)
Historiographie	(Abensour, 1982) (Durand et Aron, 2002) (Tinland, 2016)	(Raynaud, 2000) (Roiné, 2015) (Van Campenhoudt et Nicolas, 2020) (Vazquez Garcia, 2002)	(Artières et Potte-Bonneville, 2007) (Brugère, 2007) (Calderon, 2003) (Fassin, 2006) (Raynaud, 2000) (Sabot, 2007) (Van Campenhoudt et Nicolas, 2020) (Vazquez Garcia, 2002)

Annexe 2B – Typologie du discours sur l'élève dit à risque

Cette typologie a été créée à partir des travaux de Portelli et al. (2007).

Dimension	Discours axés sur les déficits	Discours libéraux	Discours éducatifs officiels	Discours critiques
1. Forme linguistique associée	Métaphores médicales	L'individu et ses droits	L'adaptation à l'école	Analyse des pouvoirs et privilèges
2. Explication de la situation de l'élève à risque	Associée à une pathologie : Explication Description Prescription Prédiction	Associée à un choix : Sans égard à la situation sociale En fonction de l'effort fourni par l'élève	Problème de compatibilité élève-école : En fonction du taux de décrochage, parcours non linéaire, absentéisme, relation élève-attentes, redoublement, difficultés de comportement, faibles résultats	Explication par les dynamiques sociales culturelles économiques politiques
3. Processus de production, de distribution et de consommation du discours	Évaluation, diagnostic, remédiation	Fatalisme, méritocratie, égalité, normalisation	Reproduction des inégalités : diminution de la qualité de l'évaluation, des programmes et des exigences	Déconstruction et reconstruction de l'idée du risque Questionnement des prétentions de neutralité
4. Pratique sociale	Exclusion Pathologisation	Catégorisation Ciblage Prévention	Catégorisation Profilage Adaptation	Inclusion Participation Déconstruction

Annexe 2C – Grille d’analyse en AHD

Tableau d’analyse inspiré de :

Wodak, R., et Boukala, S. (2015). European identities and the revival of nationalism in the European Union. *Journal of Language & Politics*, 14(1), 87-109. doi: 10.1075/jlp.14.1.05wod

Dimensions de l’analyse (DHA) : (1) contenus et sujets des discours (2) stratégies discursives (3) dispositifs linguistiques

1. Contenus et sujets des discours particuliers :

- Identifier les acteurs et indiquer les contenus et sujets abordés.
- Indiquer les propos rapportés d’acteurs (intertextualité) et si possible la source.
- Mentionner les champs lexicaux et en identifier le thème.

Contenus et sujets	
Sujet 1 :	•
Sujet 2 :	•
Sujet 3 :	•
Intertextualité	
•	
Champs lexicaux / thèmes	

2. Stratégies discursives

- Reporter ou décrire dans les cellules concernées, les extraits associés aux stratégies discursives.

Stratégies discursives		
<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies référentielles • Stratégies de nomination <p>Représentation des acteurs sociaux par la métaphore, métonymie, synecdoques déterminant les critères d’admission à un groupe (biologie, naturalisation, dépersonnalisation).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies de prédication <p>Prédication par attribution de caractéristiques positives ou négatives aux acteurs sociaux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d’argumentation <p>Argumentation qui justifie et légitimise les attributions.</p>

3. Dispositifs linguistiques

- Reporter ou décrire dans les cellules concernées, les extraits associés aux stratégies discursives.

Schèmes argumentatifs		
Schèmes	Principes et exemples	Extraits / résumés
Avantage et utilité	Si une action est jugée utile d'un point de vue particulier et reconnu, il y a alors lieu de la mettre en œuvre.	
Inutilité et désavantage	S'il est possible d'éviter une conséquence négative présumée d'une décision, alors la décision doit être rejetée.	
Menace et danger	Si des dangers ou des menaces potentielles sont identifiées, alors il y a lieu d'agir contre ces derniers.	
Humanitarisme	Si une action politique ou une décision se conforme ou ne se conforme pas aux droits humains, aux convictions et aux valeurs humanitaires, alors cette décision doit être acceptée ou rejetée.	
Alourdissement et charge	Si une personne, une institution ou une société vit un alourdissement ou une charge supplémentaire dû à un problème spécifique, il faut agir pour alléger cet alourdissement.	

Finance	Si une situation particulière coûte trop d'argent ou occasionne une perte de revenus, il faut prendre les moyens pour diminuer ces coûts ou alléger les pertes financières.	
Réalité	Puisque la réalité est comme elle est, une action spécifique doit être menée ou une décision particulière doit être prise.	
Nombres	Si les nombres appuie un argument, ou le contraire, une action particulière doit ou , au contraire, ne doit pas être réalisée.	

Autres :

Annexe 2D – Stratégies discursives et procédés linguistiques en AHD

Les travaux de Reisigl, Wodak et Boukala (2001, 2015) identifient cinq types de stratégies discursives utilisées pour développer une représentation positive de l'endogroupe, ou négative de l'exogroupe : (1) les stratégies référentielles qui servent à nommer, (2) les stratégies prédicatives qui servent à attribuer une étiquette positive ou négative, (3) les stratégies argumentatives qui servent à justifier les attributions, (4) les stratégies de mise en perspective, d'encadrement et de représentation du discours qui servent à positionner le point de vue du locuteur et (5) les stratégies d'intensification ou de mitigation utilisées pour modifier le statut épistémique d'une proposition.

Stratégies discursives, objectifs poursuivis, dispositifs et questions d'analyse

Stratégie	Objectif	Dispositif	Question d'analyse
Référence/nomination	Construction sociale des endogroupes et des exogroupes	Métaphores (biologie, nature, dépersonnalisation) et métonymies (incluant les synecdoques) Catégorisation de l'appartenance	Comment nomme-t-on et fait-on référence aux acteurs sociaux, aux objets, aux phénomènes et événements, aux processus et aux actions sur le plan linguistique ?
Prédication	Étiquetage positif et négatif d'acteurs sociaux Appréciation ou dépréciation	Attributions stéréotypées Attributions évaluatives positives ou négatives à certains traits Attributions implicites ou explicites	Quels sont les traits, les caractéristiques, les qualités et les particularités qui leur sont attribués ?
Argumentation	Justification des attributions positives ou négatives	Schémes argumentatifs utilisés pour justifier l'inclusion ou l'exclusion, la discrimination ou un traitement préférentiel.	Quels sont les types d'arguments ou de schémes argumentatifs utilisés dans les discours en question ?

Mise en perspective, encadrement ou représentation du discours	Expression d'engagement Positionnement du point de vue de l'auteur	Citations, descriptions, narrations d'événements ou de propos (discriminatoires)	À partir de quelles perspectives ces nominations, ces attributions et ces arguments sont-ils exprimés ?
Intensification, mitigation	Modification du statut épistémique d'une proposition	Intensification ou atténuation de la force allocutaire d'énoncés (discriminatoires)	Les énoncés discriminatoires sont-ils articulés ouvertement, intensifiés ou mitigés ?

Annexe 3A – Corpus d’analyse

	Titre	Genre texte	Destinataire	Fichier	Nbre mots
Locuteur Syndicat (N=22)					
1.	Accepter de faire un travail en profondeur	Article	Membre	APPM_161114_BIS_40_13	592
2.	Forum EHDAA. L’inclusion, de quoi parle-t-on?	Article	Membre	APPM_161114_BIS_40_13_1	378
3.	Une expertise adaptée	Article	Membre	APPM_161121_BIS_40_14	659
4.	L’inclusion. De quoi parle-t-on? (suite)	Article	Membre	APPM_161219_BIS_40_18	570
5.	Régler les problèmes à la source	Article	Membre	APPM_170130_BIS_40_22	635
6.	Une société inclusive	Article	Membre	APPM_170206_BIS_40_23	622
7.	Pénurie de profs et services directs aux EDHAA	Article	Membre	APPM_170206_BIS_40_23_1	774
8.	Droit à l’instruction	Article	Membre	APPM_170220_BIS_40_25	683
9.	Y a-t-il un (projet-)pilote dans l’avion?	Article	Membre	APPM_170313_BIS_40_27	787
10.	Arrêt d’agir	Article	Membre	APPM_170320_BIS_40_28	663
11.	Lancement du plan d’action. Contre l’inclusion sans favoriser l’exclusion	Article	Membre	APPM_170327_BIS_40_29	691
12.	Un cafouillis budgétaire	Article	Membre	APPM_170410_BIS_40_31	621
13.	Élève en difficulté? Exigeons un comité d’intervention	Article	Membre	APPM_170424_BIS_40_33	585
14.	Fermeture de classes de difficultés graves d’apprentissage et de cheminement particulier de formation - La CSDM coupe l’accès à des classes spécialisées pour ses élèves en difficulté	Communiqué	Média	APPM_170426_communiqué	670
15.	La beauté des mots	Article	Membre	APPM_170501_BIS_40_34_1	619
16.	L’Alliance dénonce la fermeture de classes spécialisées	Article	Membre	APPM_170501_BIS_40_39_2	210
17.	En réponse à la CSDM	Article	Membre	APPM_170508_BIS_40_35	653
18.	Curieux hasard	Article	Membre	APPM_170515_BIS_40_36	630
19.	Redoublement : que nous dit la loi?	Article	Membre	APPM_170523_BIS_40_37	483
20.	Toute une année!	Article	Membre	APPM_170529_BIS_40_38_1	687
21.	Mesures budgétaires EHDAA	Article	Membre	APPM_170529_BIS_40_38-2-3	1302
22.	Enseigner : un luxe?	Article	Membre	APPM_170605_BIS_40_39	662
Total locuteur Syndicat					14176

Titre	Genre texte	Destinataire	Fichier	Nbre mots
Locuteur CS (N=3)				
23. Forum sur l'inclusion pour les enfants à besoins particuliers	Communiqué	Public	CSDM_161121_communiqé_Forum sur l'inclusion enfants à besoins particuliers	405
24. Pour une éducation plus inclusive	Lettre	Public	CSDM_170425_lettre_pour édu plus incl	400
25. Le point sur l'inclusion	Communiqué	Public	CSDM_170426_communiqé_le point sur incl	330
Total locuteur CS				1135
Locuteur Média (N=8)				
26. La CSDM élargit l'inclusion	Article	Public	MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl	975
27. Des profs dénoncent la fermeture de classes spécialisées	Article	Public	MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent	380
28. L'inclusion d'élèves en difficulté dans des classes ordinaires dénoncées	Article	Public	MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée	575
29. Intégration des élèves en difficulté: la CSDM veut calmer le jeu	Article	Public	MEDIA_170427_Le Devoir_Intégr CSDM calmer jeu	374
30. Un projet d'inclusion divise une école	Article	Public	MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école	576
31. L'Alliance des professeurs s'oppose à «l'école à la carte»	Article	Public	MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte	517
32. CSDM: des profs dénoncent la fermeture de classes spécialisées	Article	Public	MEDIA_170426_JdeM_profs dénoncent	230
33. Le dilemme des élèves « pas comme les autres »	Article	Public	MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres	1442
Total locuteur Média				5069
Total corpus (N = 33)				20 380

Note. Les textes du corpus ($N = 33$) sont déposés sur le site Dataverse Scholars Portal. Ils sont accessible en cliquant sur le lien suivant : <https://doi.org/10.5683/SP3/GAFJCM>

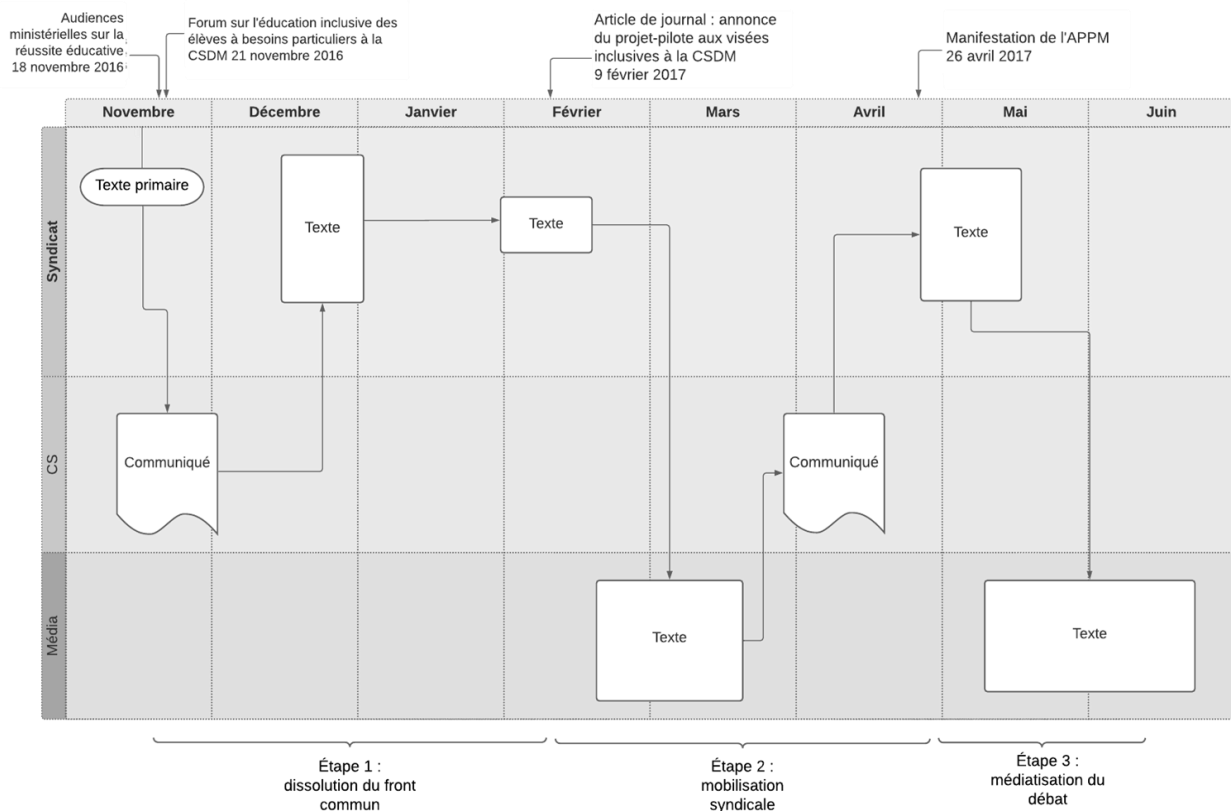
Annexe 3B – Tableau modèle de la cartographie du corpus

No fichier ^a	Fichier ^b	Titre ^c	Locuteur ^d	Type ^e	Destinataire ^f	Nbe mots ^g	no sujet ^h	Sujet ⁱ	Contenu ^j	Chaine intertxt 1 ^k	Chaine intertxt 2 ^l

Note. La cartographie du corpus est réalisée à l'aide de ce tableau, enregistré sous forme de tableur, au format Excel. Le nombre de lignes du tableau correspond au nombre de contenus identifiés dans les textes. Le logiciel Excel permet de regrouper les données pour décrire et interpréter les textes du corpus.

^a Le numéro de fichier est la variable ordinale attribuée à chacun des fichiers du corpus. ^b Le nom de fichier est celui entré dans la base de données servant à identifier le fichier. Dans notre cas, par exemple, le nom de fichier est ainsi présenté : locuteur, date, source. ^c Le titre correspond au titre du texte. ^d Le locuteur est le locuteur collectif, dans notre cas il s'agit des locuteurs suivants : APPM, CS et MÉDIA. ^e Le type de texte correspond au genre. Dans notre cas, nous comptons les genres suivants : article, lettre, communiqué. ^f Le destinataire correspond à l'acteur principalement visé par le texte. Au sein de notre corpus, nous comptons deux types de destinataires : membre et public. ^g Le nombre de mots calculés par le logiciel Word est indiqué pour chacun des textes. ^h Le numéro de sujet correspond au nombre de sujets abordés par un même texte. ⁱ Le sujet est ce dont parle le texte, un thème auquel réfère le texte, par exemple, la réussite de tous les élèves ou bien le manque de ressources financières. ^k Le contenu correspond aux propos du locuteur à l'égard du sujet. Par exemple, le locuteur peut aborder le sujet de la réussite pour tous et le contenu de son message à l'égard du sujet pourrait être le suivant : après avoir assuré l'accès à l'école pour tous les enfants du Québec, on cherche maintenant à tous les faire réussir. Le nombre d'éléments de contenus identifiés dans le corpus détermine le nombre de lignes que comporte le tableau. ^l Certains regroupements des sujets et des contenus abordés ont permis d'identifier des chaînes intertextuelles. Les dernières colonnes permettent d'indiquer le nom des chaînes intertextuelles repérées.

Annexe 3C – Chaine intertextuelle : gabarit pour la schématisation



Note. La ligne du temps qui se trouve dans la partie supérieure de la figure représente la couverture temporelle des textes du corpus. La chaîne intertextuelle s’amorce à partir du trait reliant la ligne du temps à la première forme. La forme ovale représente le texte primaire. Celui qui initie la chaîne intertextuelle. Les formes rectangulaires sont les textes produits par la suite. La forme rectangulaire au côté courbé représente un communiqué de presse. Les lignes horizontales correspondent aux trois sous-corpus (locuteurs Syndicat, CS et Média). La hauteur des lignes correspond à une représentation de l’espace public occupé par le discours des locuteurs respectifs : plus la ligne est haute, plus les textes du locuteur sont nombreux à avoir été intégrés à la formation et à l’évolution de la chaîne intertextuelle. La concentration des formes dans l’espace horizontal représente, dans une certaine mesure, une interaction plus soutenue entre les textes à une certaine période du débat.

Annexe 3D – Questions et hypothèses pour l’analyse diachronique en AHD

Ces questions et hypothèses sont tirées de Reisigl et Wodak (2009) (notre traduction).

1. Quels acteurs sociaux (politiques, scientifiques, éducatifs, médias) participent au discours spécifique sur la situation de l’élève dit à risque ? Quelles sont les positions scientifiques, politiques, éducatives et autres adoptées dans les différents domaines d’action politique liés au discours ? (*Nous supposons que les différents acteurs poursuivent des intérêts différents et souvent contradictoires*).
2. Quel rôle les experts (professionnels ou scientifiques) jouent-ils dans le triangle éducation/politique/sphère publique médiatisée ? Comment « traduisent-ils » leurs connaissances spécialisées pour les profanes ? Quelle est la fiabilité des déclarations des scientifiques en tant qu’autorités épistémiques et déontiques ? Comment les scientifiques sont-ils « contrôlés » dans les sociétés démocratiques modernes ? Sur la base de quels critères les profanes jugent-ils les déclarations scientifiques ? (*Nous supposons ici que les scientifiques jouent un rôle important en tant qu’experts à la fois dans les processus de décision politique et dans la formation des attitudes, des opinions et de la volonté du public*).
3. Quel rôle les médias de masse jouent-ils dans la « traduction » des connaissances des experts pour les profanes ? Comment les médias sont-ils contrôlés dans les sociétés démocratiques ? Est-il difficile de comprendre les textes des médias de masse sur les élèves dits à risque ? Sur l’inclusion ? (*Nous partons du principe que les médias jouent un rôle crucial dans la formation des attitudes, des opinions et de la volonté du public, ainsi que dans le domaine du contrôle politique*).
4. Quelles prétentions de vérité et de justesse normative sont explicitement formulées ou présupposées dans le discours en question ? Comment ces affirmations sont-elles liées aux alignements politiques des partis et – dans un sens plus large – aux alignements idéologiques ? (*Nous partons du principe que les différents participants au discours feront des affirmations différentes et souvent contradictoires, dépendantes de l’idéologie, sur la situation de l’élève dit à risque, sur l’inclusion et sur l’intégration*).
5. Quels sont les principaux thèmes du discours ? Comment l’influence des pratiques institutionnelles sur la situation de l’élève dit à risque est-elle représentée et discutée ? En termes plus linguistiques : quels descriptions, explications, argumentations et récits sur la genèse, le diagnostic, le pronostic et la prévention du risque scolaire sont présentés ou rapportés afin de soutenir les revendications de validité en question ? Quels moyens sémiotiques (notamment linguistiques et visuels) sont employés pour persuader les destinataires ? Quelles contradictions sont construites dans le discours ? (*Ici, une*

hypothèse de base est que nous ne trouverons pas une représentation unique et homogène, mais un large éventail de représentations et d'argumentations différentes).

6. Quels aspects du discours changent avec le temps ? Quelles raisons pourraient expliquer ces changements ? (*Cette question présuppose qu'il existe un changement diachronique impliquant des continuités partielles et de nouveaux développements*).
7. Avec quels autres discours le discours s'entrecroise-t-il et entretient-il des relations ? (*Nous supposons que le discours en question a des liens interdiscursifs avec d'autres discours*). (p.99-100) (notre traduction et mise en évidence).

Annexe 3E – Corpus de validation

	Titre	Genre texte	Destinataire	Fichier	Nbre mots
Thème 1 : Intégration à tout prix					
1.	Élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage - La fin de l'intégration à tout prix	Article	Public	MEDIA_110601_Le Devoir_EHDAA fin intégration tout prix	615
2.	La CSDM ferme des classes spécialisées pour enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage	Article	Public	MEDIA_180525_Le Devoir_CSDM ferme classes spécialisées DGA	844
Thème 2 : À bout de souffle et intégration massive ou sauvage					
3.	Pour une intégration vraiment réussie	Article	Membre	FAE_1012_Pour intégration réussie_Autonomie_4_2	859
4.	Ces enfants venus d'ailleurs	Article	Public	MEDIA_180324_JdeM_En fants venus d'ailleurs	528
5.	Les apôtres de l'inclusion à tout prix	Article	Public	MEDIA_180331_JdeQ_Ap ôtres inclusion à tout prix	960
6.	Éducation: retour en arrière ?	Article	Public	MEDIA_190108_Le Devoir_Éducation retour en arrière	780
7.	Autopsie d'une profession à bout de souffle	Article	Public	MEDIA_190601_Le Devoir_Autopsie profession bout de souffle	761
Total corpus (N = 7)					5347

Note. Les textes du corpus de validation ($N = 7$) sont déposés sur le site Dataverse Scholars Portal. Ils sont accessibles en cliquant sur le lien suivant : <https://doi.org/10.5683/SP3/0ZGZGZ>

Annexe 4A – Thématisation : thèmes récurrents et définition

Thème	Occurrence (position)			
	CS	Média	Syndicat	Total général
À TOUT PRIX			2	2
APPROCHE CATÉGORIELLE			17 (3)	17
CAMOUFLAGE		2	24 (2)	26
CLASSES ORDINAIRE NE SONT PLUS ORDINAIRES		2	2	4
CONDITIONS ENS-APP*	2 (3)	9 (2)	9	20
DÉFAVORISÉ			1	1
DIVISION		3	2	5
DROITS			3	3
ÉPUISEMENT		6 (3)	5	11
EXPERTISE*	3 (2)	5 (4)	15 (4)	23
FACTEURS RISQUE			2	2
FINANCEMENT	1 (4)	1	5	7
INCLUSION APPM		3 (5)	11	14
INCLUSION CS*	15 (1)	3 (5)	1	19
INTÉGRATION MASSIVE/SAUVAGE		2	7	9
LOURDEUR TÂCHE			1	1
MANQUE RESSOURCES/SERVICES*	1 (4)	5 (4)	15 (4)	21
MOBILISATION*	2 (3)	6 (3)	30 (1)	38
NÉO-QCOIS			3	3
NON-EXPERTISE			2	2
ORGANISATION		1	8	9
PÉNURIE ENSEIGNANTS			8	8
PLUS AVEC MOINS			3	3
PRINCIPE HUMANITÉ			1	1
PRIVÉ/PUBLIC			3	3
PROFIL ÉLÈVES		5 (4)	2	7
PROJET-PILOTE		24 (1)	11 (5)	35
RÉUSSITE POUR TOUS*	1 (5)	5 (4)	9	15
STATUT PARTICULIER		3 (5)	11 (5)	14
SUR LES ÉPAULES/DOS			2	2
Total général	25	85	215	325



Note. Dans la première colonne, les thèmes en caractères gras sont ceux dont l'occurrence est la plus élevée. Ils se trouvent parmi les cinq premières positions en termes de fréquence pour un locuteur ou plus. Entre parenthèses se trouve l'ordre du thème chez un locuteur en termes de fréquence. Les cinq premières positions en termes de fréquence pour un locuteur peuvent être occupées par plus d'un thème si ceux-ci comptent le même nombre d'occurrences. Dans les colonnes d'occurrences par locuteur, les premières positions sont indiquées en caractères gras. Une case vide signifie qu'aucun codage n'a été fait pour ce thème au sein d'un sous-corpus (locuteur).

No	Thème	Définition
1	À TOUT PRIX	L'inclusion et l'intégration sont associées à un prix à payer
2	APPROCHE CATÉGORIELLE	Modèle d'organisation des services de l'adaptation scolaire élaboré à partir de la catégorisation des élèves selon des difficultés scolaires ou un handicap.
3	CAMOUFLAGE	Les intentions réelles d'un acteur ne sont pas communiquées ou explicitées.
4	CLASSES ORDINAIRE NE SONT PLUS ORDINAIRES	La classe ordinaire est le lieu de scolarisation d'élèves à risque et HDAA dont le nombre est jugé trop important.
5	CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE	Les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui sont prévues dans les encadrements et les politiques.
6	DÉFAVORISÉ	Milieu dit défavorisé en raison des conditions économiques et qui sont identifiés par un ou plus d'un indice associé à ce statut ou qui sont jugés défavorisés d'un point de vue subjectif.
7	DIVISION	Créer des sous-groupes d'acteurs. Conséquence réelle ou possible d'une décision ou d'une action qui entraîne une distanciation des points de vue et des prises de position qui ne sont pas compatibles.
8	DROITS	Les droits des acteurs énoncés par les chartes, codes légaux, les encadrements officiels. Ce thème comprend aussi la revendication de nouveaux droits.
9	ÉPUISEMENT	Fatigue, difficulté à conjuguer les attentes externes à l'action. Inclus les allusions à des problèmes d'adaptation sociale découlant d'un contexte professionnel.
10	EXPERTISE	Forme de savoir, de pratique reconnue ou en quête de reconnaissance par les instances (politiques, administratives, médiatiques, médicales, etc.)
11	FACTEURS RISQUE	Facteurs associés à de possibles difficultés passées, actuelles, futures. Les facteurs de risque peuvent être attribués à un contexte sociohistorique, à des caractéristiques individuelles ou attribuées à des groupes, à des pratiques familiales, culturelles ou institutionnelles.
12	FINANCEMENT	Ressources financières attribuées par une instance ou un acteur en situation de pouvoir à une instance ou à un acteur.
13	INCLUSION APPM	Définition, explication, représentation, pratique associée à l'inclusion du point de vue de l'institution syndicale APPM.
14	INCLUSION CS	Définition, explication, représentation, pratique associée à l'inclusion du point de vue de l'institution CS.
15	INTÉGRATION MASSIVE/SAUVAGE	Intégration d'élèves HDAA en classe ordinaire considérée comme un facteur de détérioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage par le nombre important par rapport à la norme et par des pratiques institutionnelles jugées inappropriées
16	LOURDEUR TÂCHE	Alourdissement de la tâche enseignante due à des facteurs quantitatifs ou qualitatifs.
17	MANQUE RESSOURCES/SERVICES	Inadéquation entre les ressources octroyées par les instances en pouvoir et les besoins signalés par les acteurs des milieux de pratiques et administratifs.

18	MOBILISATION	Pratiques collectives servant à témoigner d'un point de vue, d'une demande, d'un désaccord.
19	NÉO-QUÉBÉCOIS	Personne à qui un statut de nouveau résident dans la province de Québec est associé par un locuteur.
20	NON-EXPERTISE	Forme de savoir, de pratique non reconnue par les instances (politiques, administratives, médiatiques, médicales, etc.) ou qui ne peut prétendre à le devenir selon un certain point de vue.
21	ORGANISATION	Instance reconnue socialement qui est structurée et qui structure les pratiques et le discours.
22	PÉNURIE ENSEIGNANTS	Inadéquation entre les ressources humaines dans le champ professionnel de l'enseignement, ou qui sont octroyées par les instances en pouvoir et les besoins signalés par les acteurs des milieux de pratiques et administratifs.
23	PLUS AVEC MOINS	Attentes et exigences disproportionnées par rapport aux ressources octroyées pour la pratique.
24	PRINCIPE HUMANITÉ	Perspective selon laquelle les droits de la personne ont une valeur prépondérante sur d'autres types de droits.
25	PRIVÉ/PUBLIC	Dichotomie entre les secteurs éducatifs public et privé dans le système scolaire québécois.
26	PROFIL ÉLÈVES	Ensemble des caractéristiques uniques ou non qui caractérisent un élève ou des élèves d'un point de vue particulier ou selon des normes établies.
27	PROJET-PILOTE	Projet envisagé
28	RÉUSSITE POUR TOUS	Principe selon lequel l'école doit mener le plus grand nombre d'élèves à la réussite en termes selon les axes de l'instruction, de la qualification et de la socialisation.
29	STATUT PARTICULIER	Situation particulière individuelle ou collective reconnue par une instance au pouvoir.
30	SUR LES ÉPAULES/DOS	Représentation d'une tâche ou d'une responsabilité assignée à un individu ou à un groupe.

Annexe 4B – Champs lexicaux : description et résultats

Code	Description
Champ_construction bâtiment	Relatif au domaine de la construction et du bâtiment.
Champ_psycho-médical	Issus du champ médical intégrés au discours.
Champ_droit oblig justice	Lié au droit, aux responsabilités, aux obligations et à la législation.
Champ_économie	Lié au domaine de l'économie. Exclusion: réseau public, école publique. Inclusion: privé, privée, financement public
Champ_équipe groupe	Associé à l'appartenance à un groupe social, une équipe, une communauté.
Champ_lutte et conflit	Lié aux luttes et aux conflits impliquant des groupes sociaux.
Champ_danger inquié craintes	Lié au danger et aux émotions qui en découlent.
Champ_souffrance fragilité	Associé à la douleur réelle ou probable compte tenu de circonstances ou de caractéristiques particulières.
Champ_détermination persévéré rappel	Associé à la détermination, à la persévérance et au rappel des gestes posés dans le passé qui les démontrent.
Champ_pilotage	Associé au pilotage ou à la conduite d'un véhicule (bateau, avion, voiture, autobus, etc.)
Champ_corps	En lien avec le corps humain.
Champ_transport	Lié aux déplacements de personnes et de marchandises, aux moyens de transport et aux infrastructures.
Champ_art	Associé au domaine des arts (performances, créations, événements, etc.)
Champ_dénonciation	Associé au fait d'exprimer publiquement une faute ou une injustice.
Champ_illusion rêve	Associé à la rêverie, aux rêves et à l'illusionnisme.
Champ_isolement	Lié à l'idée de la solitude et de l'isolement. Libérer, enfermer, isolé...
Champ_camouflage	Lié à l'idée de cacher par le subterfuge ou par le fait de rendre inaperçu.

	Syndicat	CS	Média
 Procédés lexicaux			
 Champ lexical			
• Champ_art	2,0%	1,9%	1,1%
• Champ_camouflage	1,1%	0,0%	0,8%
• Champ_construction bâtiment	11,8%	21,0%	15,0%
• Champ_corps	3,3%	0,5%	3,2%
• Champ_danger_inquié_craintes	5,7%	0,9%	9,2%
• Champ_dénonciation	2,0%	0,5%	2,5%
• Champ_détermination persévéré rappel	2,9%	2,8%	1,4%
• Champ_droit oblig justice	10,4%	12,6%	8,3%
• Champ_économie	20,2%	14,5%	7,7%
• Champ_équipe groupe	8,9%	18,7%	11,1%
• Champ_illusion rêve	1,7%	2,3%	0,7%
• Champ_isolement	1,2%	1,4%	1,7%
• Champ_lutte et conflit	4,8%	0,9%	6,2%
• Champ_pilotage	3,6%	4,2%	5,5%
• Champ_psycho-médical	13,9%	16,4%	16,0%
• Champ_souffrance fragilité	5,2%	0,5%	6,3%
• Champ_transport	1,3%	0,9%	3,4%

Annexe 4C – Repérage à l’aide du thésaurus « guerre »

Locuteur	Codage : Mots-clés thésaurus guerre par locuteur et par fichier	Fréquence observée par segment
CS		
CSDM_170425_lettre_pour édu plus incl		
	« Toutes les ressources professionnelles et techniques disponibles en appui aux enseignants continueront d’être DÉPLOYÉES . »	1
Média		
MEDIA_170209_Le Devoir_CSDM elargit incl		
	Ce mot d' ORDRE d'intégrer des élèves ayant des retards parfois importants soulève des inquiétudes chez les enseignants du primaire et du secondaire.	1
	« Les enseignants se font dire comment aider les élèves qui ont de graves difficultés d'apprentissage dans leurs classes régulières, s' INSURGE -t-elle.	1
	Elle est généralement calme et passive, mais vit des CRISES d'anxiété qui la font parfois crier et pleurer en classe, raconte son enseignante.	1
MEDIA_170218_Le Devoir_Le dilemme élèves pas comme autres		
	Une ARMÉE de professionnels aide Élève CS 2017 en classe : psychoéducatrice, technicienne en éducation spécialisée, orthophoniste... Bref, imaginez-vous la classe idéale pour un petit gars comme Élève CS 2017 : c'est la classe qu'il fréquente.	1
	« Ça parle tout le temps dans ma classe, et ça parle FORT! » dit Enseignant Exo et CS 2017 en soupirant.	1
	La CSDM et le ministère de l'Éducation s'en DÉFENDENT , mais il est vrai que ça coûte cher, une classe spécialisée.	1
MEDIA_170426_TVA_Profs dénoncent		
	« Les élèves FORTS vont pouvoir aller un peu plus loin et les élèves avec des besoins, on va pouvoir travailler avec eux et les faire progresser à leur rythme », a-t-elle expliqué.	1
MEDIA_170427_La Presse_incl dénoncée		
	La présidente de la CSDM se DÉFEND bien d'agir pour des raisons budgétaires.	1
	La situation est DRAMATIQUE . »	1
	Hier, trois professeurs qui doivent accueillir l'an prochain des élèves en difficulté dans leurs classes de sixième année DÉFENDAIENT seuls l'intégration des élèves avec de graves difficultés d'apprentissage.	1
MEDIA_170427_Le Devoir_Intégr CSDM calmer jeu		
	La présidente de la CSDM répète qu'il s'agit d'un projet « pour une intégration soutenue avec des services » et se DÉFEND d'avoir amorcé cette réflexion dans le but de faire des économies.	1
MEDIA_170505_Metro_Projet incl divise école		
	Des enseignants de l'école primaire Montcalm, dans Saint-Michel, DÉFENDENT un projet pilote d'inclusion d'élèves en difficulté pourtant décrié par leur syndicat.	1

Locuteur	Codage : Mots-clés thésaurus guerre par locuteur et par fichier	Fréquence observée par segment
	«Pour plusieurs, le changement fait PEUR et ils veulent garder leur façon de faire, rapporte [l'enseignante].	1
	MEDIA_170613_Le Devoir_APPM opposée école carte	
	L'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal dit craindre la mise en place d'une « école à la carte » qui MENACERAIT le contrat de travail des enseignants.	1
	Le syndicat dit PROTÉGER l'intérêt collectif de ses membres avant tout.	1
	« Dans un système où tout va mal, il me semble qu'on devrait faire attention aux belles histoires, s' INSURGE parent cs 2017, mère de deux enfants à l'école Rose-des-Vents.	1
	L'Alliance a décidé de SABOTER un projet qui fonctionne bien. »	1
Syndicat		
	APPM_161114_BIS_40_13	
	Pourtant, nous le savons tous, les intégrer à tout prix dans les classes ordinaires ne sert personne : ni l'élève vulnérable, ni l'élève régulier — qui risque de SOUFFRIR à son tour du manque d'encadrement dont il a besoin pour intégrer les acquis —, ni les profs.	1
	APPM_161114_BIS_40_13_1	
	C'est ce message FORT que portera l'Alliance au cours de ce forum.	1
	APPM_161121_BIS_40_14	
	C'est par notre MOBILISATION constante et notre solidarité que nous nous ferons entendre!	1
	APPM_170130_BIS_40_22	
	Si le phénomène n'est pas si récent — nous avons déjà abordé ce sujet au mois de novembre dernier —, il semble être circonscrit à la CSDM, les collègues des autres commissions scolaires francophones que nous avons consultés ne semblant pas vivre ce genre de CRISE .	1
	Ce serait FORT plausible.	1
	Parallèlement à cette CRISE , la CSDM a choisi de mandater des ressources pour la préparation d'un projet de « code de conduite des employés de la CSDM » à soumettre pour consultation, alors qu'une Politique sur le cybercivisme et l'éthique existe déjà!	1
	APPM_170206_BIS_40_23	
	Où en est donc rendue notre société pour subir une telle VIOLENCE ?	1
	Ce dont je suis convaincue par contre c'est que le contexte mondial actuel, qui laisse entrevoir la montée de l'intégrisme, COMMANDE que nous agissions collectivement, et ce, dès maintenant.	1
	Nous avons aussi le devoir de soutenir tous nos collègues enseignants et tous les élèves, jeunes et adultes, qui pourraient être VICTIMES de préjugés.	1
	Notre COMBAT pour la DÉFENSE de l'école publique montréalaise, celle qui permet d'accueillir des élèves d'une grande diversité sociale, doit se poursuivre.	2
	Seuls, nous pouvons nous sentir impuissants, mais si nous unissons nos forces pour DÉFENDRE les plus démunis et les plus ostracisés, nous avons un réel pouvoir.	1

Locuteur	Codage : Mots-clés thésaurus guerre par locuteur et par fichier	Fréquence observée par segment
	À l'instar des nombreux citoyens partout au Québec qui ont répondu à l'appel de solidarité envers la communauté musulmane et les VICTIMES de l'attentat à Québec, j'ai participé à la VIGILE tenue lundi soir.	2
	Comme citoyennes et citoyens, enseignantes, enseignants ou membres de l'Alliance, DÉFENDONS avec ardeur les valeurs d'égalité, de pluralisme, de pacifisme ainsi que de justice sociale et portons haut et FORT ce message, parce que c'est ainsi que nous bâtirons une société meilleure pour toutes et tous, ouverte, accueillante et respectueuse de la différence.	2
APPM_170206_BIS_40_23_1	Malgré cela, nous constatons malheureusement trop souvent le non-respect de ces balises et le manque CRiant des ressources!	1
APPM_170220_BIS_40_25	Ce principe, nous allons le DÉFENDRE avec toute l'énergie et la FORCE dont on dispose.	2
APPM_170313_BIS_40_27	Les enseignantes et les enseignants dénoncent également la lourdeur de leur tâche dans leur classe ordinaire, qui n'a d'ordinaire que le mot, ainsi que leur DÉTRESSE face à ces conditions de travail!	1
	DÉTRESSE partagée également avec tous ces parents démunis, qui CRient haut et FORT leur désarroi face au manque important de services pour répondre aux besoins de leurs enfants.	3
APPM_170320_BIS_40_28	Les réactions recueillies au cours de la soirée étaient FORT éloquentes.	1
	En résumé, selon eux, contrairement à ce qui est véhiculé, les intégrer de façon désordonnée, dans les conditions actuelles où un manque CRiant de ressources se fait sentir, ne favorisera ni la réussite scolaire des élèves HDAA, ni celle des autres élèves de la classe.	
	Une enseignante a d'ailleurs lancé un grand CRi du cœur en demandant si la CSDM était en train d'abandonner ses élèves.	1
	En compromettant ainsi les conditions d'apprentissage des élèves, la CSDM n'encourage-t-elle pas la DÉSERTION de nos élèves vers l'école privée?	1
	Bien que la réforme visait la réussite scolaire de tous les élèves, particulièrement des élèves HDAA, elle a nui davantage à ces derniers — tout comme nous l'avons décrié haut et FORT sur la place publique —, le tout confirmé par une étude de l'Université Laval.	1
	DÉFEND -il la particularité de notre population d'élèves et de leurs besoins quand il décide d'entrer dans le moule?	1
	Mais notre employeur doit réaliser que l'intégration massive et sauvage a aussi un lien direct avec nos conditions de travail qui se DÉGRADENT continuellement, avec l'épuisement des profs et avec la pénurie d'enseignantes et d'enseignants qui sévit actuellement.	1
	Quoi qu'il adviene des fameux projets-pilotes, nous continuons à nous BATTRE et à nous MOBILISER pour DÉFENDRE nos conditions de travail et notre école publique.	3

Locuteur	Codage : Mots-clés thésaurus guerre par locuteur et par fichier	Fréquence observée par segment
	Il faut un arrêt d'agir, parce que la commission scolaire fait DANGEREUSEMENT fausse route.	1
	APPM_170327_BIS_40_29	
	Pour affirmer haut et FORT qu'il est hors de question que nous laissons les dirigeants et gestionnaires de la CSDM faire des économies sur le dos des enfants et des adolescents qui sont dans nos classes, l'Assemblée des personnes déléguées (APD) du 14 mars a adopté à l'unanimité le plan d'action Contre l'inclusion sans favoriser l'exclusion.	1
	Vos personnes déléguées ont en mains la procédure pour organiser la MOBILISATION dans les établissements.	1
	APPM_170410_BIS_40_31	
	Compte tenu des besoins CRiants que les milieux n'arrivent pas à combler, nous avons dénoncé cette pratique!	1
	Malheureusement, comme les sommes sont arrivées tard dans l'année, il y a de FORTS risques de nous retrouver exactement dans la même situation que l'an dernier : un investissement du MEES, mais peu de temps pour réagir et un manque CRiant de personnel à ce moment de l'année.	2
	APPM_170426_communiq�	
	C'est d'ailleurs la mission de l'�cole publique d'accueillir tous les �lves, peu importe leurs caractéristiques, leurs capacités, leurs FORCES et leurs faibles	
	APPM_170501_BIS_40_34_1	
	Pour toutes ces raisons, nous allons continuer de nous BATTRE pour stopper le projet.	1
	Il y a de ces LUTTES qu'on ne peut laisser tomber, qui demandent solidarité, COMBATIVITÉ , patience et persévérance.	2
	APPM_170501_BIS_40_39_2	1
	Action MOBILISATION	
	APPM_170515_BIS_40_36	
	Continuons à revendiquer un financement adéquat, soyons VIGILANTS pour préserver nos services existants et n'hésitions pas à dénoncer tous les cas où les �lves ne reçoivent pas les services requis!	1
	APPM_170523_BIS_40_37	
	à noter qu'il n'est possible d'avoir recours au redoublement qu'une seule fois au primaire (art. 13.1 du RÉGIME pédagogique).	1
	Rappelons-nous que le RÉGIME pédagogique prévoit que les enseignants doivent faire un suivi scolaire aux parents au moins une fois par mois lorsque les résultats de l'�lve laissent craindre un échec scolaire.	1
	Lorsqu'il est question d'un �lve qui a terminé six années de primaire, qu'il soit en 5e année en raison d'un redoublement ou en 6e année, pour lequel on conseille un redoublement, le comité d'intervention peut, après l'analyse du dossier, recommander à la direction que l'�lve demeure au primaire une année supplémentaire (article 96.18 de la LIP et article 13.1 du RÉGIME pédagogique).	1

Locuteur	Codage : Mots-clés thésaurus guerre par locuteur et par fichier	Fréquence observée par segment
APPM_170529_BIS_40_38_1		
	année de LUTTE et de MOBILISATION	2
	L'année 2016-2017 a été marquée par des enjeux syndicaux auxquels nous avons dû faire face et qui ont demandé encore une fois notre grande MOBILISATION .	1
	De cette entente ont découlé 11 revendications pour l'obtention d'un statut particulier afin de répondre à la réalité et aux besoins de nos élèves et du parc immobilier de la CSDM... Eh bien, cette demande est restée lettre MORTE , et cela, malgré les représentations faites avec les députés des cinq principaux partis politiques, incluant le Parti libéral.	1
	Pensons également à la réforme de l'éducation des adultes, que le ministre Proulx implante de façon obligatoire et CAVALIÈRE , même si nous l'avons décriée, puisqu'elle ne tient pas compte de la réalité des profs et des élèves, ni de la formation ou des outils pédagogiques pourtant nécessaires dans ce contexte.	1
	Dans ces circonstances, pouvons-nous réellement espérer une reconnaissance de notre expertise et de notre autonomie professionnelle dans sa future politique nationale sur la réussite éducative, malgré notre MOBILISATION et notre participation active aux consultations régionales en Intersyndicale-FAE?	1
	Elle se cantonne dans une position de fermeture qui MINE notre collaboration.	1
	Ils lui donnent la structure nécessaire pour être solide pour assurer la DÉFENSE des droits et intérêts des membres, mais aussi afin d'entretenir un PUISSANT rapport de FORCE vis-à-vis de notre employeur, du ministère de l'Éducation et de l'État.	3
	Bref, en 2016-2017, l'Alliance a su démontrer que l'école publique, ce joyau en péril, et le principe l'égalité des chances ne sont toujours pas acquis et méritent que nous les DÉFENDIONS encore avec beaucoup d'ardeur.	1
APPM_170529_BIS_40_38-2-3		
	Les informations sont arrivées à la dernière minute dans les milieux et les décisions devaient être prises rapidement afin de se plier aux impératifs des différentes opérations relatives au DÉPLOIEMENT du personnel en vue de l'année scolaire 2017-2018, le fameux plan d'effectif.	1
	Résultat : la consultation des enseignantes et enseignants sur les ajouts de services aux élèves HDAA s'est faite de façon précipitée et FORT probablement en dehors des instances habituelles que sont le Comité-école pour les élèves à risque ou les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (CEEREHDAA) ou le CPEPE.	1
APPM_170605_BIS_40_39		
	Mais, au-delà de cette affirmation, il est important de s' ATTAQUER aux causes de cet épuisement, que nous sommes à même d'identifier.	1
	Qui plus est, laisser tomber ainsi au COMBAT tous ces profs entraînera des coûts humains encore plus importants.	1
Total		82

Note. La fréquence observée de segments codés « mots-clés thésaurus guerre » est 63. Certains segments comportant deux ou trois mots clés comme indiqué dans le colonne de droite, la fréquence absolue de mots clés ($n = 82$) est plus grande que celle du nombre de segments codés ($n = 68$).

Annexe 4D – Synthèse des correspondances métaphoriques entre le discours lors du débat et le domaine source de la guerre

Composantes de la métaphores	Le personnel enseignant en tant que régiment			La classe ordinaire en tant que territoire humanitaire et à protéger		
<i>Cible de l'action</i>	Conditions d'enseignement			Conditions d'apprentissage		
<i>Indices métaphoriques tirés du champ lexical</i>	Action	Bataille	Levée de boucliers	Agiter l'épouvantail	Défendre, se défendre	Maintenir le cap
	Combat, combativité	Mission	Plan d'action	Armée de spécialistes	Détourner	Masquer la réalité
	Défendre, se défendre	Mobilisation	Solidarité	Bloquer	Encadrement	Massive
	Défense	Non à la division	Sonner l'alarme	Contrer	Exploser	Nous faire croire
	Lever le drapeau	Nos combats	Porter la voix/le message	Criant	Faire croire	Poudre aux yeux
		Nos forces		Crier	Forcer l'intégration	Profil
		Nos luttes		Crise	Gruger	Sauvage
		Nous battre		Cruel	Illusion	Souffrir
				Danger	Infernal	Sous le couvert
					Intégration	Toutes sortes d'élèves
<i>Conditions initiales</i>	Front commun à la CS : mobilisation des acteurs CSDM Consensus historique : le profil unique des élèves de Montréal Situation d'impasse : le projet-pilote aux visées inclusives			Approche catégorielle en vigueur Conséquences de l'intégration : - Dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissage - Désertion des élèves vers les écoles du secteur privé - Désertion du personnel enseignant Menace : nouvelles intégrations dites massives et sauvages des élèves dits à risque et HDAA		
<i>Agents</i>	- Représentants syndicaux			-	- Personnel enseignant des classes ordinaires	
	- Personnel enseignant				- Personnel enseignant des classes spécialisées	
	- Corps social				- Personnel de l'adaptation scolaire	
					- Élèves dits ordinaires	
					- Élèves dits à risque	
					- Élèves dits HDAA	

Composantes de la métaphores	Le personnel enseignant en tant que régiment	La classe ordinaire en tant que territoire humanitaire et à protéger
<i>Valeurs et principes</i>	- Valeurs et principes du groupe enseignant: <ul style="list-style-type: none"> ○ Autonomie collective ○ Solidarité, combativité, persévérance, patience ○ Exclusion des membres dissidents 	Réponse aux besoins particuliers selon une approche catégorielle correspondant au trio de caractéristiques (<ul style="list-style-type: none"> ○ maternelle 4 ans en milieu dit défavorisé ○ classe d'accueil pour les élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement à un niveau jugé suffisant ○ classe d'adaptation scolaire pour les élèves dont l'évaluation amènent une orientation en classe spécialisée Territoire contrôlé par les ressources expertes <ul style="list-style-type: none"> ○ Préalable à la scolarisation en classe ordinaire pour certains élèves Élève à risque (en tant qu'enfants réfugiés) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Droit d'accès à la classe ordinaire sous conditions : évaluation et orientation ○ Nécessité d'être prêt à intégrer la classe ordinaire ○ Statut de « visiteur temporaire » ou « incertain »
<i>Début du conflit</i>	Étape 1 : dissolution du front commun Forum institutionnel sur l'inclusion : dénonciations de la désaffiliation des dirigeants de la CS du consensus Confrontation de la définition de l'inclusion des panélistes et des dirigeants de la CS Rappel de la définition syndicale de l'inclusion : le droit d'accès à l'école et non à la classe ordinaire Consultation ministérielle sur la réussite : Réaffirmation de l'adhésion à l'approche catégorielle Décideurs mettent en doute l'approche catégorielle	
<i>Conflit</i>	Étape 2 : mobilisation syndicale Attaque : annonce du projet-pilote aux visées inclusives et définition des camps adverses Contre-attaque : dénonciation d'une stratégie inavouée et cachée des dirigeants de la CS : un affront Stratégie offensive : plan d'action : « Contrer l'inclusion sans favoriser l'exclusion » Étape 3 : médiatisation du conflit Mobilisation des membres contre l'intégration et l'inclusion : les dirigeants font dangereusement fausse route, manifestation devant les bureaux administratifs de la CS Défense : rejet des soupçons sur les intentions de coupures budgétaires par les dirigeants Discipline : exclusion des membres dissidents qui adhèrent au principe d'inclusion	

Composantes de la métaphores	Le personnel enseignant en tant que régiment	La classe ordinaire en tant que territoire humanitaire et à protéger
<i>Fin du conflit</i>		Victoire du camp syndical : abandon de deux des trois projets. Il n'est pas possible, par le corpus, de savoir comment se termine le débat pour la troisième école ayant maintenu son adhésion au projet
<i>État final</i>		Division des positionnements au sein de l'organisation syndicale

Note. Ce tableau reprend les composantes de la métaphore « la discussion en tant que guerre » de Lakoff et Johnson (2003) pour établir des correspondances avec le domaine-cible : le débat sur l'inclusion.

Annexe 4E – Synthèse des schèmes argumentatifs repérés dans le corpus

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
Avantage et utilité	<p>Services et classes spécialisées : utiles pour répondre aux besoins des élèves de la CS.</p> <p>Les classes spécialisées offrent un « second souffle » aux élèves et enseignants des classes ordinaires.</p> <p>Stopper le financement du privé : développer les services de prévention et d'intervention au public.</p> <p>Services spécialisés : contrer l'effet du trio de caractéristiques</p> <p>Classes spécialisées et ratios plus petits : enseignants développent une grande expertise</p> <p>Améliorer conditions d'enseignement : assainir relations de travail</p> <p>Le redoublement est un excellent moyen de poursuivre la scolarité en classe ordinaire au secondaire.</p> <p>Les services spécialisés améliorent les conditions d'enseignement, la satisfaction et la santé du personnel enseignant.</p>	<p>Services et classes spécialisées : utiles pour répondre aux besoins des élèves de la CS.</p> <p>L'école inclusive est une réponse mieux adaptée aux besoins des élèves de la CS et à la réussite pour tous.</p> <p>Investir en éducation de manière équitable, en fonction des besoins, est un investissement pour Québec et son futur.</p> <p>Le forum sur l'éducation inclusive a permis d'entreprendre une réflexion collective en profondeur.</p> <p>Une classe ordinaire ou spécialisée : peut être inclusive et répondre aux besoins.</p> <p>Le leadership pédagogique et partagé peut développer l'éducation inclusive.</p> <p>Le projet-pilote permet de recevoir toute l'aide nécessaire des spécialistes.</p>	<p>Le projet-pilote pour éviter de stigmatiser les élèves en recevant le soutien en classe ordinaire.</p> <p>Les CS anglophones ont un meilleur taux de réussite en contexte inclusif.</p> <p>La classe spécialisée est une façon de dire à l'élève que l'on prend soin de lui.</p> <p>Fréquentation classe spécialisée : réussite et participation aux activités de l'école.</p> <p>L'élève HDAA a besoin d'être entouré comme il l'est, dans sa classe spécialisée.</p> <p>Évaluation et cote : accès aux services spécialisés.</p> <p>Maternelle 4 ans : la meilleure façon d'aider les élèves à risque.</p> <p>La classe ordinaire pour « sortir gagnant ».</p> <p>L'inclusion pour favoriser la qualification.</p> <p>L'inclusion permet de respecter les rythmes d'apprentissage.</p> <p>Le projet-pilote permet de réintégrer la classe ordinaire où les élèves étaient au départ.</p> <p>Le projet-pilote permet à la CS de démontrer qu'il est possible de fonctionner sans ajout de ressources supplémentaires.</p> <p>Le rôle du syndicat est de protéger ses membres avant tout.</p>
Inutilité et désavantage	<p>Les classes ordinaires débordent et plusieurs élèves en difficulté y sont intégrés : il est impossible de prendre en compte la diversité des besoins.</p>		<p>Les enseignants des classes ordinaires sont « à bout de souffle » et n'ont pas l'expertise, ni la formation pour l'intégration d'EHDAA.</p> <p>Les élèves des classes spécialisées n'ont pas obtenu de DES et le quart des élèves</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>Condition d'enseignement difficiles entraînent l'épuisement et accentuent la pénurie.</p> <p>Les coupes budgétaires laissent l'école publique dans un état cadavérique.</p> <p>Le projet-pilote n'octroie pas de ressources supplémentaires pour soutenir l'intégration.</p> <p>L'intégration désordonnée nuit aux élèves HDAA et aux autres élèves.</p> <p>La réforme a mis de côté l'instruction, la réussite scolaire et la diplomation.</p> <p>La réforme scolaire a fait des élèves et de leurs parents des clients et on leur fait croire qu'il est possible de faire plus avec moins.</p> <p>Les enseignants des classes ordinaires ne sont pas formés ou en mesure d'accueillir des élèves HDAA dans des conditions adéquates pour une intégration réussie.</p> <p>Le projet-pilote entraîne une diminution de service pour les autres élèves de l'école.</p> <p>Les règles budgétaires ministérielles autorisent l'embauche de conseillers pédagogiques, alors que le besoin est l'embauche de ressources pour le service direct aux élèves.</p>		<p>HDAA obtiennent une qualification, alors il n'est pas convenable d'y investir tant de ressources.</p> <p>Les classes spécialisées coûtent cher.</p> <p>Les discours sur l'inclusion cachent la volonté de laisser tomber les élèves.</p> <p>Le nombre d'élèves intégrés empêchent les enseignants d'aider les élèves en difficulté et les élèves « normaux » ou « ordinaires ».</p> <p>Les conditions d'enseignement rendent les enseignants « à bout de souffle » et une réorientation de carrière peut être envisagée.</p> <p>Le projet-pilote est improvisé et cache une volonté d'économiser de la part de la CS.</p> <p>L'intégration nuit au climat d'apprentissage : les élèves parlent fort et sans cesse, des élèves sont agressifs. Cela nuit aux élèves plus timides et réservés.</p> <p>L'étiquetage de la classe spécialisée laisse craindre la stigmatisation.</p> <p>Les services en classes ordinaires sont peu nombreux ou pas du tout offerts.</p> <p>L'intégration sans services spécialisés signifie l'échec en partant.</p>
Menace/danger	<p>Les directions prennent des décisions en consultant des comités non prévus à la convention collective.</p> <p>Les directions ne présentent pas les résultats d'évaluation-diagnostiques aux enseignants.</p>		<p>Des formations sont offertes sur la « flexibilité pédagogique » ce qui signifie que la CS veut intégrer davantage d'EHDAA</p> <p>Le vocabulaire utilisé par notre employeur est trompeur. Sous le couvert de</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>Sans les services spécialisés : les élèves auront des échecs répétés et nous abandonnons l'objectif d'égalité des chances.</p> <p>L'intégration compromet les conditions d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>Les enseignants des classes ordinaires subissent l'intégration depuis longtemps et on leur demande d'en prendre davantage sur leurs épaules</p> <p>Les enseignants « innovants » vont appuyer la CS</p> <p>Division dans les écoles due aux décisions de la CS</p> <p>L'intégration d'élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement en classe ordinaire signifie que la CS veut intégrer des élèves HDAA en classe ordinaire</p> <p>Parmi ceux-ci, une charge de travail plus élevée et les difficultés relationnelles avec les directions, marquées par le manque de soutien, le manque de liberté et le style de gestion non approprié, dont l'approche par résultats, avaient été identifiés.</p> <p>L'intégration désordonnée nuit aux élèves HDAA et aux autres élèves.</p> <p>L'intégration compromet les conditions d'apprentissage et encourage la désertion des élèves vers le secteur privé.</p> <p>Notre employeur doit réaliser que l'intégration massive et sauvage a aussi un lien direct avec nos conditions de travail qui se dégradent continuellement, avec</p>		<p>changement de paradigme, le projet d'inclusion de la CSDM n'est en fait que de nouvelles intégrations d'élèves HDAA en classes ordinaires alors qu'il y a un manque cruel de services d'adaptation scolaire pour ces élèves.</p> <p>Le projet expérimental peut se répandre dans toutes les écoles.</p> <p>Les élèves intégrés ont des difficultés graves d'apprentissage.</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>l'épuisement des profs et avec la pénurie d'enseignantes et d'enseignants qui sévit actuellement.</p>		
Humanitarisme	<p>Nous avons le droit d'exiger des conditions décentes pour que nos élèves développent leur plein potentiel, pour que nous puissions terminer notre carrière avec la satisfaction du travail accompli et profiter d'une retraite bien méritée. Après tout, exercer sa profession en santé, ce n'est pas un luxe!</p> <p>Oui l'école publique doit être inclusive, mais elle a l'obligation d'assurer que cette inclusion se fasse au bénéfice des élèves et non au profit des mesures d'austérité! Un arrêt d'agir s'impose.</p> <p>Le cas échéant, vous pouvez être assurés que nous rappellerons à la CSDM l'importance de la mission de l'école publique quant à la scolarisation de tous les élèves, quels qu'ils soient, mais également la nécessité pour chacun de recevoir l'enseignement auquel il a droit, avec les services suffisants et adéquats, si nécessaire.</p> <p>Nous partageons, bien entendu, le concept d'une école publique inclusive où l'on reconnaît le droit à l'éducation pour tous et celui de participer pleinement à la vie sociale et culturelle de l'école ainsi que de la communauté. C'est pourquoi nous dénonçons toute pratique qui exclurait purement et simplement les élèves HDAA</p>		<p>Les enseignants sont souvent des gens très humanistes qui en prennent beaucoup sur leurs épaules</p> <p>« Le problème est dans le système que représente l'Alliance des professeurs. Ce système n'a pas de respect pour les différences »</p> <p>L'alliance croit pour sa part que sous prétexte de ne pas stigmatiser les enfants, la CSDM «veut faire la démonstration qu'on n'a plus besoin des classes spécialisées et que tout peut fonctionner sans ressources supplémentaires»</p> <p>La belle théorie de l'école « inclusive » se heurte à la réalité sur le terrain</p> <p>Oui, c'est une bonne idée d'inclure toutes sortes d'élèves dans les classes ordinaires. En théorie. Dans les faits, c'est difficile. Et parfois infernal.</p> <p>Les gestionnaires qui décident de faire les classes inclusives ne viennent jamais sur le terrain. Ils devraient au moins écouter les profs : on sait ce qui se passe dans nos classes!</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>de l'utilisation de la bibliothèque ou du gymnase par exemple, et que ces derniers soient cantonnés à part, dans les locaux les moins accueillants de l'école, comme cela a été mentionné lors du forum.</p> <p>L'idéologie de l'inclusion totale laisse entendre que la classe spécialisée, c'est une punition. Au contraire, c'est une façon de dire à l'élève : "Je prends soin de toi!"</p> <p>Notre inquiétude c'est vraiment de nuire à l'élève. L'élève qui est en difficulté et qui se ramasse dans une classe ordinaire sans les services nécessaires, sans les conditions nécessaires pour favoriser son intégration et bien on le place en situation d'échec en partant»</p> <p>L'élève HDAA a besoin d'être entouré comme il l'est, dans sa classe spécialisée.</p>		
Fardeau/poids	<p>L'intégration massive et sauvage a un lien direct avec les conditions de travail qui se dégradent, avec l'épuisement des profs et avec la pénurie d'enseignantes et d'enseignants.</p> <p>Facteurs organisationnels contribuant à l'épuisement : charge de travail plus élevée, difficultés relationnelles avec les directions, marquées par le manque de soutien, le manque de liberté et le style de gestion non approprié, dont l'approche par résultats.</p> <p>Le vocabulaire utilisé par notre employeur est trompeur. Sous le couvert de changement de paradigme, le projet</p>		Les enseignants sont souvent des gens très humanistes qui en prennent beaucoup sur leurs épaules

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>d'inclusion de la CSDM n'est en fait que de nouvelles intégrations d'élèves HDAA en classes ordinaires alors qu'il y a un manque cruel de services d'adaptation scolaire pour ces élèves</p> <p>L'intégration est un abandon de l'objectif d'égalité des chances</p> <p>Intégrer davantage d'élèves ayant des problèmes de plus en plus graves en contexte de pénurie de professionnels spécialisés, c'est de l'intégration sauvage. Les enseignant.es des classes ordinaires n'ont pas la formation et l'expertise en adaptation scolaire</p> <p>Intégration massive et sauvage des élèves HDAA en classe ordinaire</p> <p>Intégrer davantage d'élèves ayant des problèmes de plus en plus graves en contexte de pénurie de professionnels spécialisés, c'est de l'intégration sauvage. Comme les classes d'accueil sont déjà pleines dans cette école et qu'il n'y a pas plus de places dans les écoles environnantes, nous dit-on, la commission scolaire a décidé de les intégrer directement en classe ordinaire, et ce, sans soutien linguistique.</p> <p>Comme les classes d'accueil sont déjà pleines dans cette école et qu'il n'y a pas plus de places dans les écoles environnantes, nous dit-on, la commission scolaire a décidé de les intégrer</p>		

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>directement en classe ordinaire, et ce, sans soutien linguistique.</p> <p>Les profs ont subi les effets des mesures d'austérité imposées par le gouvernement et du retour à l'équilibre budgétaire de la CSDM, qui ont entraîné des coupes de postes en soutien aux élèves, et du plan d'« inclusion » de la commission scolaire.</p> <p>Les enseignants dénoncent la lourdeur de leur tâche dans leur classe ordinaire, qui n'a d'ordinaire que le mot, ainsi que leur détresse face à ces conditions de travail</p> <p>C'est toujours sur les épaules des profs que repose la scolarisation des élèves en difficulté et que le défi ne peut pas être relevé sans un financement à la hauteur des besoins.</p> <p>En effet, la combinaison du nombre et de la proportion d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), vivant en milieu défavorisé et n'ayant pas le français comme langue maternelle est une caractéristique unique à l'île de Montréal qu'on ne trouve nulle part ailleurs au Québec.</p> <p>Si l'on souhaite réellement la réussite éducative de tous les élèves à Montréal, il devra reconnaître que les écoles de l'île ont besoin d'un statut particulier et d'un financement adapté à ce statut.</p> <p>Se pourrait-il, par exemple, que la tâche soit devenue tellement lourde, voire</p>		

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>impossible à accomplir, que certains profs d'expérience abandonnent la profession et que 20 % des jeunes enseignants le font au cours des 5 premières années de leur carrière?</p> <p>Les enseignants sont souvent des gens très humanistes qui en prennent beaucoup sur leurs épaules</p>		
Finances	<p>Devant des faits aussi clairs, comment la CSDM peut-elle virer à 180 degrés et ne plus réclamer le financement supplémentaire pour équilibrer son budget, notamment pour pouvoir former des classes spécialisées?? Ce financement supplémentaire est d'autant plus important puisque nos classes spécialisées à la CSDM sont plus nombreuses que dans les autres commissions scolaires, et aussi plus dispendieuses à créer qu'une classe ordinaire.</p> <p>Fermer des classes spécialisées dans le contexte où la CSDM doit assurer un équilibre budgétaire.</p> <p>Quand on sait que le financement particulier accordé pour la francisation et les classes d'accueil à la CSDM au cours de l'année 2015-2016 a connu une baisse de 20 %, soit l'équivalent de 3 millions de dollars, et que ce budget pour 2016-2017 devait rester, selon les prévisions, le même que l'année précédente, il ne faut pas s'étonner que la commission scolaire doive maintenant composer avec un déficit</p>	<p>Malgré les récents réinvestissements en éducation, ils ne couvrent pas pour autant tous les besoins de nos élèves en général ni la spécificité de l'école montréalaise. Autrement dit, nous n'avons pas du tout l'intention de mettre fin aux classes spécialisées ou encore aux écoles spécialisées</p> <p>Il est faux de prétendre que la réflexion que nous amorçons soit motivée pour une considération budgétaire. Au contraire, les mêmes ressources seront réallouées à l'intérieur du modèle que nous proposons.</p>	<p>La commission scolaire dépense 22 millions de plus que ce qu'elle reçoit à ce chapitre, souligne-t-elle.</p> <p>La présidente de la CSDM répète qu'il s'agit d'un projet « pour une intégration soutenue avec des services » et se défend d'avoir amorcé cette réflexion dans le but de faire des économies.</p> <p>Des parents ont payé 4000 \$ pour lui faire rencontrer des psychologues et d'autres professionnels dans le secteur privé.</p> <p>Le gouvernement Couillard a beau « réinvestir » dans l'éducation (après avoir imposé une croissance des dépenses inférieure aux besoins pour atteindre l'équilibre budgétaire), dans la vraie vie, les services restent insuffisants.</p> <p>La CSDM et le ministère de l'Éducation s'en défendent, mais il est vrai que ça coûte cher, une classe spécialisée.</p> <p>L'Ontario accomplit des merveilles avec la maternelle obligatoire et gratuite dès l'âge de quatre ans où une éducatrice en petite enfance et une enseignante travaillent ensemble dans chaque classe,</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>de près de 9 millions dans cette enveloppe budgétaire.</p> <p>Les profs ont subi les effets des mesures d'austérité imposées par le gouvernement et du retour à l'équilibre budgétaire de la CSDM, qui ont entraîné des coupes de postes en soutien aux élèves, et du plan d'« inclusion » de la commission scolaire.</p> <p>Si nos employeurs continuent de faire des choix basés uniquement sur la rentabilité, les problèmes liés à la réussite des élèves et à la pénurie de profs sont loin de se résorber!</p>		
Réalité	<p>À notre commission scolaire, nous avons toujours su être un exemple d'inclusion. Dans ces conditions, comment la CSDM peut-elle concevoir l'ajout d'autres élèves HDAA dans les classes ordinaires, sans compromettre les conditions d'apprentissage de l'ensemble des élèves qui composent ces classes??</p> <p>Parce que c'est bien de cela qu'il s'agit : fermer des classes spécialisées dans le contexte où la CSDM doit assurer un équilibre budgétaire.</p> <p>L'intégration compromet les conditions d'enseignement et d'apprentissage</p> <p>L'intégration nuit à la réussite des élèves « ordinaires ».</p> <p>L'intégration compromet les conditions d'apprentissage et encourage la désertion des élèves vers le secteur privé.</p>	<p>Il est faux de prétendre que la réflexion que nous amorçons soit motivée pour une considération budgétaire. Au contraire, les mêmes ressources seront réallouées à l'intérieur du modèle que nous proposons. Malgré les récents réinvestissements en éducation, ils ne couvrent pas pour autant tous les besoins de nos élèves en général ni la spécificité de l'école montréalaise. Autrement dit, nous n'avons pas du tout l'intention de mettre fin aux classes spécialisées ou encore aux écoles spécialisées</p>	<p>La classe spécialisée, c'est une façon de dire à l'élève : "Je prends soin de toi!"</p> <p>L'intégration massive et sauvage a un lien direct avec les conditions de travail qui se dégradent, avec l'épuisement des profs et avec la pénurie d'enseignantes et d'enseignants.</p> <p>L'intégration compromet les conditions d'enseignement et d'apprentissage</p> <p>L'intégration nuit à la réussite des élèves « ordinaires ».</p> <p>L'intégration sans soutien spécialisé entraîne l'échec pour les élèves HDAA intégrés</p> <p>L'intégration sans soutien spécialisé entraîne l'échec pour les élèves HDAA intégrés</p> <p>Les enseignant.es des classes ordinaires n'ont pas la formation et l'expertise en adaptation scolaire</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>L'intégration sans soutien spécialisé entraîne l'échec pour les élèves HDAA intégrés</p> <p>L'intégration est un abandon de l'objectif d'égalité des chances</p> <p>Les enseignant.es des classes ordinaires n'ont pas la formation et l'expertise en adaptation scolaire</p> <p>L'intégration massive et sauvage a un lien direct avec les conditions de travail qui se dégradent, avec l'épuisement des profs et avec la pénurie d'enseignantes et d'enseignants.</p> <p>L'élève HDAA a besoin d'être entouré comme il l'est, dans sa classe spécialisée.</p> <p>Si l'on souhaite réellement la réussite éducative de tous les élèves à Montréal, il devra reconnaître que les écoles de l'île ont besoin d'un statut particulier et d'un financement adapté à ce statut.</p> <p>L'intégration compromet les conditions d'enseignement et d'apprentissage</p> <p>L'intégration nuit à la réussite des élèves « ordinaires ».</p> <p>L'intégration massive et sauvage a un lien direct avec les conditions de travail qui se dégradent, avec l'épuisement des profs et avec la pénurie d'enseignantes et d'enseignants.</p> <p>Si nos employeurs continuent de faire des choix basés uniquement sur la rentabilité, les problèmes liés à la réussite des élèves</p>		<p>L'intégration massive et sauvage a un lien direct avec les conditions de travail qui se dégradent, avec l'épuisement des profs et avec la pénurie d'enseignantes et d'enseignants.</p> <p>Facteurs organisationnels contribuant à l'épuisement : charge de travail plus élevée, difficultés relationnelles avec les directions, marquées par le manque de soutien, le manque de liberté et le style de gestion non approprié, dont l'approche par résultats.</p> <p>Le vocabulaire utilisé par notre employeur est trompeur. Sous le couvert de changement de paradigme, le projet d'inclusion de la CSDM n'est en fait que de nouvelles intégrations d'élèves HDAA en classes ordinaires alors qu'il y a un manque cruel de services d'adaptation scolaire pour ces élèves.</p> <p>La mise en place d'une « école à la carte » menacerait le contrat de travail des enseignants.</p> <p>Le projet expérimental peut se répandre dans toutes les écoles</p> <p>Les élèves intégrés ont des difficultés graves d'apprentissage.</p> <p>Le problème est dans le système que représente l'Alliance des professeurs. Ce système n'a pas de respect pour les différences.</p> <p>L'enseignante les adore, ses élèves ayant de grandes difficultés. Mais ils lui grugent</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>et à la pénurie de profs sont loin de se résorber!</p> <p>En effet, après avoir analysé l'évolution du financement public des écoles privées et des commissions scolaires, les chercheurs en sont arrivés à la conclusion que les coupes budgétaires faites par le gouvernement ont laissé les écoles publiques dans un état cadavérique, alors que les établissements d'enseignement privé, grâce notamment à un financement croissant et plus généreux, sont mieux outillés pour faire face à ces mesures.</p> <p>L'intégration d'élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement en classe ordinaire signifie que la CS veut intégrer des élèves HDAA en classe ordinaire</p> <p>Le vocabulaire utilisé par notre employeur est trompeur. Sous le couvert de changement de paradigme, le projet d'inclusion de la CSDM n'est en fait que de nouvelles intégrations d'élèves HDAA en classes ordinaires alors qu'il y a un manque cruel de services d'adaptation scolaire pour ces élèves</p> <p>Les élèves intégrés ont des difficultés graves d'apprentissage.</p> <p>Dans ces circonstances, les directions d'école et de services à la CSDM, quoi qu'ils en disent, n'ont d'autres solutions que de demander au personnel d'en faire toujours plus avec moins.</p>		<p>toute son énergie, au point parfois où elle doit négliger les enfants « ordinaires ».</p> <p>La combinaison du nombre et de la proportion d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), vivant en milieu défavorisé et n'ayant pas le français comme langue maternelle est une caractéristique unique à l'île de Montréal qu'on ne trouve nulle part ailleurs au Québec.</p> <p>La commission scolaire dépense 22 millions de plus que ce qu'elle reçoit à ce chapitre, souligne-t-elle.</p> <p>La présidente de la CSDM répète qu'il s'agit d'un projet « pour une intégration soutenue avec des services » et se défend d'avoir amorcé cette réflexion dans le but de faire des économies.</p> <p>Des parents ont payé 4000 \$ pour lui faire rencontrer des psychologues et d'autres professionnels dans le secteur privé.</p> <p>Le gouvernement Couillard a beau « réinvestir » dans l'éducation (après avoir imposé une croissance des dépenses inférieure aux besoins pour atteindre l'équilibre budgétaire), dans la vraie vie, les services restent insuffisants.</p> <p>L'Ontario accomplit des merveilles avec la maternelle obligatoire et gratuite dès l'âge de quatre ans où une éducatrice en petite enfance et une enseignante travaillent ensemble dans chaque classe.</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>Les enseignantes et les enseignants dénoncent également la lourdeur de leur tâche dans leur classe ordinaire, qui n'a d'ordinaire que le mot, ainsi que leur détresse face à ces conditions de travail! Intégrer davantage d'élèves ayant des problèmes de plus en plus graves en contexte de pénurie de professionnels spécialisés, c'est de l'intégration sauvage. C'est la mission de l'école publique d'accueillir tous les élèves, peu importe leurs caractéristiques, leurs capacités, leurs forces et leurs faiblesses. C'est grâce à notre détermination, notre solidarité et notre souci constant d'offrir à tous une école publique universelle et égalitaire que nous finissons par gagner nos batailles!</p> <p>Nous avons le droit d'exiger des conditions décentes pour que nos élèves développent leur plein potentiel, pour que nous puissions terminer notre carrière avec la satisfaction du travail accompli et profiter d'une retraite bien méritée. Après tout, exercer sa profession en santé, ce n'est pas un luxe!</p> <p>La mission de l'école publique est la scolarisation de tous les élèves, quels qu'ils soient, et la nécessité pour chacun de recevoir l'enseignement auquel il a droit, avec les services suffisants et adéquats, si nécessaire.</p>		<p>Dans ces conditions, comment la CSDM peut-elle concevoir l'ajout d'autres élèves HDAA dans les classes ordinaires, sans compromettre les conditions d'apprentissage de l'ensemble des élèves qui composent ces classes??</p> <p>« On demande aux enseignantes et enseignants d'adapter leur enseignement mais déjà ils le font, parce qu'ils ont déjà des élèves en difficulté, On veut intégrer les élèves dans des classes ordinaires, mais les classes ne sont plus ordinaires, observe [la présidente du syndicat]</p> <p>Dans ces projets-là, il y avait des ressources qui y étaient destinées, ce n'était pas des fermetures de classes sauvages, comme on le laisse entendre. L'alliance croit pour sa part que sous prétexte de ne pas stigmatiser les enfants, la CSDM « veut faire la démonstration qu'on n'a plus besoin des classes spécialisées et que tout peut fonctionner sans ressources supplémentaires »</p> <p>La belle théorie de l'école « inclusive » se heurte à la réalité sur le terrain</p> <p>Oui, c'est une bonne idée d'inclure toutes sortes d'élèves dans les classes ordinaires. En théorie. Dans les faits, c'est difficile. Et parfois infernal.</p> <p>Les gestionnaires qui décident de faire les classes inclusives ne viennent jamais sur le terrain. Ils devraient au moins écouter les</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>Nous partageons, bien entendu, le concept d'une école publique inclusive où l'on reconnaît le droit à l'éducation pour tous et celui de participer pleinement à la vie sociale et culturelle de l'école ainsi que de la communauté. C'est pourquoi nous dénonçons toute pratique qui exclurait purement et simplement les élèves HDAA de l'utilisation de la bibliothèque ou du gymnase par exemple, et que ces derniers soient cantonnés à part, dans les locaux les moins accueillants de l'école, comme cela a été mentionné lors du forum.</p> <p>Comme les classes d'accueil sont déjà pleines dans cette école et qu'il n'y a pas plus de places dans les écoles environnantes, nous dit-on, la commission scolaire a décidé de les intégrer directement en classe ordinaire, et ce, sans soutien linguistique.</p> <p>Les profs ont subi les effets des mesures d'austérité imposées par le gouvernement et du retour à l'équilibre budgétaire de la CSDM, qui ont entraîné des coupes de postes en soutien aux élèves, et du plan d'« inclusion » de la commission scolaire. C'est toujours sur les épaules des profs que repose la scolarisation des élèves en difficulté et que le défi ne peut pas être relevé sans un financement à la hauteur des besoins.</p> <p>La combinaison du nombre et de la proportion d'élèves ayant un handicap ou</p>		<p>profs : on sait ce qui se passe dans nos classes!</p>

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), vivant en milieu défavorisé et n'ayant pas le français comme langue maternelle est une caractéristique unique à l'île de Montréal qu'on ne trouve nulle part ailleurs au Québec.</p> <p>Ce financement supplémentaire est d'autant plus important puisque nos classes spécialisées à la CSDM sont plus nombreuses que dans les autres commissions scolaires, et aussi plus dispendieuses à créer qu'une classe ordinaire.</p> <p>Fermer des classes spécialisées dans le contexte où la CSDM doit assurer un équilibre budgétaire.</p> <p>Quand on sait que le financement particulier accordé pour la francisation et les classes d'accueil à la CSDM au cours de l'année 2015-2016 a connu une baisse de 20 %, soit l'équivalent de 3 millions de dollars, et que ce budget pour 2016-2017 devait rester, selon les prévisions, le même que l'année précédente, il ne faut pas s'étonner que la commission scolaire doive maintenant composer avec un déficit de près de 9 millions dans cette enveloppe budgétaire.</p> <p>Rappelons-nous que c'est toujours sur les épaules des profs que repose la scolarisation des élèves en difficulté et que</p>		

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>le défi ne peut pas être relevé sans un financement à la hauteur des besoins.</p> <p>Or, [la direction générale adjointe de la CS] ne fait référence au principe d'inclusion qu'en lien avec nos élèves HDAA, ce qui nous ramène nécessairement à l'intégration de ceux-ci en classes ordinaires.</p> <p>C'est ça, la réalité de la CSDM et de ses défis particuliers. Malheureusement, comme nous le dénonçons sans cesse, cette réalité n'est pas prise en compte par le gouvernement du Québec.</p> <p>Dans une incroyable opération électoraliste de manipulation de l'opinion publique, on saupoudre maintenant une partie des sommes dont on avait privé l'école publique et dont on avait amputé sans scrupule les services aux élèves HDAA à la CSDM.</p> <p>Un article de Daphnée Dion-Viens, intitulé Profs épuisés, élèves en difficulté, fait le constat que l'épuisement des profs a un impact négatif sur la réussite des élèves</p> <p>Nous le savons, la CSDM cherche par tous les moyens à réduire ses dépenses.</p> <p>Bien que la réforme visait la réussite scolaire de tous les élèves, particulièrement des élèves HDAA, elle a nui davantage à ces derniers — tout comme nous l'avons décrié haut et fort sur la place publique —, le tout confirmé par une étude de l'Université Laval.</p>		

Schème argumentatif	Locuteur Syndicat	Locuteur CS	Locuteur Média
	<p>Cette dernière se serait simplement portée volontaire pour participer à une réflexion sur le concept de l'inclusion. En comité paritaire, on nous avait affirmé que les équipes-écoles s'étaient portées volontaires...</p> <p>On ne cesse de le dire, les conditions d'enseignement et d'apprentissage à la CSDM ne sont pas les mêmes que dans les autres commissions scolaires du Québec. Ce guide a pourtant été élaboré il y a quelques années, à la suite d'une réflexion menée au Comité paritaire EHDAA, afin de s'assurer que les conditions minimales indispensables à l'intégration soient rigoureusement appliquées. Il permettait la mise en place de services suffisants et efficaces pour une intégration réussie, améliorant par conséquent les conditions de travail des enseignantes et des enseignants. Malgré cela, nous constatons malheureusement trop souvent le non-respect de ces balises et le manque criant des ressources!</p>		