

Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à *besoins éducatifs particuliers* ?

Stéphanie Bauer, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse,
stephanie.bauer@hepl.ch

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, Corina.Borri-
Anadon@uqtr.ca

Moira Laffranchini Ngoenha, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse,
moira.laffranchini-ngoenha@hepl.ch

Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à *besoins éducatifs particuliers* ?

Résumé

La recherche dans le champ de l'inclusion scolaire s'est intéressée principalement aux élèves porteurs de handicap et peu aux élèves issus de la migration. Notre contribution porte sur les promesses et défis de la reconnaissance des rapports ethniques au sein de l'inclusion scolaire. Nous mobilisons à cet effet la notion d'élèves à *besoins éducatifs particuliers* en examinant de manière critique les enjeux conceptuels et pratiques qu'elle revêt et son usage pour désigner les élèves issus de l'immigration. Seront également dégagées des pistes de réflexion pour conduire l'école à une mobilisation des *ressources éducatives particulières* amenées par ces mêmes élèves.

Mots-clés : inclusion scolaire, approches interculturelles, élèves issus de l'immigration, élèves à besoins éducatifs particuliers, élèves à ressources éducatives particulières.

Introduction

Les politiques d'éducation inclusive sont aujourd'hui à l'agenda de bon nombre de systèmes éducatifs occidentaux. Initiée en grande partie par l'UNESCO, la réflexion sur l'ouverture de l'école à tous les élèves a donné lieu à une série de recommandations nationales et internationales, se transformant parfois localement en politiques éducatives concrètes. Un double objectif était à la base de ces réformes : la conception globale d'une école plus ouverte et plus juste ainsi que la scolarisation des élèves handicapés dans l'école ordinaire (Ramel, 2015). L'école inclusive, favorisant la réussite de tous serait une réponse à cette double demande. Parallèlement, l'école publique s'est également posée la question de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration¹ et propose aujourd'hui une série de mesures pour faciliter leur intégration scolaire, allant des structures d'accueil à l'apprentissage du français (Akkari, 2009).

L'objectif de cet article est d'interroger la place des élèves issus de l'immigration dans le paradigme inclusif, en se demandant plus précisément s'ils peuvent être considérés comme des élèves à *besoins éducatifs particuliers* et quels seraient les enjeux d'une telle acceptation. À la suite de Gremion, Noël et Ogay (2013), qui formulent la question suivante : « Une pédagogie inclusive serait-elle à même de constituer un point d'alliance de l'éducation interculturelle et de la pédagogie spécialisée ? » (p. 64), nous mettrons en évidence les points de convergence et de divergences entre ces approches. Par la suite, nous interrogerons également les différentes interprétations de la notion de *besoins*

¹ Bien que le sens de cette expression varie selon les contextes, nous retenons ici la définition de l'OCDE (2016), soit les élèves qui sont, ou dont les deux parents sont, nés dans un pays étranger.

éducatifs particuliers, leurs dérives, et les questions que ces dernières soulèvent pour les élèves issus de l'immigration. Après avoir fait ressortir les difficultés de l'école à tirer parti de la diversité des élèves, nous proposons un renversement terminologique afin de mettre à jour les élèves issus de l'immigration comme des élèves à *ressources particulières* dans une *école à besoins particuliers* et soulignons quelques implications pour la pratique pédagogique et la formation du personnel scolaire.

1. Quelle place pour les élèves issus de l'immigration au sein du paradigme inclusif ?

Le paradigme² de l'école inclusive qui vise « l'école pour tous » s'est développé à partir de l'influence de différent-e-s agent-e-s. L'UNESCO notamment a joué un rôle clé en promouvant la réforme des systèmes éducatifs en faveur d'une scolarisation des élèves marginalisés dans le système ordinaire (Ramel et Vienneau, 2016 ; Artiles et Dyson, 2005). Le mouvement de l'inclusion scolaire est devenu international. *Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (UNESCO, 2009) affirment la nécessité d'une éducation de qualité pour tous les élèves en amenant des pratiques de pédagogie inclusive, « seule garante d'une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 34).

Le regard porté sur la différence a donc évolué suite aux critiques des mesures séparatives, peu efficaces, et à la normativité de l'école face aux élèves porteurs de ces "différences" (Perregaux, 2010). Plutôt que de parler des élèves handicapés, dans une approche uniquement psychomédicale où le trouble est vu comme intrinsèque à la personne et la définit dans sa totalité, on préfère parler d'élèves « porteurs de handicaps » ou « en situation de handicap », afin de souligner le caractère contextuel du trouble en question (Barral et Roussel, 2002). Ces approches dites « interactionnistes » (Fougeyrollas, 2002) mettent l'accent sur la production sociale du handicap et la manière dont une caractéristique peut être perçue comme handicap, en fonction de la situation donnée.

Traditionnellement, la situation spécifique des élèves issus de l'immigration a été l'objet particulier des approches interculturelles. Sur les principes généraux, ces dernières témoignent d'une évolution similaire à celle qu'a connue le paradigme inclusif, influencé également par les organisations internationales comme l'UNESCO et le Conseil de

² Si l'on s'appuie sur la définition suivante de paradigme éducationnel « ensemble plus ou moins structuré, conscient et explicite de croyances, de valeurs, et de conceptions à la base d'une vision globale du domaine de l'éducation et qui sous-tend les théories, les modèles et la praxis éducationnels se rattachant à ce paradigme » (Sauvé, 1992, dans Legendre 2005, p. 989), nous regroupons sous le vocable "paradigme inclusif" un ensemble de fondements philosophiques et moraux, sociologiques et juridiques, ainsi que pédagogiques et psychopédagogiques (voir notamment Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016 et Potvin, 2013), qui vise "la transformation de l'école pour lui permettre de répondre à la diversité des besoins éducatifs de tous les élèves" (Prud'homme et Ramel, 2016, p. 16).

l'Europe (Akkari, 2009). Tout comme le paradigme inclusif, elles remettent en question les mesures de scolarisation séparatives à l'égard des élèves issus de l'immigration, dominantes jusque dans les années 80 (Gremion et al., 2013). Ainsi, sur le plan des principes fondateurs, ces différentes approches convergent vers des objectifs communs d'équité et de justice sociale.

L'école inclusive se veut en effet une rupture face à la scolarisation séparée de certains publics. C'est une école pour tous les élèves, quelque soit leur besoin. Ce changement de perspective témoigne de la transformation du regard que pose l'école sur ces élèves présentant des caractéristiques identifiées comme moins conformes aux attentes scolaires. L'adaptation des pratiques pédagogiques a participé à cette réflexion, en se basant notamment sur le constat plus général amené par la sociologie de l'éducation de l'échec du modèle de l'égalité des chances et de la méritocratie (Dubet, 2009). Ces recherches montrent l'échec de l'école à faire réussir tous les publics, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles. Par exemple, selon les enquêtes PISA (OCDE, 2016), certains pays présentent des disparités de résultats significatives entre les groupes d'élèves selon leur origine sociale, migratoire ou encore leur genre.

En conséquence, ce sont les valeurs de justice et d'équité qui nécessitent d'être repensées puisque l'école juste ne peut plus être l'école qui traite tous les élèves de la même manière. Selon Larochelle-Audet et al. (2018), ces deux notions, justice et équité, sont interreliées à travers les canaux de redistribution et de reconnaissance. L'école inclusive porte au cœur de sa réflexion la capacité du système à faire réussir *tous les* élèves. La notion de justice n'est donc plus pensée comme une manière de traiter les élèves de la même manière mais comme une distribution équitable des ressources et une reconnaissance par laquelle les caractéristiques des élèves, leurs différences inter et intra-individuelles, deviennent légitimes à l'école, permettant ainsi de réduire les inégalités et d'assurer une réussite partagée par le plus grand nombre. Les valeurs de justice sociale et d'équité sont donc au cœur des fondements du paradigme inclusif (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016).

Néanmoins, la légitimité de la place des élèves issus de la migration dans l'école inclusive ne va pas forcément de soi. D'une part, Ramel et Vienneau (2016) rappellent que les déclarations et conventions internationales ayant contribué à l'avènement du paradigme inclusif ont « contribué à la formation de nos représentations de l'éducation inclusive en se focalisant davantage sur les enfants en situation de handicap ou en très grande difficulté » (p. 25). Bien que depuis 1990, on assiste à l'avènement des discours politiques misant sur l'éducation pour tous, force est de constater que la diversité des élèves est souvent réduite aux élèves en situation de handicap (Benoit et Plaisance, 2009).

D'autre part, comme le relèvent certaines auteurs (Gremion et al., 2013 ; Mc Andrew et al., 2015 ; Perregaux, 2010), des représentations assez divergentes existent auprès du

personnel éducatif quant à la valeur sociale attribuée au statut de la différence centrée sur des marqueurs culturels ou linguistiques. Perregaux (2010) puis Gremion et al. (2013) montrent en effet que le discours social à propos de la différence reconnaît plus légitime la présence du handicap en classe ordinaire que celui de la différence culturelle : « Il semble que la société accepte mieux l'idée de devoir donner une place aux personnes nées ici avec une déficience, plutôt qu'aux personnes sans handicap nées *ailleurs*, quand cet ailleurs semble culturellement trop éloigné » (Perregaux, 2010, p. 63). La question de l'immigration est une question éminemment sensible voire politique, où sa pertinence et sa contribution sociale sont toujours débattues dans l'espace public.

Enfin, l'intégration des élèves issus de la migration dans le paradigme inclusif soulève un risque quant à une dilution des questions spécifiques dans un discours général sur la « diversité » (Gremion et al., 2013). À cet égard, le carré dialectique de la différence culturelle d'Ogay et Edelmann (2011), permet de dégager les avantages et effets pervers des politiques spécifiques et universelles, notamment des tensions entre d'une part, la reconnaissance et l'occultation des réalités des groupes minoritaires et d'autre part, le vivre-ensemble et la ségrégation. À des questions particulières, en termes d'enjeux pédagogiques, politiques, scientifiques, est apportée une réponse universelle, voire unique: la prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

Ainsi, au cœur des débats sur l'inclusion s'expriment parfois des tensions entre une reconnaissance spécifique des enjeux particuliers de certains groupes d'élèves et une réponse générale, où ces enjeux disparaissent dans la vaste notion de besoins éducatifs particuliers. Si les populations spécifiques, qui ont fait l'objet de la réflexion sur l'inclusion scolaire et de la recherche sur la question, renvoyaient surtout aux élèves porteurs de handicaps (Lindsay, 2007), l'objectif inclusif de la réussite pour tous permet d'élargir la question à tous les profils d'élèves. En effet, il ne s'agit plus de penser une école pour certains, mais de penser une école pour tous où chaque élève, avec ses spécificités, pourrait apprendre et progresser.

2. La notion de *besoins éducatifs particuliers*

L'avènement de perspectives interactionnistes quant au handicap (Fougeyrollas, 2002) a permis l'émergence de nouvelles façons d'aborder les difficultés des élèves dans le champ de l'adaptation scolaire, en introduisant notamment la notion de *besoins éducatifs particuliers* (Pelgrims, 2012). En effet, en reposant sur une critique de la perspective psychomédicale, cette notion sous-entend que les dimensions sociales et culturelles de l'élève doivent être considérées dans la compréhension de la situation de ce dernier. Elle permet également de dissocier diagnostic et traitement, c'est-à-dire que la nature des difficultés n'impose plus à elle seule le type de soutien à offrir à l'élève. En d'autres termes, on passe d'une différenciation structurale à une différenciation pédagogique (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold, 2013). Ce faisant, on interroge le rôle de l'école dans l'identification de ces *besoins éducatifs particuliers*, puisque ces

derniers dépendent de la capacité de l'école même à adapter le curriculum, l'enseignement, l'organisation et les ressources afin de favoriser l'apprentissage des élèves (UNESCO, 1997). Bien que le changement terminologique du handicap vers le besoin soit considéré comme un pas dans la bonne direction, « une étape pertinente pour aider à penser puis agir autrement » (Thomazet, 2012, p. 16), il apparaît que cette notion demeure imprécise, variable d'un contexte à l'autre et peu définie (Ebersold et Detraux, 2013). Il convient donc de retracer ici les diverses conceptions de la notion de *besoins éducatifs particuliers* et leurs implications sur les élèves issus de la migration.

Une première conception de la notion d'élèves à *besoins particuliers* s'appuie sur sa correspondance avec celle de déficience. Ici, la notion est utilisée pour « désigner des individus, pour qualifier ceux et celles, des personnes, des élèves qui présentent un handicap, une déficience » (Pelgrims, 2012, p. 8). Dans ce sens, elle repose sur l'identification, par le recours à des professionnels spécialisés, de ces besoins définis à partir de la nature des difficultés rencontrées par l'élève. C'est en quelque sorte la difficulté qui définit le besoin. S'inscrivant toujours dans le sillon de la perspective psychomédicale, cette conception ne permet pas d'en dépasser les critiques, tant dans la (non) reconnaissance des dimensions sociales et culturelles constitutives de la situation de l'élève que dans le soutien qui en découle (Pelgrims, 2012 ; Ebersold et Detraux, 2013).

Dans le cas des élèves issus de l'immigration, une telle conception tend, d'une part, à occulter leurs réalités et expériences spécifiques ou encore à en atténuer les possibles effets, et d'autre part, à considérer ces réalités et expériences à partir d'une perspective déficitariste³, c'est-à-dire en leur attribuant un effet amplificateur, voire catalyseur, des difficultés scolaires (Borri-Anadon, Savoie-Zajc et Lebrun, 2015). Ainsi, par sa centration sur l'individu et ses déficits, une telle conception de la notion d'élèves à *besoins éducatifs particuliers* renforce les catégories diagnostiques utilisées à l'égard des élèves en difficulté et, par le fait même, est susceptible de contribuer à une suridentification de certains sous-groupes d'élèves issus de l'immigration dans des populations dites handicapées (Borri-Anadon, 2016). L'élève issu de l'immigration est alors identifié comme porteur de difficultés intrinsèques alors que ces dernières peuvent être liées à ses réalités et expériences sur les plans linguistique, scolaire et social et/ou au regard que les intervenants portent sur celles-ci. Par ses conséquences sur l'élève lui-même, notamment au plan identitaire et de son engagement scolaire ainsi que sur les représentations et attentes des intervenants scolaires à son égard, la suridentification engendre une stigmatisation, qu'elle soit intériorisée et/ou attribuée. En outre, le classement scolaire spécialisé, susceptible de découler de la suridentification, contribue

³ La perspective déficitariste conçoit les difficultés scolaires comme provenant des particularités (autrefois organiques et aujourd'hui plus d'ordre psychosocial) d'un groupe culturel, en tant que « lacunes » (Borri-Anadon, 2014 ; Gauthier, 2005). Il s'agit donc d'expliquer les difficultés des élèves ou de justifier les interventions à leur égard à travers des « pédagogies du manque et de la compensation » (Terrail et al., 2016, p. 152).

à la persistance de logiques de ségrégation pour certaines minorités racisées au sein de l'espace scolaire (Artiles, Trent, et Palmer, 2004; Cartledge, 2005 ; Hibel et Jasper, 2012; Waitoller, Artiles et Cheney, 2009).

Une seconde conception de la notion de *besoins éducatifs particuliers* repose plutôt sur la réponse offerte à ces besoins. À cet égard, les élèves à *besoins éducatifs particuliers* seraient ceux pour lesquels un soutien additionnel est jugé nécessaire pour favoriser leur réussite. C'est notamment le choix de l'OCDE (2008) qui propose la définition suivante : « les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation » (p. 21-22). S'inscrivant dans une « approche consommatoire », qui réduit l'activité pédagogique à une « prestation » et le besoin à un « service » (Ebersold et Detraux, 2013, p. 112), cette conception des *besoins éducatifs particuliers* aurait pour effet de limiter le rôle des systèmes éducatifs à l'allocation de ressources, sans questionner la qualité du soutien offert ou les dynamiques systémiques pouvant participer à l'émergence de ces besoins. D'autre part, cette conception aurait également comme conséquence d'élargir le spectre des élèves à *besoins éducatifs particuliers* à tout élève reconnu comme étant vulnérable, ce « qui a renforcé la médicalisation de l'échec scolaire en transformant tout élève en élève potentiellement à risque » (Ebersold et Detraux, 2013 p. 112). Cette notion du besoin, si polysémique qu'elle pourrait correspondre à tous les élèves, illustre les limites de cette approche par le service.

Cette acception peut être illustrée par le cas des élèves non locuteurs de la langue de scolarisation, qui sont désignés à partir des services de soutien à l'apprentissage du français. Dans ce sens, la réponse à la question de la définition des *besoins éducatifs particuliers* se fait par la mesure plutôt que par l'identification même de ces besoins, les restreignant ainsi aux services offerts. Ainsi, certains élèves issus de l'immigration deviennent des élèves non francophones ayant besoin de soutien à l'apprentissage du français. Mais ces élèves ont-ils seulement besoin d'un soutien en français ? Qu'en est-il de la reconnaissance de leurs réalités et expériences reposant sur un marqueur culturel et non linguistique et de la légitimité donnée à l'expression de ces dernières ? Et quid des élèves de 2^{ème} génération ou de minorités racisées qui maîtrisent la langue d'enseignement mais qui peuvent avoir besoin de soutien à d'autres égards ? La conception dite « consommatoire » par la réponse aux besoins laisse donc certaines questions ouvertes.

En outre, cette seconde conception, comme la première, peut elle aussi être traversée par une perspective déficitariste. En considérant, par exemple, tout élève recevant un soutien pour l'apprentissage de la langue d'enseignement comme un élève à *besoins éducatifs particuliers*, elle se centre sur ce que l'élève ne sait pas, sans reconnaître qu'il possède un répertoire linguistique, souvent enrichi par ses expériences antérieures, dont celles liées à son statut minoritaire, qui peut être reconnu, valorisé et représenter un apport pour la classe. Ce n'est que le manque à combler qui est perçu, et non pas la

richesse de ce qu'il pourrait amener, un constat souvent observé dans l'analyse des représentations des acteurs-trices scolaires (Akkari, Loomis & Bauer, 2012; Nicollin et Müller Mirza, 2013 ; Bauer, 2017). Dans ce sens, l'approche consummatrice risque de renforcer les attitudes assimilationnistes, voire misérabilistes, des intervenants à l'égard des élèves issus de la migration, participant ainsi au potentiel discriminatoire de leur expérience scolaire (Armand, 2016).

Au regard de ces deux conceptions, la notion d'élève à *besoins éducatifs particuliers* ne semble pas tenir ses promesses. En effet, qu'elle s'inscrive dans une conception centrée sur la déficience ou sur la réponse offerte, la notion de *besoins éducatifs particuliers* perpétue une vision individualisante et elle contribue toujours à renforcer la catégorisation des élèves, notamment ceux issus de l'immigration ainsi que leur normalisation au sein d'un espace scolaire qui a des attentes tant sur le plan académique que socioculturel. Ce faisant, elle individualise la réussite ou l'échec et ne permet pas de reconnaître les inégalités qui participent à la construction des difficultés. Comme l'avancent Lavoie et al. (2013, p. 95) : « à l'instar des catégories médicales, elle est aussi en soi un concept social de classement des élèves qui, à ce titre, peut contribuer à leur discrimination ainsi qu'à leur exclusion ». Dans ce sens, il semble qu'un écart apparaisse entre les visées inclusives de cette notion et sa mise en œuvre dans les pratiques scolaires.

3. Et si l'école avait des *besoins éducatifs particuliers* ?

À la lumière des dérives associées à la notion d'élève à *besoins éducatifs particuliers*, il semble impératif de changer le regard porté sur la diversité, notamment celle ethnoculturelle qui nous intéresse dans cet article. Ce regard dépasse le seul cadre scolaire, car il s'inscrit dans une perspective sociétale qui constitue le « nous » citoyen. Historiquement, la construction de la citoyenneté n'avait cependant pas pour objectif de reconnaître la diversité ethnoculturelle, au sens où on l'entend aujourd'hui. L'émergence de l'État-nation moderne nécessitait, par le biais de son institution scolaire notamment, la création d'une communauté de citoyens dont l'identité transcendait les appartenances particulières. L'homogénéité culturelle était visée, les particularismes gommés. La diversité apparaissait alors comme une menace à la construction de l'identité citoyenne. L'héritage de cette forme scolaire n'a pas complètement disparu aujourd'hui et l'école reste un outil d'assimilation.

Néanmoins, une autre conception de la diversité permet de dépasser ces limites. Cette dernière devient un apport, une contribution positive au « nous » citoyen. Nous postulons, à la suite de Kymlicka (2001), qu'un élève issu de l'immigration est un potentiel citoyen actif participant socialement et économiquement au développement de la société d'accueil. Il devient donc dans l'intérêt de cette dernière d'éliminer les discriminations sociales et ethniques, obstacles à cette participation et de s'assurer d'une meilleure cohésion sociale. L'école joue à ce niveau un rôle inestimable dans ce

projet de société ; la question est plutôt de savoir si elle est à même de relever ce défi, celui à la fois de reconnaître, de valoriser et de tirer parti de la diversité, une des exigences de la perspective inclusive (Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon, 2016).

Quelles sont les capacités de l'école à pouvoir tirer parti de cette diversité ? La recherche nous donne quelques pistes de réponse qui mettent surtout l'accent sur les difficultés de cette prise en compte effective. Un certain nombre d'études montre en effet des résistances à la mise en place de l'inclusion scolaire. La pédagogie différenciée, opérationnalisation du paradigme inclusif dans les pratiques d'enseignement se heurte à bon nombre de difficultés. Ramel (2015, p.24) souligne que les pratiques scolaires relèvent plutôt de l'intégration⁴ que de l'inclusion : « l'éducation pour tous se limite finalement à une intégration de certains ». D'autres études (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009 ; Albanese et Fiorilli, 2009) montrent les difficultés des enseignant-e-s à pouvoir identifier des ressources pertinentes pour travailler en contexte hétérogène. Les conceptions de l'inclusion scolaire comme relevant d'un traitement individualisé pour chaque type de trouble sont encore présentes (Gremion, Ramel, Angelucci et Kalubi; 2017).

S'il est difficile pour l'école de pouvoir reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité, l'identification des élèves issus de l'immigration en tant qu'élèves à *besoins éducatifs particuliers* ne constitue pas selon nous, une voie permettant d'y arriver. En effet, la mise en avant du besoin, dans sa dénomination comme dans sa réponse par la mesure, n'est-il pas une autre façon de mettre l'accent sur leurs prétendus déficits de l'élève sans pour autant valoriser leurs ressources ? Or, c'est bien la critique de la pédagogie compensatoire et de la vision de la différence comme un écart, qui anime les approches interculturelles et inclusives. Les élèves issus de l'immigration deviennent alors des élèves à *besoins éducatifs particuliers* parce que l'école ne sait pas rendre possible la prise en compte de leur richesse culturelle et linguistique, des ressources dont ils disposent pour apprendre et pour contribuer à la classe, à l'école et à la société.

Ainsi, nous suggérons un renversement terminologique : les élèves issus de l'immigration ne seraient-ils pas des élèves à *ressources particulières* dans une école à besoins particuliers pour les reconnaître, les valoriser et en tirer parti (Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon, 2016)?

4. Les élèves issus de l'immigration : des élèves à ressources particulières dans une école à besoins particuliers

Quelles seraient donc les ressources particulières des élèves issus de l'immigration ? Il s'agit de ressources permettant à ces élèves d'entrer plus facilement dans les nouveaux

⁴ L'intégration renvoie à la scolarisation en école ordinaire des élèves à *besoins éducatifs particuliers* qui bénéficient d'aide externe à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (ex : enseignant-e spécialisé-e présent en classe, cours d'appui en-dehors de la classe, etc.).

apprentissages, mais aussi des ressources permettant à toute la classe de bénéficier de leur participation. L'enjeu réside en effet dans le dépassement des seules reconnaissance et valorisation de la diversité pour d'aller vers une mobilisation⁵ de cette dernière, en tant que ressource pour les élèves eux-mêmes, pour la classe et pour la société. Dans ce sens, nous nous concentrons ici sur quelques exemples de ressources particulières que les élèves issus de l'immigration sont susceptibles d'apporter avec eux et sur la manière d'en tirer parti en situation d'enseignement-apprentissage.

Un exemple assez immédiat de ressource de certains élèves issus de l'immigration est celle qui paradoxalement est jugée d'emblée comme une entrave à leurs apprentissages : le plurilinguisme. Pourtant, le plurilinguisme est considéré aujourd'hui comme une compétence indispensable pour l'employabilité dans un contexte de mondialisation de l'économie : preuve en est l'introduction précoce de l'étude des langues étrangères dans les systèmes éducatifs de nombreux pays au travers le monde (Castellotti, Coste et Duverger, 2008). Quand bien même le plurilinguisme soit reconnu par les neurosciences comme un facilitateur pour l'apprentissage d'autres langues et pour l'apprentissage tout court, il doit encore affronter les préjugés du statut des langues: les langues de l'immigration ne revêtent que rarement un statut et un imaginaire positifs et sont très peu présentes officiellement dans le curriculum scolaire (Cummins, 2001; Castellotti et Moore, 2002).

Le plurilinguisme est donc un avantage pour l'élève, car il permet d'acquérir de nouvelles compétences métacognitives, en langue mais également dans d'autres disciplines scolaires (Cummins, 2000). Raisonnablement, la mobilisation des ressources particulières des élèves impliquerait de s'appuyer sur ce savoir de l'élève pour construire le nouveau savoir à acquérir, mais également de le partager avec le groupe classe. Le plurilinguisme de la classe est effectivement un atout pour favoriser l'ouverture à la diversité chez l'ensemble des élèves et réduire du même coup la discrimination basée sur des motifs linguistiques. Plusieurs activités d'éveil aux langues à destination des enseignant-e-s existent comme ELODIL (<http://www.elodil.umontreal.ca/>) ou EOLE (<http://eole.irdp.ch/eole/>). À ce propos, Armand et Maraillet, (2013) affirment:

Ainsi, les langues sont investies d'un rôle éducatif dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris de la langue de l'Autre. L'école se doit de reconnaître la variété des langues parlées dans la société québécoise et ailleurs dans le monde, et valoriser les connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues (p. 3).

⁵ Il nous semble est au préalable indispensable de souligner que les élèves issus de l'immigration ont des ressources particulières au delà de leur reconnaissance par le système éducatif. Dans cette lignée, à travers ses exigences et ses attentes, l'école peut risquer d'adopter une posture d'instrumentalisation des ressources des élèves issus de l'immigration, qui serait contraire à l'idée de tirer parti de la diversité.

Une autre ressource des élèves issus de l’immigration, aussi sous-estimée, voire occultée, est sans doute la diversité religieuse. Cette diversité, comme celle du plurilinguisme, est souvent vue comme une entrave à l’intégration sociale et scolaire alors qu’elle peut largement être exploitée à l’école, par exemple dans les cours d’éducation citoyenne, d’éthique ou des sciences des religions, mais aussi dans les cours d’économie familiale, ou encore lors de la préparation des repas pour un camp ou une sortie scolaire. La diversité religieuse devient l’occasion de nouvelles connaissances mais aussi d’une négociation (par exemple dans le cas du choix des repas lors du camps) pour la cohésion du groupe classe (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015; Hirsch, 2018).

Ces deux exemples de ressources ont en commun le fait que, si reconnues, valorisées et mobilisées, elles permettent d’atteindre les objectifs énoncés en entrée, soit amener l’élève à entrer dans les apprentissages, à être reconnu dans son identité, à valoriser son savoir et enfin à faire bénéficier ses ressources à toute la classe. La diversité, quelle qu’elle soit, peut en effet devenir un outil qui favorise la progression de tous les élèves de la classe (Prud’homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011). La diversité ethnoculturelle est rarement un facteur de décrochage scolaire à elle seule et ne nivelle pas les performances de la classe vers le bas, à condition d’utiliser cette ressource (la diversité) en tant que telle, de la travailler comme un objet d’étude, donc d’en tirer parti plutôt que de l’utiliser comme marqueur de discrimination et d’exclusion. Tirer parti de la diversité sous-entend donc d’accepter de pouvoir apprendre de celle-ci et également de changer ou d’élargir sa conception de l’apprentissage et de l’enseignement. Ainsi, l’intégration et la réussite scolaire des élèves issus de l’immigration suppose une approche globale que nous inscrivons dans le paradigme de l’école inclusive, comme indiqué dans la première partie de cet article, qui ne se limite pas uniquement à la dimension scolaire. A ce propos, Borri-Anadon et al. (2015) soulignent que

cette finalité [ndr la finalité de transformation de l’école inclusive] implique d’abord de permettre à toutes et tous de profiter de la richesse de cette diversité en leur offrant des occasions d’être confrontés à des réalités et expériences différentes de la leur. Il s’agit d’intéressantes opportunités de développer un regard critique sur les marqueurs de la différence et leur incidence sur le vécu de la discrimination (p. 59).

Abdallah-Pretceille stipulait déjà en 1999 qu’il fallait apprendre la diversité par la diversité et de préférence depuis le plus jeune âge afin qu’elle devienne une expérience positive pour tous les acteurs-trices en jeux dans la relation interculturelle. Cette finalité est également soutenue par l’UNESCO (2013) avec l’idée que dans une société de plus en plus hétérogène, marquée par la mobilité internationale, il est essentiel pour l’école qu’elle puisse permettre à tout élève, futur citoyen, de développer des *compétences interculturelles* qui favorisent le vivre-ensemble et la cohésion sociale.

5. En conclusion: les enjeux pour les domaines d'action

À partir des éléments énoncés plus haut, il en résulte divers domaines d'actions envisageables dans la formation et la pratique de tous les professionnel-le-s de l'éducation, afin de pouvoir tirer parti de la diversité culturelle et de dépasser la question de la catégorisation des élèves issus de l'immigration au regard des *besoins éducatifs particuliers*. Dans cette section, nous allons développer trois enjeux majeurs relatifs à la pratique professionnelle et la formation des acteurs et actrices de l'éducation.

En premier lieu, il nous semble important de réaffirmer l'importance de former les personnels scolaires à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. L'institution scolaire semble encore sous-estimer les ressources particulières des élèves issus de la migration; il s'agit probablement d'un échec ou tout de moins d'un enjeu des pratiques de formation (Perregaux, 2010 ; Lapeyre, 2005). Comment amener l'institution scolaire à reconnaître la diversité ethnoculturelle, à en identifier la valeur et le potentiel pédagogique pour sortir enfin de la pédagogie compensatoire? Les formations accordant un espace aux actions de lutte contre le racisme et aux dynamiques systémiques de même qu'à la prévention de l'effet des stéréotypes et des préjugés sont fondamentales pour un enseignement juste et équitable (Gay et Laffranchini Ngoenha, 2018 ; Sanchez-Mazas, 2012) aussi bien que pour le développement de compétences interculturelles et inclusives indispensables dans une société structurellement hétérogène et multiculturelle (Laffranchini Ngoenha, 2017 ; Laroche-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016 ; McAllister & Irvine, 2000 ; Lanfranchi, Perregaux et Thommen, 2000).

Ces actions resteraient toutefois superficielles sans le concours de l'institution scolaire dans le changement de paradigme pour la mise en œuvre du projet d'école inclusive. En effet, dans la section 3 nous avons mis en évidence l'inadéquation de l'école à reconnaître les élèves à *ressources particulières*. Cette expression, qui met l'accent sur le savoir et les potentialités des élèves de l'immigration, interpelle les professionnel-le-s à dépasser les stades de leur reconnaissance et de leur valorisation, pour enfin situer leur pertinence dans le cadre scolaire et en particulier face aux apprentissages. Ce sont là trois stades ou trois étapes vers une vraie inclusion scolaire. En effet, la notion de besoins éducatifs particuliers *de l'école* se réfère à la nécessité de s'affranchir de la forme scolaire ségrégative, où, par souci de rationalité et rentabilité, les enfants ont été incorporés dans des classes d'âges et de savoir. La réussite scolaire basée sur la sélection et la performance n'a fait qu'homogénéiser ultérieurement les classes, la transmission du savoir s'étant structuré principalement autour d'un cadre normatif plutôt que sur les ressources que les élèves apportent à l'enseignement.

Le deuxième enjeu concerne justement la représentation qu'ont les professionnel-le-s scolaires du projet inclusif. L'héritage de la forme scolaire, les besoins éducatifs

particuliers de l'école, la (non-)reconnaissance de la diversité ethnoculturelle rendent plus difficile la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adéquates. Par ailleurs, le cadre institutionnel concourt à la non-adhésion ou à l'abandon des professionnel-le-s de l'éducation au projet d'école inclusive, et à l'épuisement professionnel (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009 ; Albanese et Fiorilli, 2009). En effet, la pédagogie inclusive peut être perçue comme quelque chose de plus, un effort supplémentaire à fournir. Ce contexte *a priori* négatif lance un défi encore plus grand aux formateurs-trices de futur-e-s enseignant-e-s pour opérer les changements de paradigmes nécessaires à la réalisation de l'école inclusive. Deux voies nous semblent indispensables à explorer : passer d'un enseignement basé sur le savoir transmis par l'enseignant-e à un enseignement basé sur l'apprentissage de l'élève et la généralisation des classes hétérogènes. Dans les deux cas, la formation joue un rôle central et non négligeable pour des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s qui ont rarement expérimenté eux-mêmes, au cours de leur scolarité, l'inclusion scolaire comme préconisée aujourd'hui.

Troisièmement, la concrétisation de l'école inclusive nécessite un travail de collaboration important entre les différents acteurs-trices de l'éducation ; ainsi, cette pratique ne peut résulter de la volonté d'une seule personne, mais plutôt s'actualiser à travers une vision et une mission commune. La pédagogie inclusive repose sur diverses conditions de réussite et chacune de ces conditions se doit d'être respectée si l'on veut faire de cette expérience une expérience positive tant chez les enseignant-e-s que chez les élèves (Rousseau et Bélanger, 2004). Le degré d'engagement et la mobilisation des différent-es protagonistes du changement sont proportionnels à l'ampleur des changements apportés. En effet, leur mobilisation donne l'élan nécessaire au changement, alors que l'absence de mobilisation agit comme un frein individuel et collectif rendant difficile l'ensemble des étapes nécessaires à la mise en place de la pratique inclusive (Rousseau, 2009). Plusieurs facteurs contribuent à l'absence ou à la faible mobilisation des professionnel-le-s dont la peur de l'inconnu et le manque de ressources personnelles pour faire face aux nouveaux besoins engendrés, le sentiment d'être peu valorisé ou respecté dans ce nouveau contexte, la crainte de voir sa position professionnelle se modifier et le sentiment d'être dans l'obligation de participer à une action de changement (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009 ; Albanese et Fiorilli, 2009). Le projet d'école inclusive nécessite une ouverture et une souplesse dans les modes d'organisation scolaire notamment dans un contexte où l'accent est principalement mis sur la réussite scolaire au sens strict des contenus disciplinaires ; au contraire, elle prend son envol dans un contexte où la socialisation et le sentiment de bien-être sont mis en avant par les professionnel-le-s de l'éducation. Les liens maîtres-élèves et élève-élève, la prise de conscience du potentiel des enfants ou des jeunes, semblent aider les enseignant-e-s tout en renforçant leur sentiment de compétence professionnelle (Ramel et Doudin, 2009).

En conclusion, l'inclusion scolaire, en tant qu'école pour tous, constitue le nouveau défi des systèmes éducatifs. Sa mise en œuvre exige, de la part de tous les acteurs-trices

scolaires, un changement de posture professionnelle. Or, l'adaptation de celle-ci à de nouvelles options éducatives ne se décrète pas seulement par une volonté politique ou légale. Elle passe par une prise en compte réelle des besoins liés à cette évolution et qui émergent à différents niveaux : les enseignant-e-s et les intervenant-e-s dans leur pratique, les directions d'établissements dans leur rôle d'encadrement, l'institution scolaire dans sa fonction de garante des conditions de scolarisation. Le succès de la politique inclusive dépendra en effet en grande partie de l'adéquation des réponses apportées aux différents partenaires engagés dans son application, c'est-à-dire des besoins particuliers de l'école elle-même. Ce modèle d'école inclusive serait le point d'alliance de l'éducation interculturelle et de la pédagogie spécialisée. Il s'agit à présent pour l'ensemble des professionnel-le-s de l'éducation de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité afin de saisir la chance que les élèves issus de l'immigration, avec leurs ressources éducatives particulières, donnent à l'école et à la société, afin de rendre la justice sociale effective.

Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à *besoins éducatifs particuliers* ?
Retombées pratiques

Stéphanie Bauer, Corina Borri Anadon et Moira Laffranchini Ngoenha

La question de la place des élèves issus de l'immigration dans le paradigme inclusif soulève certains enjeux pour l'école et la société dans son ensemble. Ces enjeux posent des interrogations très concrètes sur la pratique des différent-e-s professionnel-le-s de l'éducation, tout comme pour les politiques éducatives en général et les institutions de formation. Nous allons les présenter ici en nous basant sur les constats de la recherche s'y référant. L'objectif de cette contribution est de pouvoir rendre visibles certaines pistes de réflexion et d'action visant à faciliter la reconnaissance de la richesse amenée par les élèves issus de l'immigration⁶.

Le pari de l'inclusion scolaire et de son école pour tous se veut un moyen de rendre l'école plus juste et plus équitable, pour tous les élèves, quelque soit leur caractéristiques individuelles. Si initialement le développement du paradigme inclusif a été porté par les acteurs et actrices provenant du milieu du handicap, les postulats épistémologiques de justice sociale et d'équité concernant l'ensemble du système scolaire et donc, tous les élèves, y compris les élèves issus de l'immigration (Ramel et Vienneau, 2016).

Une question se pose alors: si les élèves issus de la migration ont leur place dans l'école inclusive, ont-ils pour autant des *besoins éducatifs particuliers*? En effet, très présente dans le discours inclusif, la notion de *besoin éducatif particulier*, auquel l'école inclusive doit répondre, ne revêt pas moins d'ambiguïté sur le plan conceptuel et pratique. C'est ce dernier point que nous allons développer dans cet article à travers la mise en évidence de retombées concrètes pour les politiques éducatives, les établissements scolaires et les institutions de formation.

Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à *besoins éducatifs particuliers* ?

Est-il utile pour la pratique de percevoir les élèves issus de la migration comme des élèves à *besoins éducatifs particuliers* ? À l'heure où la perspective inclusive se développe dans les systèmes éducatifs, est-il pertinent de recourir à cette notion pour améliorer leur réussite scolaire ainsi que celle de tous les élèves? Tout dépend du sens accordé à

⁶ Bien que le sens de cette expression varie selon les contextes, nous retenons ici la définition de l'OCDE (2016), soit les élèves qui sont, ou dont les deux parents sont, nés dans un pays étranger.

la notion de *besoins éducatifs particuliers* et à la manière dont elle s'incarne dans les pratiques.

Une conception courante de cette notion renvoie de manière synonyme à la notion de déficience, comme a pu l'exprimer la pédagogie compensatoire (Pelgrims, 2012). On met l'accent sur ce que l'élève n'a pas au détriment de ces ressources. Cette conception *en creux* est non seulement aveugle à la richesse de leur expérience mais elle comporte également le risque d'amplifier la perception des difficultés chez ces élèves (Borri-Anadon, Savoie-Zajc et Lebrun, 2015).

Une autre conception de la notion de *besoins éducatifs particuliers* met en avant la réponse offerte à ces besoins. Les élèves à *besoins éducatifs particuliers* sont ceux qui ont besoin d'un soutien supplémentaire. Celle-ci est d'ailleurs retenue par l'OCDE : « les personnes ayant des *besoins éducatifs particuliers* se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation » (OCDE, 2008, p. 21-22). En conséquence, la qualité des mesures n'est pas réellement interrogée et l'empan des élèves à *besoins éducatifs particuliers* s'élargit finalement à tout élève reconnu comme étant vulnérable.

Ces deux conceptions de la notion de *besoins éducatifs particuliers* ne permettent pas de mobiliser la richesse de la diversité des élèves issus de la migration. Elles renforcent au contraire la perception individualisante en catégorisant les élèves dans un espace normatif peu adéquat au regard de leurs ressources socioculturelles, et en personnalisant l'échec scolaire, plutôt que d'interroger les origines systémiques de ce dernier. Il semble donc difficile pour l'école de pouvoir exploiter la richesse de la diversité dans la mise en pratique des principes de l'école inclusive. Ainsi, nous suggérons un renversement terminologique : les élèves issus de la migration ne seraient-ils pas des élèves à *ressources particulières* dans une école qui aurait, elle, des besoins particuliers pour les reconnaître, les valoriser et en tirer parti ? Trois domaines d'action pourraient permettre de considérer l'élève issu de la migration comme un élève à *ressources particulières* afin de lui permettre une meilleure réussite scolaire.

Les politiques éducatives

La recherche est assez claire sur la nécessité de rompre avec les systèmes d'enseignement à filière (OCDE, 2016 ; Felouzis et al., 2011). La répartition des élèves par niveau scolaire, des classes avec des élèves forts et d'autres plus faibles, a pour tendance d'accroître les écarts de performance entre ces groupes d'élèves. À l'inverse, un système hétérogène où différents profils d'élève se côtoient a des effets positifs sur l'ensemble des performances ainsi que sur les relations sociales.

Par ailleurs, la création de services et de mesures destinés aux élèves à *besoins éducatifs particuliers* comporte une série de risques comme la sur-identification de ces élèves

comme élèves en difficulté par les professionnel-le-s de l'éducation. Dans le cas des élèves issus de la migration, la recherche a montré que l'existence d'une organisation des services de soutien basée sur la déclaration des effectifs selon des catégories de difficultés avait tendance à favoriser chez le personnel scolaire, l'identification (la sur-identification) de ces catégories chez les élèves (Borri-Anadon, 2016). C'est en quelque sorte l'offre qui crée la demande. La question de la justice du système se pose une nouvelle fois dans l'adéquation des mesures proposées aux élèves.

Les pratiques au sein de l'école

En résonance avec les constats précédents, les directions d'établissement peuvent être interpellées sur la composition des classes ainsi que sur l'attribution de mesures particulières aux élèves en général. Dans la continuité, c'est le pilotage des pratiques pédagogiques qui est également un enjeu essentiel de la réussite scolaire des élèves issus de la migration. Quelles sont les pratiques pertinentes ? À ce sujet, la recherche nous propose une série de recommandations.

Tout d'abord, les pratiques de mobilisation des ressources de la diversité culturelle et de légitimation de l'expression de la différence sont soulignées comme positives vis à vis de la réussite scolaire, mais également de la construction de la citoyenneté et du vivre-ensemble (Nicollin et Müller Mirza, 2013). Les résistances soulevées par les enseignant-e-s à la prise en compte de la diversité relèvent souvent d'incompréhensions des attentes institutionnelles envers cette prise en compte et de l'absence d'outils pédagogiques concrets (Akkari, Loomis et Bauer, 2012). Selon nous, considérer les élèves de la migration comme ayant des ressources particulières, interpelle les professionnel-le-s à dépasser les stades de leur reconnaissance et de leur valorisation, pour tirer parti des ressources des élèves en situant leur pertinence dans le cadre scolaire et en particulier face aux apprentissages. Ce sont là trois stades ou trois étapes vers une vraie inclusion scolaire. Ces ressources peuvent être mobilisées pour l'élève lui-même mais également pour la classe, et à plus large échelle, pour l'école et la société.

Parmi ces ressources, citons le plurilinguisme que peuvent amener les élèves issus de l'immigration et qui fait l'objet des activités d'éveil aux langues comme ELODIL (<http://www.elodil.umontreal.ca/>) ou EOLE (<http://eole.irdp.ch/eole/>). Nous pourrions aussi ajouter la richesse amenée par la diversité religieuse qui représente un point d'appui pertinent pour travailler la question de la citoyenneté plurielle en classe, notamment dans les cours d'éthique et culture religieuse (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015). La diversité amène non seulement une richesse de point de vue et d'expérience mais permet également de rendre intelligibles et tangibles les contenus scolaires. Bien entendu, la question des pratiques pédagogiques soulèvent les enjeux quant à la formation initiale et continue du personnel scolaire.

Les institutions de formation

La formation des enseignant-es à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle nous semble en effet représenter un domaine d'action majeur. L'enjeu est de pouvoir outiller les enseignant-es afin de les rendre capable de tirer parti de la richesse de la diversité, *des ressources éducatives particulières* des élèves issus de la migration. La difficulté est de dépasser une vision déficitariste favorisée par la mise en concurrence des marqueurs de la diversité socioculturelle, leur dilution dans un paradigme du handicap flou ou encore leur sur-évaluation dans la catégorie des élèves en difficulté. La formation pourrait donc mettre en avant la transcendance de ces marqueurs ainsi que la lutte contre les stéréotypes, les préjugés et toute forme de discrimination, de même que le développement des compétences interculturelles (Gay et Laffranchini, 2018 ; Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016). Une attention particulière mériterait également d'être portée quant à la plus-value du plurilinguisme pour l'apprentissage (Castellotti, Coste et Duverger, 2008) ainsi qu'à l'intérêt de la diversité religieuse dans les cours de citoyenneté et d'éthique et culture religieuse (Hirsch, 2018).

En conclusion, la perspective consistant à considérer les élèves issus de la migration comme des élèves à *ressources éducatives particulières* nous paraît représenter la piste à suivre en priorité, pour pouvoir répondre aux besoins de l'école actuels de dépasser la vision déficitariste. Afin que l'école puisse tirer parti de la richesse amenée par ces élèves, le changement de posture touche tous les professionnel-le-s de l'éducation, des enseignant-es en classe régulière, aux enseignant-es des services de soutien, en passant par les directions d'établissement scolaire et l'institution scolaire, en tant que garante des conditions de scolarisation permettant la réussite de tous.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Université de Genève.
- Akkari, A., Loomis, C. & Bauer, S. (2012). From accommodating to using diversity by teachers in Switzerland. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7(1), 1-11.
- Albanese, O. et Fiorilli, C. (2009). Le risque d'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants de soutien à l'intégration : le cas italien. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 33-46.
- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratiques en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 172-182). Montréal : Fides Éducation.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Repéré à <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>
- Artiles, A. et Dyson, A. (2005). Inclusive education in the Globalization Age : The promise of Comparative Cultural-Historical Analysis. Dans David Mitchell (dir.), *Contextualizing Inclusive Education : Evaluating Old and New International Perspective* (p. 37-63). New York : Routledge.
- Artiles, A. J., Trent, S. C. et Palmer, J. (2004). Culturally diverse students in special education : Legacies and prospects. Dans J. A. Banks et C. M. Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (p. 716-735). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Barral, C. et Roussel, P. (2002). De la CIH [classification international du handicap] à la CIF [classification international du fonctionnement] : le processus de révision. *Handicap, revue des sciences humaines et sociales*, 94-95, 1-23.
- Bauer, S. (2017). Diriger un établissement multiculturel à Genève ou Montréal: le leadership à l'épreuve de la reconnaissance de la diversité. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 8(1).

- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p.215-224). Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Borri-Anadon, C., Savoie-Zajc, L. et Lebrun, M. (2015). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles : différenciation, uniformisation et normalisation. *Recherches & Éducatives*, (14), 81-92.
- Bressoux, P., et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bussière, P., Knighton, T. et Pennock, D. (2007). *La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques : premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa: Ministère de l'Industrie.
- Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and Race in Special Education : The Failure to Prevent or to Return. *Learning Disabilities : A Contemporary Journal*, 3(1), 27-32.
- Canton de Vaud, (2013). *Loi sur l'enseignement obligatoire*. Repéré à http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=870673etPvigueur=etPadoption=etPcurrent version=0etPetatDoc=vigueuretPversion=etdocType=loietpage format=A4 3etisRSV=trueetisSIL=trueetoutformat=pdfetisModifiante=false
- Castellotti, V., Coste, D., et Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues, Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Doudin, P.-A, Curchod-Ruedi, D., et Baumberger B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11-32.

- Doytcheva, M. (2011). Usages français de la notion de diversité: permanence et actualité d'un débat. *Sociologie*, 1(4), 423-438.
- Dubet, F. (2009). Les dilemmes de la justice. Dans J. L. Derouet et M.-C. Derouet-Besson (dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation* (p. 29-46). Berne : Peter Lang.
- Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). « Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée ». *Alter-European journal of disability research*, 7(2), 102-115.
- Felouzis, G., Charmillot, S., et Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 37(1).
- Felouzis, G., Charmillot, S., et Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse : modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Revue suisse de sociologie*, 42(2), 218-244.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap: Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (4-2).
- Gay, D. et Laffranchini Ngoenha, M. (2018). Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. Formation et pratiques d'enseignement en question*, 23, 177-193.
- Gouvernement du Québec (2017). *Loi sur l'instruction publique. Régime pédagogique l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208>
- Gremion, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation infantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*. (Thèse de doctorat), Université de Genève, Genève.
- Gremion, M., Noël, I., et Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée. Tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 53-69.

- Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V., et Kalubi, J.-C. (éd.). (2017). *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hibel, J., et Jasper, A. D. (2012). Delayed Special Education Placement for Learning Disabilities Among Children of Immigrants. *Social Forces*, 91(2), 503-530.
- Hirsch, S., Audet, G., et Turcotte, M. (2015). *Vivre ensemble. Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. Commission scolaire Marguerite Bourgeoys. Repéré à <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB -Guide sujets-sensibles final.pdf>
- Hirsch, S. (2018). Prendre en compte la diversité religieuse à l'école québécoise : les défis de formation des futurs enseignants du cours Éthique et culture religieuse. Dans *La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle: une perspective comparative Québec-Brésil*. Borri-Anadon, C., Gonçalves, G., Hirsch, S., et di Paula Queiroz Odino, J. (dir.). Wisconsin: Deep University Press, p. 142-158.
- Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale des droits des minorités*. Paris : La Découverte.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles: principaux domaines de formation, propositions pour un curriculum de formation, indications bibliographiques: rapport final*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Laffranchini Ngoenha, M. (2017). The Added Value of an International and Intercultural Exchange: The PEERS-Mozambique Project. Dans Gilles, J.-L. (dir.) *Linking Research and Training in Internationalization of Teacher Education with the PEERS Program: Issues, Case Studies and Perspectives* (p. 161-173). Berne : Peter Lang.
- Lapeyre, M. (2005). L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration a échoué ? *Reliance*, 16, 36-42.
- Larochelle-Audet, J. et al., 2018. *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Rapport de recherche, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM.
- Larochelle-Audet, J. Borri-Anadon, C. et Potvin, M., (2016). La formation interculturelle et inclusive des enseignant(e)s : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles », *Éducation et francophonie*, (44), 172-195.

- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à 'besoins éducatifs particuliers' : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants, *Alter-European Journal of Disability Research*, 7(2), 93-101.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., et Ungerleider, C. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 177-196.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., et Murdoch, J. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec. Rapport final soumis au MELS*. Montréal : MELS.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of educational research*, 70(1), 3-24.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2010). *Programme international pour le suivi des acquis (PISA) 2009*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017): *Politique sur la réussite éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2013). *Éléments explicatifs de la surqualification chez les personnes immigrantes au Québec en 2012*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Repéré à : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/TXT_Surqualification_2013.pdf

- Nicollin, L., et Muller Mirza, N. (2013). *Le rapport à l'altérité et à la diversité culturelle dans les plans d'étude de Suisse romande : Quelles conceptions d'une éducation à l'altérité ?* (Rapport au Fond National Suisse 100013-132292). Lausanne : Université de Lausanne.
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2016). *PISA, 2015 Results : Excellence and Equity in Education*. (Vol. 1). Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs - Édition 2007*. Paris : OCDE
- Office fédérale de la statistique [OFS] (2017a). *Statistiques des élèves et des étudiants*. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicateurs/decrochage-scolaire.html>.
- Office fédérale de la statistique [OFS] (2017b). *Statistiques des élèves et des étudiants*. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.html>
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris : PUF.
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on? Dans *Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire*. Martigny : CROTCEs.
- Perregaux, Ch. (2010). Education pour l'inclusion : vers une égalité et une différenciation de traitement pour des populations scolaires à besoins spécifiques. Dans C. Acedo, A. Akkari et K. Müller (dir). *L'éducation pour l'inclusion : de la recherche aux réalisations pratiques* (p. 37-48). Paris : UNESCO.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2016). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p.162-171). Anjou, Québec : Fides Éducation
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- 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.

- Ramel, S. et Doudin, P. (2009). Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 5-7.
- Ramel, S., et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et R. Vienneau, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ravaud, J.-F., Beaufile, B. et Paichelier, H. (1986). Handicap et intégration scolaire : inflation des stéréotypes et vases des étiquettes. *Sciences sociales et santé*, 4(3), 167-194.
- Rousseau, N. (2009). Condition de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 97-112.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans Rousseau, N. et Bélanger, S. (éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sanchez-Mazas, M. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Terrail, J.-P., Baruk, S., Kambouchner, D. et Meirieu, P. (2016). « Autour de Pour une école de l'exigence intellectuelle de Jean-Pierre Terrail », *Le Débat*, (192), 131-153.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le Français aujourd'hui*, 177, 11-17.
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education*. Paris : UNESCO
- UNESCO (2009). *Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO. Repéré à http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/43806_177849f.pdf
- UNESCO (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Unesco. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>
- Waitoller, F. R. ; Artiles, A. J. et Cheney, D. A. (2009). The Miner's Canary : A Review of Overrepresentation Research and Explanations. *The Journal of Special Education*, 44(1), 29-49.

