



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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

Auteure(s)

Stéphanie Bauer, Haute École 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 École Pédagogique du Canton de
Vaud, Suisse,

moira.laffranchini-ngoenha@hepl.ch



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

La recherche en inclusion scolaire s'est intéressée principalement aux élèves porteurs de handicap et peu aux élèves issus de l'immigration. 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 soulève, notamment lorsqu'elle est utilisée 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, élèves issus de l'immigration, élèves à besoins éducatifs particuliers, élèves à ressources éducatives particulières



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Retombées pratiques

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'immigration¹.

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, quelles que soient leurs 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 l'immigration ont leur place dans l'école inclusive, ont-ils pour autant des *besoins éducatifs particuliers* ? En effet, aujourd'hui associée au discours inclusif, la notion de *besoin éducatif particulier* ne revêt pas moins d'ambiguïtés 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 l'immigration 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 ? Tout dépend du sens accordé à celle-ci 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

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.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Pelgrims, 2012). On met l'accent sur ce que l'élève n'a pas au détriment de ces ressources. Cette conception déficitariste 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 (2008) : « les personnes ayant des *besoins éducatifs particuliers* se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation » (pp.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 l'immigration. 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 de perspective : les élèves issus de l'immigration 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 ? Sont abordés, dans les lignes qui suivent, trois domaines d'action qui pourraient permettre d'opérer ce renversement de perspective.

Les politiques éducatives

La recherche est assez claire sur la nécessité de rompre avec les systèmes d'enseignement à filière (Felouzis, Fouquet-Chauprade et Charmillot, 2011 ; OCDE, 2016). 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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'immigration, 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 l'immigration. 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 l'immigration comme ayant des ressources particulières, interpelle les professionnel-le-s à dépasser leur seule reconnaissance et valorisation, pour les mobiliser activement dans le cadre scolaire et en particulier face aux apprentissages. 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 ou EOLE (Armand et Maraillet, 2013). 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 apporte 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 soulève les enjeux quant à la formation initiale et continue du personnel scolaire.

Les institutions de formation



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La formation des enseignant-e-s 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-e-s afin de les rendre capables de tirer parti de la richesse de la diversité, *des ressources éducatives particulières* des élèves issus de l'immigration. 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 Lafranchini Ngoenha, 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 l'immigration 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-e-s en classe régulière, aux enseignant-e-s 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.