Faire face à la vulnérabilité des jeunes migrants dans le champ de l'éducation

Du principe d'intégration à celui d'inclusion dans les prescriptions institutionnelles des organisations intergouvernementales

Valentina CRISPI

MCF en Sciences de l'éducation et de la formation - Université de Limoges - Éducation et Diversités en espaces Francophones, FrED

Résumé : L'extension du concept d'inclusion dans le champ de l'éducation, au-delà du domaine du handicap et des personnes à besoins spécifiques, s'est imposée dans le domaine de l'éducation interculturelle, en Europe, dans les années 2010. On se propose ici de décrire le rôle des grandes organisations internationales (Commission Européenne, Conseil de l'Europe, Unesco, OCDE…) dans la promotion de ce concept et des valeurs corrélées, et de repérer les indications concernant l'adaptation des personnels à ce nouvel environnement théorique. On analyse ensuite, pour la France et pour l'Italie, la traduction dans des prescriptions, en direction des professionnels, par les autorités politiques centrales. Puis on restitue la réception de cette extension du champ de l'inclusion chez quelques chercheurs en éducation ainsi que l'orientation de leurs travaux sur ce processus.

Mots-clés : Inclusion, interculturalité, organisation intergouvernementale, cadre normatif professionnel.

Abstract : The extension of the concept of inclusion in education, beyond the field of disability and people with special needs, has become well established in the domain of intercultural education in Europe around the 2010s. The aim of the present manuscript consists of describing the role of the major international organisations (European Commission, Council of Europe, Unesco, OECD, etc.) in promoting this concept and the values associated with it, and identifying those indications regarding the adjustment of staff to this new theoretical environment. We hence analyse, in the case of France and Italy, the translation into prescriptions adopted by central political authorities for professionals. Then, the reception of this extension of the field of inclusion by some educational researchers and the orientation of their work on this process are presented.

Keywords : Inclusion, intercultural education, intergovernmental organisation, professional normative framework.

1 Introduction

Les professionnels de l'enseignement en situation de multiculturalisme exercent dans des cadres de référence théorique et idéologique régulièrement remaniés (approche interculturelle, intégration, inclusion…). L'obsolescence rapide des appellations des institutions et des dispositifs (avec l'obsolescence de leurs acronymes) ainsi que la faible durabilité dans le temps des instructions ministérielles concernant les objectifs, l'organisation et le fonctionnement des dispositifs successifs illustrent bien – pour ce qui concerne la France – cette fragilité des cadres de référence.

Jean-Luc Primon, Laure Moguérou et Yaël Brinbaum indiquent les bornes chronologiques de ce processus :

> On date généralement du milieu des années 1960 le début de l'histoire des dispositifs d'accueil spécifiques aux enfants étrangers ou migrants dans le système éducatif français. […] Ces expériences ont été officialisées en 1970 avec les premières mesures ministérielles qui institutionnalisent les classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers qui deviendront les classes d'initiation (CLIN) et les cours de rattrapage intégré (CRI). […] La dernière circulaire qui régit les structures d'accueil des enfants ou adolescents migrants date de 2012. Elle annonce la création des UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) qui succèdent aux CLIN du primaire et aux CLA du secondaire. (Primon *et al.*, 2018, p. 16)

Le remaniement le plus récent est donc celui du ré-ancrage de ces cadres de référence, et des textes réglementaires qu'ils induisent, dans le registre conceptuel de « l'inclusion ».

Ainsi, en France, la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, indique :

> L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones.

On le sait, c'est en 1994, sous l'égide de l'Unesco, que la « Déclaration de Salamanque » posait les bases d'une stratégie éducative globale dont découle le concept d'école inclusive : tous et toutes les élèves doivent pouvoir apprendre ensemble grâce à une pédagogie prenant en compte leurs besoins spécifiques[1]. Mais c'est seulement au cours des années 2010 que la notion d'inclusion a été transférée dans le champ de l'éducation, en situation contextuelle de diversité culturelle :

> Alors qu'à l'origine, la problématique de l'inclusion se focalisait sur l'intégration scolaire des apprenants en situation de handicap ou présentant des troubles de l'apprentissage, elle a progressivement été élargie pour englober les besoins des élèves migrants, des minorités ethniques ou genrées et

[1] Unesco (1994, juin 7-10). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux.*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> d'autres catégories socioculturelles ne bénéficiant pas d'un accès équitable à l'éducation et à la formation. (Akkari, Barry, 2018, p. 37)
>
> La dichotomie entre l'éducation spécialisée et l'éducation ordinaire s'efface progressivement dans de nombreux pays, le plus souvent sous l'effet de politiques supranationales (Commission Européenne, OCDE, Unesco), adressant de fait de nouveaux défis pour la formation des enseignants : celui de préparer et accompagner des enseignants en capacité d'accompagner les élèves dans l'actualisation de leur potentiel propre d'apprentissage. (Malet, et Cui Bian, 2020, p. 3)

Le travail de recherche présenté ici repose sur l'analyse d'un ensemble de documents produits par les grandes organisations internationales (intergouvernementales) afin de promouvoir une approche « inclusive » des situations de multiculturalisme dans le champ de l'éducation.

> La définition de l'organisation internationale a d'abord été juridique : une association d'États, établie par accord entre ses membres et dotée d'un appareil permanent d'organes, chargé de poursuivre la réalisation d'objectifs d'intérêt commun par une coopération entre eux. Il s'agit d'organisations intergouvernementales (OIG). À côté d'elles se sont développées des organisations non gouvernementales (ONG), émanations non des États, mais de groupes sociaux de pays différents désireux d'établir des contrats transfrontaliers en vue de poursuivre des objectifs communs non lucratifs. (Gerbet, 2012, p. 255).

En nous référant aux catégories de la typologie des organisations internationales proposée par Guillaume Devin et Marie-Claude Smouts (2011), nous dirons que pour composer ce corpus :

- quant à leur *composition*, nous avons fait le choix d'organisations internationales inter-gouvernementales, parce que ce sont elles qui énoncent les recommandations que s'approprient les gouvernements nationaux qui les composent (en y incluant l'Union européenne qui, au-delà des recommandations formule également des décisions en direction des États membres, de par son statut supra-national) ;

- quant à leur *dimension*, nous avons principalement fait le choix d'organisations européennes (dites « *régionales* »), au plus près des terrains géographiques sur lesquels nous travaillons depuis une dizaine d'années (France, Italie, Suisse/-Canton de Genève) (Crispi, 2013, 2020a) ;

- quant à *la nature et l'étendue de ses activités*, nous avons également travaillé sur deux publications de l'Unesco (dont la vocation est *universelle* et dont *l'étendue des activités* rencontre directement les questions de politique éducative, puisqu'elle est l'organisation de l'ONU pour l'éducation, la science et la culture).

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

L'analyse porte ainsi sur trois rapports de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, un rapport de la Commission européenne, deux rapports du Conseil de l'Europe, deux de l'OCDE et deux de l'Unesco. Elle souligne les recommandations concernant la formation des professionnels et leurs pratiques et la structuration des dispositifs.

Par ailleurs, pour illustrer le travail d'appropriation de ces recommandations par des instances politiques nationales, en fonction des contextes nationaux, ce corpus est complété par trois documents législatifs du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports français, et quatre documents de son homologue italien, le *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* [MIUR], dont le contenu est restitué et analysé.

Enfin nous nous interrogeons sur la réception de cette extension du principe de l'inclusion dans le champ scolaire, dans les réseaux de la recherche en éducation.

2 L'impulsion ou l'accompagnement des grands organismes internationaux

Les grandes organisations intergouvernementales ont fourni aux États (en particulier aux États européens) les valeurs politiques de référence et les schémas organisationnels pour que ces valeurs soient prises en compte dans les politiques éducatives nationales.

2.1 Le Conseil de l'Europe

En Europe, le Conseil de l'Europe (avec ses 47 États membres), développe une activité importante dans le champ de l'interculturel : dans le domaine des politiques urbaines par exemple, mais aussi dans le champ de l'éducation[2].

Mais dans les 70 pages du *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, de 2008, le mot inclusion n'apparaissait que quatre fois. À l'inverse, dans le document de synthèse du Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe de 2017[3], la référence à la notion d'éducation inclusive est omniprésente. Dans un discours qui n'est pas sans évoquer la rhétorique militante, l'inclusion apparaît comme la forme ultime d'un parcours de progrès social visant au refus de toute discrimination, plus particulièrement par « la stratégie de déségrégation scolaire ».

> L'éducation inclusive recouvre ainsi la lutte contre les formes de ségrégation qui touchent certains enfants en particulier, mais elle va beaucoup plus loin. Dans cette approche, la séparation est considérée comme une pratique qui nuit au droit à l'éducation de tous les enfants. L'éducation inclusive rejette la doctrine « séparés mais égaux ». L'objectif est que les sociétés s'ouvrent au partage et tirent parti de leur diversité. (p. 6)

[2] Conseil de l'Europe (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive, document de synthèse*. Strasbourg. Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg.

[3] Conseil de l'Europe (2017). *Op. cit.*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Et, protestant contre la résistance de certains États aux prescriptions internationales, le rapport ajoute :

> L'éducation inclusive ne devrait pas être perçue comme un projet utopique. Elle constitue au contraire un objectif atteignable, qui offre un énorme potentiel pour améliorer la cohésion sociale, les relations interculturelles et les possibilités d'éducation de tous les enfants. (*Ibid.*)

Le rapport formule alors des recommandations concernant les enseignants :

> Un système complet de mesures incitatives pourrait attirer des enseignants hautement qualifiés dans des établissements de zones socialement et économiquement défavorisées […]. De plus, les enseignants qui travaillent dans ces établissements devraient bénéficier d'une formation spécifique (initiale et continue) et d'un soutien spécifique (par exemple, de la présence d'assistants), pour être en mesure d'adapter leurs méthodes d'enseignement et de répondre aux besoins de leurs élèves. (p. 27)

2.2 La Commission européenne

En Europe encore, la Commission européenne s'est elle-même mobilisée, comme en témoigne le document de 2016 : *Integrating refugees and migrants through education. Building bridges within divided societies* [Intégrer les réfugiés et les migrants par l'éducation. Construire des ponts au sein de sociétés divisées].

> Ne pas penser à une stratégie d'inclusion holistique qui donne la priorité à l'intégration socio-économique et politique des réfugiés et des migrants dans le tissu des pays d'accueil, n'est rien d'autre que plonger sa tête dans le sable[4].

Dans ce document, l'inclusion est pensée d'abord comme le contraire de l'exclusion sociale (dont sont victimes les migrants), et la pratique de l'inclusion en milieu scolaire y est moins pensée pour elle-même que comme condition nécessaire pour l'inclusion sociale des minorités. Elle est d'abord pensée comme condition de l'égalité en matière de scolarisation entre les populations du pays d'accueil et les populations immigrées : « *Education is a right for all, not a privilege for some !* » [L'éducation est un droit pour tous, pas un privilège pour certains].

Dans un deuxième temps, l'inclusion scolaire est pensée en référence à l'intérêt culturel propre du dialogue interculturel : « *Intercultural dialogue : linking divers communities* » [Le dialogue interculturel : relier diverses communautés]. D'où suivent des recommandations en direction des politiques sociales et des acteurs professionnels : « *Tackling segregated educational institutions* » [Lutter contre la ségrégation dans les

[4] *Integrating refugees and migrants through education. Building bridges within divided societies*, page 3. Traduit avec l'aide du logiciel www.DeepL.com/Translator.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

institutions éducatives], « *Intercultural compétences : the essence of a constructive dialogue* » [Les compétences interculturelles : l'essence d'un dialogue constructif]. Et ces « compétences interculturelles » ne désignent pas seulement les compétences des professionnels enseignants, elles sont requises de la part des personnes des minorités culturelles elles-mêmes. L'énoncé des instances de formation à ces compétences indique qu'on pense plus ici à l'inclusion sociale favorisée par l'éducation informelle qu'à l'inclusion dans les institutions d'éducation formelle elles-mêmes :

> Ces compétences peuvent être développées par l'éducation à la citoyenneté, l'apprentissage interculturel, la mobilité d'apprentissage, le bénévolat, le soutien/le tutorat entre pairs, etc. (p. 6).

2.3 L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive

Mais la tâche de « promouvoir l'inclusion », en Europe, est surtout dévolue à *l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive*, un organisme « autonome » (mais financé par la Commission européenne et par les ministères de l'éducation et de la formation des 31 États membres de l'Agence).

Cette Agence européenne est très prolixe en publication d'études et de rapports : on compte ainsi plus de 65 publications en langue française sur son site Internet, et des publications plus nombreuses encore en langue anglaise.

Une partie de ces documents, sur « le pilotage des systèmes d'éducation inclusive », sont conçus à l'attention des décideurs politiques et des chefs d'établissement (*Accroître la réussite de tous les apprenants dans le cadre de l'éducation inclusive*, 2017).

Plusieurs autres portent sur la formation des enseignants en éducation inclusive à destination des élèves à besoins spécifiques (plus particulièrement dans le cadre du programme *Teacher Professional Learning for Inclusion* [TPL^{4}I][5] : quatre publications en 2011 et 2012, la dernière en 2020, *Formation des enseignants à la scolarisation inclusive. Rapport de synthèse final de la phase 1*).

L'évolution des recommandations en matière de formation des enseignants, peu après le tournant des années 2010, fait écho à la substitution de l'intitulé « *Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive* » à l'ancien intitulé « *Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers* » qui lui avait été donné à sa création en 1996. L'exigence d'inclusion est tellement prégnante, que le syntagme « personnes ayant des besoins particuliers » se trouve *de facto* récusé dans les recommandations pour la formation des enseignants. Une rupture apparaît entre les catégories de pensée de « l'Agence […] pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers » dans le document de 2012 (*Profil des enseignants inclusifs*), et celles de « l'Agence […] pour l'éducation adaptée et inclusive » dans le document de 2020 (*Formation des enseignants à la scolarisation inclusive*). À la formulation de l'objectif « éducation inclusive à destination

[5] Le nom de ce dispositif est bien "TPL^{4}I". Il y a un jeu de mots (inventé probablement par un communicant…) : dans l'acronyme de : « *Teacher Professional Learning for inclusion* », "*for*" est remplacé par le chiffre 4 ["*four*" en anglais] ! (et en caractère exposant).

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

des élèves à besoins spécifiques » se substitue « éducation inclusive pour tous ». Ce qui induit que – au-delà des spécificités de leurs élèves – toutes les catégories professionnelles du professorat doivent se former à toutes les configurations singulières du champ de la scolarisation et à tous ses publics ; un objectif dont on ne peut pas ne pas se poser la question de sa faisabilité.

> Par-dessus tout, pour atteindre tous les apprenants et garantir une éducation de haute qualité pour tous, l'éducation inclusive doit inclure tous les enseignants : les professeurs stagiaires, les enseignants débutants, les enseignants expérimentés, les enseignants spécialisés et autres personnels de soutien, ainsi que les formateurs d'enseignants. […]
>
> Les enseignants et autres personnels impliqués dans la pratique de l'inclusion, ainsi que toutes les parties prenantes participant au développement de l'éducation inclusive à différents niveaux du système, doivent avoir accès à un éventail cohérent et continu d'opportunités d'apprentissage professionnel à offrir aux écoles pour tous. (*Formation des enseignants à la scolarisation inclusive*, 2020, p. 12)

2.4 L'Unesco et l'OCDE

Ce mouvement n'est pas propre aux organisations intergouvernementales de l'Europe, il caractérise aussi les grandes organisations intergouvernementales à vocation mondiale que sont plus particulièrement l'Unesco et l'OCDE.

Ainsi, dès 2005 l'Unesco publie un document intitulé *Principes directeurs pour l'inclusion*[6]. Comme l'indique très explicitement le sous-titre de ce document, *Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*, le principe d'inclusion signifie ici l'accès de tous et toutes à la scolarisation et la fin de la ségrégation scolaire pour les minorités dominées et maltraitées : enfants victimes de violence, enfants au travail, migrants, enfants réfugiés ou déplacés, minorités ethniques, enfants des rues, enfants soldats, enfants handicapés, enfants nomades, orphelins du VIH/Sida… Ouvrir l'accès à la scolarisation pour tous les enfants, quelle que soit la complexité de leur situation et leur éloignement vis-à-vis de la scolarisation, est une des facettes de l'exigence « d'inclusion ».

On observe, cependant, qu'en 2013 l'Unesco publie un document relativement ambitieux sur les *compétences interculturelles*[7], dans lequel la notion d'inclusion n'occupe qu'une place très discrète (quatre occurrences dans un document de 47 pages, et une seule occurrence – marginale – dans les 13 pages de la partie intitulée « vocabulaire conceptuel »). Au demeurant, il s'agit d'un document informé et structuré, mais qui pense les compétences interculturelles à la fois dans les registres de l'éducation formelle, informelle et non-formelle ; ce qui a pour effet de produire des recommandations de formation professionnelle qui se trouvent surdéterminées par la représentation d'un contexte idéalisé (au sens où les acteurs professionnels enseignants n'ont pas de prise sur ce contexte, et où les politiques éducatives, elles-mêmes, peuvent paraître parfois désarmées). On lit ainsi :

[6] Unesco (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris.

[7] Unesco (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel.* Paris.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> Les compétences interculturelles s'inscrivent dans un champ beaucoup plus vaste que la seule éducation formelle. Elles doivent s'adresser à une nouvelle génération de cybercitoyens, notamment les jeunes des deux sexes, qui disposent aujourd'hui de possibilités inouïes d'échanges à l'échelle planétaire. (p. 5)

Un document de 2017 qui porte sur l'inclusion compte, lui, 221 occurrences de ce nom ou de l'un des adjectifs dérivés[8]. Mais il ne rencontre pas la notion d'interculturel et, seulement une fois, celle de multiculturalisme (dans un bref encadré concernant l'Uruguay) ; comme si l'intégration du domaine de l'interculturel et du multiculturel dans le champ de l'inclusion n'était pas acquise.

À l'inverse, la notion d'inclusion est présente plus de 60 fois dans le très volumineux document de 2020, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*[9]. Comme précédemment, l'exigence d'inclusion désigne d'abord l'exigence de scolarisation du plus grand nombre. Puis elle désigne l'intégration scolaire des personnes handicapées. Et concernant la formation des enseignants, on retrouve cette recommandation : « Préparer, autonomiser et motiver le personnel éducatif : tous les enseignants doivent être préparés à enseigner à tous les élèves », dont on peut interroger le réalisme, quand on la confronte à la multiplicité des compétences cumulées par l'ensemble des enseignants exerçant dans des dispositifs de « besoins éducatifs spécifiques ».

On observe une plus forte interpénétration explicite des deux concepts de référence (inclusion et interculturalité) dans les publications de l'OCDE. Par exemple dans le rapport de 2015, *Les élèves immigrés et l'école*, même si le sous-titre *Avancer sur le chemin de l'intégration* fait référence à l'intégration et pas à l'inclusion[10]. Les problématiques professionnelles des personnels enseignants (des institutions scolaires) n'y sont pas méconnues :

> Les enseignants ont également un rôle déterminant à jouer. Nombre d'entre eux reconnaissent la difficulté de la gestion de la diversité culturelle en classe. De fait, d'importants pourcentages d'enseignants estiment avoir besoin de davantage de formation continue dans le domaine de l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue […]. Ce sentiment de manque de préparation s'observe particulièrement dans les pays latino-américains et les pays européens qui ont récemment connu une augmentation rapide de la diversité linguistique et culturelle au sein de leurs établissements d'enseignement, tels que l'Espagne et l'Italie. (p. 6)

Dans un document de la même année (en langue anglaise)[11], l'ampleur des besoins de formation pour faire face aux exigences des dispositifs d'inclusion, est également reconnue et analysée.

[8] Unesco (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation.* Paris.
[9] Unesco (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation – Inclusion et éducation : tous sans exception.* Paris.
[10] OCDE (2015). *Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration.*
[11] OECD (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond.*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> Mais de nombreux enseignants, eux-mêmes, se sentent mal préparés à enseigner dans des classes ethniquement diverses. Le graphique 13 [de ce document] montre les proportions importantes d'enseignants dans plusieurs pays qui ont déclaré, dans le cadre de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2013, qu'ils avaient besoin de plus de développement professionnel dans le domaine de l'enseignement dans un environnement multiculturel ou multilingue. Les proportions sont étonnamment élevées dans les pays d'Amérique latine et dans les pays européens qui ont récemment connu une augmentation rapide de la diversité linguistique et culturelle dans leurs écoles, notamment l'Italie et l'Espagne. (p. 16)

Le graphique 13 du document en question indique, en effet, un

> « Pourcentage d'enseignants du secondaire inférieur qui ont indiqué avoir un besoin élevé de développement professionnel dans le domaine de l'enseignement dans un contexte multiculturel ou multilingue »

de plus de 45 % au Brésil, de plus de 25 % en Italie et de plus de 10 % en France.

L'étude rapportée par ce document a travaillé assez longuement sur « le sentiment d'appartenance » à leur école parmi les élèves issus de l'immigration, dans une quarantaine de pays membre de l'OCDE : vraisemblablement ce « ressenti » est une composante psychologique proche de ce que visent les recommandations pour l'inclusion (dans sa dimension pédagogique liée au climat d'établissement). C'est en France que le pourcentage d'élèves primo-arrivants qui ont déclaré avoir un sentiment d'appartenance à l'école est le plus faible : un peu plus de 40 % (mais le pourcentage des autochtones, moins de 45 %, n'est guère plus élevé !). Ce sentiment d'appartenance est de 70 % en Italie et près de 80 % en Suisse (au plus près de la moyenne de l'OCDE)[12].

3 Les prescriptions nationales

Les recommandations des organisations intergouvernementales n'ont pas force de loi auprès des États destinataires. Ceux-ci se réapproprient ces recommandations en tenant compte des traditions culturelles nationales et – pour ce qui concerne le principe de l'inclusion – du poids de la diversité multiculturelle ou des « disparités interethniques ou ethno-culturelles » (Forquin, 1989, p. 152) qui caractérisent certaines configurations socio-spatiales.

Nous présentons ici, à titre d'exemple de ces réappropriations nationales, les instructions concernant la mise en œuvre de l'inclusion en situation de multiculturalisme, en France et en Italie ; car il ne faut pas perdre de vue les dimensions des contextes nationaux où s'opèrent ces processus. Ainsi, la France est un État républicain ancien (plus de deux siècles) et centralisé, avec un système scolaire lui-même centralisé.

[12] D'après la figure 4, p. 7 de ce document *Les élèves immigrés et l'école* (2015).

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> [Mais] l'unification de l'Italie ne date que du XIX^e^ siècle et la République italienne ne date que de l'après Seconde Guerre mondiale : de 1861 à 1946, l'Italie fut une monarchie constitutionnelle. Le pays est organisé en 20 régions (*regioni*), depuis le début des années 2000. Les 15 régions à statut normal disposent d'un pouvoir législatif important et les cinq régions à statut spécial (la Sicile, la Sardaigne…) jouissent en outre d'une importante autonomie financière. L'enseignement fait partie des compétences partagées entre l'État et les régions (Crispi, 2020b, p. 186).

3.1 En France

Les instructions officielles du Ministère de l'Éducation nationale français qui intègrent la notion d'inclusion dans le domaine de l'accueil scolaire des « enfants nouvellement arrivés » datent donc de 2012. Il s'agit de deux circulaires qui concernent, en fait, deux populations à besoins spécifiques différents. L'une est « relative à l'organisation de la scolarité des enfants allophones nouvellement arrivés », c'est-à-dire aux enfants issus de l'immigration récente et ne parlant pas, ou très peu, la langue française[13]. L'autre est relative à « [la] Scolarisation et [la] scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », c'est-à-dire à des populations, vivant en France, et qui pratiquent la mobilité et donc la discontinuité dans la scolarisation des enfants[14]. Une troisième circulaire concerne la réorganisation des « pôles d'expertise » quant à ces deux publics scolaires à besoins spécifiques, les *Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* (institutions plus connues sous leur acronyme : Casnav)[15].

Ces textes réglementaires n'ont pas de commune mesure, en termes d'ambition théorique fondatrice, avec les documents internationaux que nous venons d'analyser. Le législateur y semble considérer comme acquises les justifications des recommandations internationales en termes de valeurs, même si celles-ci ne sont jamais citées explicitement.

L'objectif essentiel est ainsi formulé pour les enfants de familles itinérantes :

> L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers[16].

Cet objectif est modulé en fonction des besoins spécifiques différents des enfants allophones ; après avoir répété littéralement le texte cité ci-dessus, la circulaire indique :

[13] Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* – Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

[14] Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* – Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012.

[15] Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Organisation des Casnav* – Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012.

[16] Circulaire 2012-142, Inclure en classe ordinaire.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République[17].

Dans la logique du *New Public Management*, la formation concerne d'abord la gouvernance :

> [Le projet académique de formation] met en place un plan annuel de formation qui concerne tous les acteurs impliqués. La formation des cadres est une priorité, eu égard à la complexité du dossier et à la nécessité d'un pilotage renforcé[18].

Le rôle de la hiérarchie intermédiaire est réaffirmé dans les indications concernant la formation des enseignants chargés d'accueillir les élèves allophones :

> Ils font l'objet d'un suivi pédagogique par les équipes de circonscription ou les inspecteurs chargés de la discipline dans le second degré. En outre, des actions de formation spécifiques sont organisées au niveau départemental ou académique avec l'appui des Casnav, notamment pour la préparation de la certification complémentaire[19].

3.2 En Italie

Comme en France, les autorités italiennes semblent avoir « délégué » aux organisations intergouvernementales la réflexion sur les valeurs fondatrices orientant les politiques éducatives. Les recommandations portent sur la mise en œuvre organisationnelle de l'inclusion. Mais les méthodes relèvent d'orientations significativement différentes.

En Italie, le ministère de l'Éducation, des Universités et de la Recherche (MIUR) a publié, en 2014, de nouvelles lignes directrices (*Linee guida*) pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers[20]. Il s'agit d'une mise à jour des lignes directrices précédentes publiées en 2006. Il est recommandé d'éviter les concentrations d'élèves étrangers : les écoles doivent s'organiser coopérativement en réseaux pour assurer cet accueil. Le regroupement des élèves en fonction de leur pays d'origine n'est pas recommandé ; c'est l'hétérogénéité des nationalités dans une même école qui est conseillée.

[17] Circulaire 2012-141, 2.1. L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques.
[18] Circulaire 2012-142, 2.5. La formation
[19] Circulaire 2012-141, 3.2. La formation des enseignants.
[20] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2014, Febbraio). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Le document « *Diversi da chi ?*[21] » [Différent de qui ?] (2015) énonce une dizaine d'objectifs, parmi lesquels :

- Réaffirmer le droit des nouveaux arrivants à une inclusion immédiate.
- Combattre les retards scolaires.
- Organiser une orientation efficace pour la poursuite des études.
- Soutenir l'apprentissage de l'italien « L2 », la langue de scolarisation.
- Valoriser la diversité linguistique.
- Empêcher la ségrégation scolaire.
- Impliquer les familles dans le projet éducatif de leurs enfants.
- Promouvoir l'éducation interculturelle dans les écoles.

Ces nouvelles lignes directrices prévoient une formation professionnelle à l'interculturel pour le personnel enseignant. Le document « *Diversi da chi ?* » recommande – dans une démarche moins verticale qu'en France – d'identifier les bonnes pratiques qui ont émergé sur le terrain des écoles et de leur assurer une diffusion.

> Il y a de nombreuses écoles – dans le premier et le deuxième cycle, ainsi que dans le secteur de l'éducation des adultes – qui, seules ou en réseaux, et souvent avec le soutien actif des autorités locales, des universités et du troisième secteur, ont été capables ces dernières années d'apporter des réponses efficaces aux nouveaux besoins. Ces expériences, accumulées sur le terrain, offrent un riche répertoire d'indications et de suggestions[22].

Dans les milieux de la recherche universitaire en éducation, la réception de l'extension du principe de l'inclusion dans le champ scolaire : entre adhésion explicite et distance critique

Les documents des organisations internationales élaborés par des commissions d'experts, ainsi que les instructions nationales, se caractérisent par un ton d'exposition très lisse ; comme si la réalité sociale, sur laquelle leurs recommandations et prescriptions invitent à agir, ne comportait pas quelques rugosités dans l'opérationnalisation de ces intentions (quelques aspirations contradictoires, quelques obstacles qui s'avèrent difficiles à surmonter…).

Une grande partie des travaux de recherche adhèrent à ce principe : il s'agit alors de trouver les moyens de favoriser sa mise en œuvre, en concevant des dispositifs adéquats dans la formation des enseignants, ou dans les styles de gouvernances. Mais :

[21] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2015). *Diversi da chi ? a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur.* Nota MIUR 09.09.2015, prot. n. 5535.

[22] *Diversi da chi ? "Dieci attenzioni e proposte*", [« Dix préoccupations et propositions »].

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> La recherche en inclusion scolaire s'est intéressée principalement aux élèves porteurs de handicap et peu aux élèves issus de l'immigration. (Bauer *et al.*, 2019, p. 18).

La problématique de l'extension du principe d'inclusion des populations scolaires à besoins spécifiques aux enfants et aux jeunes nouveaux arrivants des groupes minoritaires a cependant trouvé un écho soutenu au Canada, et plus précisément au Québec, dont l'orientation est marquée par la référence à « l'interculturalisme » qui se démarque de la référence fédérale au « multiculturalisme » (Rocher et White, 2014). Cette différence induit, pour le Québec, des réflexions et des travaux qui sont de plain-pied avec les réflexions et les travaux sur l'inclusion (Gérin-Lajoie, 2020 ; Rousseau, 2015 ; White, 2015), et qui ont une antériorité sur la plupart des travaux européens, où ils sont, là, conçus dans le contexte de sociétés qui ne se revendiquent pas du multiculturalisme.

À titre d'exemple nous évoquons ici quelques publications de recherche en éducation en Europe : soit celles-ci s'inscrivent globalement dans le paradigme de l'inclusion, soit – au contraire – elles marquent une distance critique significative avec ce principe.

Ainsi, l'article de J.-L. Primon, L. Moguérou et Y. Brinbaum (Primon *et al.*, 2018), intitulé « Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines » dresse-t-il un état des lieux très informé sur « les parcours et l'expérience scolaires des enfants ou adolescents migrants » en France, à partir des résultats de l'enquête « Trajectoires et Origines » (de l'INED et de l'INSEE) de 2008 ; des données qui portent donc sur la période précédant immédiatement la décennie du glissement de l'intégration à l'inclusion dans la conception de l'accueil scolaire des enfants migrants.

À la frontière de la recherche académique et de la recherche d'aide à la prise de décision, et dans une même logique d'état des lieux, la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic)[23], a publié un rapport intitulé « L'inclusion scolaire des élèves migrants au sein de l'Union européenne » (Dreic, 2018) ; une approche descriptive, concernant une quinzaine de pays européens, dix ans plus tard, qui indique dans sa conclusion (pessimiste, en particulier pour les pays qui ont intégré tardivement l'Union européenne) :

> Selon l'indice MIPEX (Migrant Integration Policy Index, mesure de l'intégration des migrants dans 25 pays de l'Union européenne et trois pays hors UE), l'éducation apparaît comme le point faible des politiques d'intégration en Europe. Les élèves migrants reçoivent encore un soutien insuffisant pour trouver la bonne école, rattraper leur retard, apprendre rapidement la langue du pays d'accueil. (p. 14)

Quelques années plus tôt, la revue *European Journal of Special Needs Education* rendait compte d'une étude – elle aussi comparative – « des attitudes et de l'efficacité

[23] Du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, français.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

personnelle des enseignants en service dans la mise en œuvre de pratiques inclusives en Afrique du Sud et en Finlande et ses implications pour la formation des enseignants dans ces pays » (Savolainen *et al.*, 2011), en empruntant au concept de *self-efficacy* d'Albert Bandura. Dans une tout autre approche, Stéphanie Bauer et Abdeljalil Akkari (2016) ont posé la question : « Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? » ; et leur recherche souligne des compétences relatives aux formes d'éducation inclusive qui ont peu à voir avec les dispositifs formels de formation des enseignants, puisqu'elles sont apportées par ses compétences induites par la seule appartenance à la « diversité ethnoculturelle ».

Les approches critiques sont beaucoup moins nombreuses ; mais elles sont parfois frontales dans leur prise de distance. Ainsi, chez le pédagogue italien, Andrea Canevaro, la revendication tardive de son adhésion au principe de l'inclusion, cohabite avec la conscience de la difficulté de la mise en œuvre de ce principe, puisqu'il allait même (il y a un peu plus d'une quinzaine d'années, il est vrai…) jusqu'à affirmer la légitimité du principe d'intégration contre celui d'inclusion :

> Si nous employons le terme intégration, c'est qu'en italien, sa signification est plus positive que celle proposée aujourd'hui avec insistance par les agences internationales désireuses de le substituer par le mot inclusion, terme qui, dans notre langage, a un sens exagéré. Pour cette raison, il n'est pas possible d'adhérer pleinement à une traduction littérale de la langue anglaise. Par conséquent, nous souhaitons le maintien du terme intégration tout en respectant le désir de donner un signal linguistique à la nouvelle réalité : on ne naît pas en dehors du contexte social pour y être ensuite intégré, on y est déjà inclus. Sans nier l'intérêt de cette signification, nous connaissons cependant les enjeux sémantiques d'un lexique trop vite adopté et nous croyons qu'il est sensé de maintenir le terme intégration. (Canevaro, 2004)

La sociologue Marie Verhoeven a pointé du doigt « une rhétorique interculturelle *inclusive* » et des recommandations européennes « qui ne se donnent pas les moyens d'avoir prise sur les mécanismes de discrimination institutionnelle à l'œuvre au sein du « quasimarché » scolaire » :

> Les élèves issus de l'immigration résident plus souvent dans des aires géographiques défavorisées, et, au sein de celles-ci, fréquentent plus souvent les écoles à l'indice socioéconomique le plus faible. Ils subissent aussi plus que les « natifs » la hiérarchisation entre établissements et entre filières. […] La mise en œuvre concrète des politiques interculturelles « inclusives » pâtit inévitablement d'un tel contexte, dans la mesure où elle ne s'attaque pas à ces mécanismes structurellement producteurs de différence, mais tend au contraire à les subir. Ainsi, dans un système régulé par un quasimarché scolaire, le développement de projets interculturels ou encore l'ouverture de dispositifs d'accueil pour les élèves primo-arrivants courent toujours le risque d'être perçus par les usagers comme des « marqueurs négatifs » pour l'établissement qui en fait le choix. […]

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> Ainsi donc, la rhétorique inclusive en vogue laisse largement « sous le radar » les mécanismes producteurs de différenciation inhérents aux structures éducatives en place. La mise en œuvre de pratiques interculturelles réellement inclusives est contrée par la persistance des processus de discrimination institutionnelle, quant à eux fort peu problématisés et faisant rarement l'objet de politiques volontaristes. (Verhoeven, 2018, p. 62-63)[24].

Le sociologue Jean-Paul Payet n'était pas très éloigné de ce type de préoccupation quand, en 2020, dans un quotidien d'information suisse il dénonçait une carence dans le processus de mise en place du « projet phare de la mandature [du Canton de Genève] : l'inclusion », en insistant sur le fait que « le terrain n'est pas écouté » (ou n'est plus écouté, en rupture avec la tradition genevoise) et en posant cette question : « quelle sera l'institution, provisoire ou permanente, à même de réenchanter le débat public sur l'école en y associant ses professionnels et ses publics ? » (Payet, 2020).

Enfin, un article intitulé « Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants » montre la difficulté à former chez des jeunes enseignants en formation initiale (à la Haute école pédagogique du Canton de Vaud en Suisse) le jugement professionnel contre les discriminations et, partant, la difficulté de la formation « à propos de pratiques pédagogiques dites inclusives à l'égard des élèves allophones ou issus de l'immigration ». (Jacobs, 2018)

4 Conclusion

Ces positions d'adhésion distanciée ou critique, vis-à-vis du paradigme de l'inclusion, s'expliquent en partie par la proximité ou l'éloignement du chercheur vis-à-vis des instances de conseil, ou bien de décision, en matière de politique éducative ; un regard épistémologique sur la notion d'inclusion indique en effet que ce paradigme relève fortement du domaine normatif. Mais même si cette dimension de proximité de posture peut infléchir des positions, il apparaît ici que ces positions sont étayées par les acquis de travaux empiriques, dans les travaux de recherche qui sont de plain-pied avec ce paradigme, comme ils le sont également dans les travaux qui se positionnent dans une distance critique.

Les décideurs politiques s'interrogent moins que les chercheurs sur le bien-fondé de l'extension du principe d'inclusion, des enfants en situation de handicap, à la population des jeunes primo-arrivants allophones : tendanciellement ils font leur les valeurs qui sous-tendent les recommandations en termes de dispositifs organisationnels en même temps que la forme de ces dispositifs eux-mêmes. Les cultures, les idéologies nationales, comme les types de structures administratives, pèsent sur les formes d'appropriation des recommandations des organismes intergouvernementaux. Ainsi, la régionalisation, plus forte en Italie qu'en France, et l'autonomie législative accordée aux régions encouragent les emprunts aux modèles promus par les grandes organisations internationales en matière de politiques éducatives ; non seulement ces emprunts sont

[24] Les travaux empiriques de Marie Verhoeven se situent en Belgique francophone, mais les éléments de contexte qu'elle décrit nous semblent très proches des éléments de contexte français.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

un gage de modernité à l'échelle européenne, mais les travaux des grandes organisations internationales sont aussi une ressource théorique indéniable dans un espace de pensée que chaque région n'a pas les moyens humains d'élaborer.

Cette extension du paradigme de l'inclusion au domaine de l'immigration dans le champ scolaire, dans les prises de position des grands organismes intergouvernementaux a donc très fortement évolué dans ces années 2010 : la présence conceptuelle des notions « d'intégration », ou encore « d'enfants à besoins spécifiques », s'est estompée, au profit de notions qui renvoient à la mobilisation des ressources propres aux populations concernées, dans une plus grande acceptation de la diversité. Au regard des observations critiques des chercheurs en éducation (qu'ils accordent plus ou moins de crédit au paradigme de l'inclusion) et de la capacité des travaux des organisations intergouvernementales à prendre en compte la mobilité du social, voire de sa complexité, on ne peut pas ne pas penser que ce processus d'évolution et d'adaptation conceptuelle et organisationnelle va perdurer…[25].

Références bibliographiques

Akkari, A. et Barry, V. (2018). L'enjeu mondial et les principes d'une école de la diversité. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 37-46.

Bauer, S. et Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-25.

Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38.

Canevaro, A. (2004). Métisser les postures de transformation au sein du territoire. Dans D. Poizat [éd.] *Éducation et handicap* (pp. 99-112). ERES.

Crispi, V. (2013). *La catégorie de la différence et l'interculturalité : un nouveau paradigme pour l'éducation*. Thèse de doctorat en co-tutelle : Université de Caen et Université de Florence.

Crispi, V. (2020a). Une approche de type inclusive dans l'accueil scolaire européen des enfants de migrants : quels besoins en formation ? *Spirale*, 65(1), 103-115.

Crispi, V. (2020b). Les dispositifs d'intégration des élèves étrangers : en Italie et en Suisse, des options significativement différentes de celles de la tradition républicaine française. *Administration & éducation*, 2(166), 185-190.

Devin, G. et Smouts, M.C. (2011). *Les organisations internationales*. Armand Colin.

Forquin, J.C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.

Gerbet, P. (2012). Les organisations internationales. Dans R. Frank [s.d.] *Pour l'histoire des relations internationales*. Presses Universitaires de France.

Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183.

Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche et formation*, 89, 57-69.

[25] Stéphanie Bauer écrit (2019, p. 30) : « L'adaptation [des postures professionnelles] 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. »

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Malet, R. et Bian, C. (2020). Présentation du dossier « Former des enseignants inclusifs – Perspectives comparatistes internationales ». *Spirale*, 65(1), 3-11.

Payet, J.P. (2020, 13 janvier). À qui appartient le débat sur l'école genevoise ? *Le Temps*. [En ligne] : https://www.letemps.ch/opinions/appartient-debat-lecole-genevoise

Primon, J.L., Moguérou, L. et Brinbaum,Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines, *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43. [En ligne] : https://journals.openedition.org/remi/11616

Rocher, F. et White Bob, W. (2014). L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. *Étude IRPP*, 49, 1-42.

Rousseau, N. (2015) [s.d.] *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. et Malinen, O.P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education : Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.

Verhoeven, M. (2018). Rhétorique interculturelle *inclusive* et production scolaire des différences. *La Revue Nouvelle*, 8, 58-64.

White Bob, W., Gratton, D. et Rocher, F. (2015). *Les conditions de l'inclusion en contexte interculturel.* Mémoire : Laboratoire de recherche en relations interculturelles. Université de Montréal.

Références institutionnelles

Instances internationales

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2017). Accroître la réussite de tous les apprenants dans le cadre de l'éducation inclusive : rapport de synthèse final. (V.J. Donnelly et A. Kefallinou, rédacteurs). Odense, Danemark. [En ligne] : Accroîtrelaréussitedetouslesapprenantsdanslecadredel'éducationinclusive:rapportdesynthèsefinal.pdf

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2020). Formation des enseignants à la scolarisation inclusive. Rapport de synthèse final de la phase 1. [En ligne] : Formationdesenseignantsàlascolarisationinclusive:Rapportdesynthèsefinaldelaphase1.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive, Mapping the implementation of policy for inclusive education. [En ligne] : ANALYSERLAMISEENŒUVREDESPOLITIQUESD'ÉDUCATIONINCLUSIVE-Quelsdéfisetquellespossibilitéspourquelsindicateurs.pdf

Commission européenne (2016). Integrating refugees and migrants through education. Building bridges within divided societies. (Lifelong Learning Platform Position Paper). [En ligne] : http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2015/10/LLL-Platform-Policy-Paper-Refugees-and-migrants-and-inclusive-education-Sept-2016.pdf

Conseil de l'Europe (2008). Livre blanc sur le dialogue interculturel. Strasbourg. [En ligne] : https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

Conseil de l'Europe (2017). Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive, document de synthèse, Strasbourg. [En ligne] : https://rm.coe.int/lutter-contre-la-segregation-scolaire-en-europe-par-l-education-inclus/1680743839#:~:text=un%20processus%20qui%20vise%20%C3%A0,au%20sein%20m%C3%AAme%20de%20l

Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (2018). L'inclusion scolaire des élèves migrants au sein de l'Union européenne. [En ligne] : https://www.afae.fr/wp-content/uploads/2020/01/2018_04_DREIC_DVCIAF_-Inclusion_scolaire_migrants_en_Europe.pdf

OCDE (2015). Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration. [En ligne] : https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf

OECD (2015). Helping immigrant students to succeed at school – and beyond. [En ligne] : https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf

Unesco (1994, juin 7-10). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_fre?3=null&queryId=N-EXPLORE-9cd0fd00-0319-453a-bee1-60d7c4b2cbb9

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Unesco (2005). Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à "l'éducation pour tous". Paris. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

Unesco (2017). Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel. Paris. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_fre

Unesco (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation - Inclusion et éducation : tous sans exception. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904

France

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés - Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. [En ligne] : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs - Circulaire n° 2012-142 du 2-10-n'y a pas. [En ligne] : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234232C.htm

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Organisation des Casnav - Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012. [En ligne] : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm

Italie

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2012). Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione. Roma. MIUR 7. [En ligne] : http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2012). Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva

Ministeriale del 27 dicembre 2012, Roma : MIUR. 5. [En ligne] : http://www.integrazionescolastica.it/article/1196

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2014-Febbraio). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. [En ligne] : https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2015). Diversi da chi ? a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur. Nota MIUR 09.09.2015, prot. n. 5535 [En ligne] : https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796