



**L'inclusion scolaire à l'épreuve du handicap psychique et
de l'allophonie : promesses et écueils : projet
d'élaboration d'un vade-mecum à destination des
enseignants qui accueillent des élèves allophones et/ou
porteurs de handicap psychique**

Dominique Heymann

► **To cite this version:**

Dominique Heymann. L'inclusion scolaire à l'épreuve du handicap psychique et de l'allophonie : promesses et écueils : projet d'élaboration d'un vade-mecum à destination des enseignants qui accueillent des élèves allophones et/ou porteurs de handicap psychique. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02959050

HAL Id: dumas-02959050

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02959050>

Submitted on 6 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'inclusion scolaire à l'épreuve du handicap psychique et de l'allophonie : promesses et écueils

*Projet d'élaboration d'un vade-mecum à destination des enseignants
qui accueillent
des élèves allophones et/ou porteurs de handicap psychique*

**Dominique
HEYMANN**

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

L'inclusion scolaire à l'épreuve du handicap psychique et de l'allophonie : promesses et écueils

*Projet d'élaboration d'un vade-mecum à destination des enseignants
qui accueillent
des élèves allophones et/ou porteurs de handicap psychique*

**Dominique
HEYMANN**

Sous la direction de CYRIL TRIMAILLE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-202

Remerciements

Merci à toutes les personnes qui m'ont accordé leur confiance et leur temps lors des entretiens – j'aurais souhaité que leurs noms apparaissent mais je ne les cite pas par respect de la confidentialité.

Merci à Cyril Trimaille d'avoir accepté de diriger ce travail, merci pour toutes ses remarques et ses conseils avisés.

Merci à Mirela Alamalou, Alice Germa, Marion Germa, Pierre-Etienne Heymann, Laurent Jadeau et Laurent Verguin pour leur aide.

Merci à Charlotte Dejean d'avoir accepté de faire partie du jury.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Dominique

NOM : Heymann

DATE : 10 juillet 2020

Sommaire

Introduction	5
Partie 1 - La scolarisation des élèves porteurs de handicap et des élèves allophones : repères chronologiques7	
CHAPITRE 1. DES CLASSES ET DES INSTITUTIONS FERMEES JUSQU'AUX DISPOSITIFS.....	8
1. L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE.....	9
2. LA SCOLARISATION DES ELEVES ALLOPHONES	17
Partie 2 - L'école inclusive : de quoi parle-t-on ?.....	23
CHAPITRE 2. LA NOTION D'INCLUSION	24
1. « INCLUSION » VERSUS « INTEGRATION » ? DES GLISSEMENTS SEMANTIQUES QUI INTERROGENT.....	24
2. LE DOUBLE RISQUE DE L'INCLUSION	27
CHAPITRE 3. L'EVOLUTION DES CATEGORISATIONS.....	34
1. CATEGORISATION ET INTERSECTIONNALITE	34
2. LA SPECIALISATION PROFESSIONNELLE : ENTRE POLYVALENCE ET CLIVAGE	42
3. SURCATEGORISATION : LES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS (EBEP)	43
4. AU-DELA DU PRINCIPE DE CATEGORIE	46
CHAPITRE 4. LE MODELE DE LA PEDAGOGIE UNIVERSELLE	48
1. DEFINITION	48
2. LE CONCEPT D'ACCESSIBILITE UNIVERSELLE.....	50
3. LA PEDAGOGIE UNIVERSELLE, ELLE EXISTE DEJA	51
Partie 3 - Identification des difficultés rencontrées par les professionnels et pistes pour l'inclusion scolaire des élèves allophones et porteurs de handicap	57
CHAPITRE 5. PROTOCOLE DE RECHERCHE : RECUEIL DE DONNEES	58
1. DIFFERENTS TYPES D'ENTRETIENS	58
2. ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC DES ENSEIGNANTES ET AUTRES MODALITES DE RECUEIL DE DONNEES	58
3. ENTRETIENS AVEC D'AUTRES PROFESSIONNELS	60
4. RETOUR REFLEXIF SUR LE DISPOSITIF	60
CHAPITRE 6. ANALYSE DES DONNEES	63
1. METHODE D'ANALYSE	63
2. ATTENTES DE L'ENQUETRIX ET DISCOURS DES ENQUETES.....	65
3. LES DIFFICULTES ENONCEES	66
4. LES PISTES PROPOSEES	78
CHAPITRE 7. DES ENSEIGNANTS A BESOINS PROFESSIONNELS PARTICULIERS	84
1. DES BESOINS IDENTIFIES	84
2. ELEMENTS POUR UN VADE-MECUM.....	87
Conclusion.....	93
Bibliographie.....	95
Sitographie	101
Sigles, acronymes et abréviations utilisés	103
Table des annexes.....	106
Table des matières	167

Notre identité, c'est notre façon de voir et de rencontrer le monde : notre capacité ou notre incapacité de le comprendre, de l'aimer, de l'affronter et de le changer.

Claudio Magris, *Alphabets*, 2008

Introduction

« École inclusive », « public à besoins éducatifs particuliers » ... La terminologie mise en avant par l'Éducation Nationale depuis une dizaine d'années pourrait laisser penser que les professionnels de l'enseignement sont maintenant formés à accompagner des élèves avec tous types de profils, y compris ceux qui cumulent plusieurs particularités handicapantes.

Or il semblerait que les enseignants ont tendance à focaliser leur attention sur la seule caractéristique (pathologique ou non) qui a présidé à la scolarisation des élèves dans tel ou tel dispositif. Ainsi, la question de l'allophonie paraît secondaire, voire négligée pour grand nombre de professionnels qui accueillent des élèves avec des handicaps mentaux sévères. Parallèlement, la présence de troubles des apprentissages, liés à des fragilités psychiques, n'est parfois pas envisagée par les enseignants de français langue seconde (FLS), alors même que les acquisitions peinent à se mettre en place pour des raisons autres que des difficultés linguistiques. Enseignante spécialisée ayant travaillé une dizaine d'années dans des instituts médico-éducatifs, j'ai été confrontée à cette difficile prise en compte à la fois du champ spécifique de l'allophonie et des particularités liées au handicap psychique.

Tout se passe comme si la spécialisation professionnelle, tournée vers un trait identitaire particulier propre à une certaine catégorie d'élèves (élèves avec troubles du spectre autistique, élèves allophones, ...), induisait un rétrécissement du regard et empêchait de considérer le caractère pluriel de ces identités. La non prise en compte simultanée de plusieurs facteurs de besoins éducatifs particuliers peut être étudiée à la lumière des recherches sociologiques autour de l'*intersectionnalité*. Cette dernière ne concerne pas uniquement l'Éducation Nationale ; elle intéresse également les professionnels des

structures médico-sociales et les bénévoles qui assurent des cours de FLS dans des associations.

Une perspective historique me permettra de comprendre l'évolution des modalités de scolarisation pour les enfants handicapés et les enfants migrants qui a suivi les changements de catégorisation les concernant.

Je me pencherai ensuite sur le concept d'*inclusion* et la place de la pédagogie dans ce nouveau paradigme censé bouleverser le paysage scolaire.

A l'heure de l'*école inclusive*, instituée comme le nouveau modèle de la scolarisation en France, enseignants, parents et élèves sont parfois désemparés. La question de la pédagogie est plus que jamais d'actualité face à l'hétérogénéité des classes en milieu dit *ordinaire* dans lesquelles sont désormais inclus des élèves handicapés, des élèves allophones et des élèves dont les comportements sont parfois difficilement compatibles avec le cadre habituel d'enseignement-apprentissage. Pour de nombreux chercheurs comme Gwladys Demazure et Viviane Huys (2018, p.170), « l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système scolaire pourrait donc constituer l'opportunité historique de reconsidérer les pratiques pédagogiques [...] afin de les adapter à tous. » Le modèle de la *pédagogie universelle* semble être propice à la mise en place d'une véritable inclusion scolaire. Je l'interrogerai à travers une enquête de terrain.

Enfin, à partir des besoins identifiés par des professionnels de l'Éducation Nationale (enseignantes UPE2A¹, enseignantes spécialisées, enseignantes en milieu ordinaire, accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH), inspecteur, directrice d'un Institut médico-éducatif, conseiller principal d'éducation, chargés de mission au niveau académique, universitaire, assistantes sociales scolaires), je proposerai la trame d'un vademecum destiné aux enseignants pour l'accueil des élèves allophones et/ou porteurs d'un handicap psychique.

1 Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés.

Partie 1

-

La scolarisation des élèves porteurs de handicap et des élèves allophones : repères chronologiques

Les pratiques sociales, dont fait partie la scolarisation, reflètent et entretiennent les représentations de l'autre, comme la personne handicapée ou l'étranger. Si les représentations diffèrent selon les points du globe et les cultures, elles se transforment également dans le temps.

Aucun chiffre officiel ne permet de connaître le nombre actuel d'élèves allophones (migrants ou non migrants) porteurs de handicap ; ils n'en sont pas moins présents dans les établissements dits *ordinaires* et dans les établissements spécialisés. Ce sont des élèves auxquels on peine à faire une place dans le système scolaire.

Une perspective historique nous permettra d'appréhender l'importance du processus de catégorisation, processus entravant parfois la possibilité d'une scolarisation qui prenne en compte à la fois leur allophonie et leur handicap.

Chapitre 1. Des classes et des institutions fermées jusqu'aux dispositifs

« Tout devrait aller de soi, car les principes sont là, clairs, définis, publics, largement diffusés » affirme Dominique Momiron (2016), sur l'accès à l'école pour tous les enfants. « Égalité de tous en droit et en dignité » (*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789), instruction obligatoire pour tous (loi de Jules Ferry de 1882), *Convention internationale des droits de l'enfant* de 1989, *Code de l'Education* (2000 puis 2019) : la scolarisation sans discrimination est inscrite juridiquement. L'obligation d'accueil dans les établissements scolaires concerne tous les enfants.

Depuis plusieurs siècles, l'État français accueille dans des classes les enfants différents des autres, qu'il s'agisse d'enfants porteurs d'un handicap mental, psychique² ou

2 On distingue parfois le handicap mental du handicap psychique (Hamonet, p.31). Le handicap mental est plutôt associé aux conséquences d'une déficience intellectuelle ; le handicap psychique résulte d'une maladie mentale, sans affecter directement les capacités intellectuelles mais avec une incidence sur leur mise en œuvre, de façon plus ou moins prononcée et variable.

J'emploierai ici le terme « psychique » de façon générique, incluant également les déficiences intellectuelles. J'ai fait le choix de ne pas aborder la scolarisation des élèves avec un handicap moteur, une déficience visuelle ou auditive car je pense que cela pourrait faire l'objet d'un autre travail.

avec des comportements jugés problématiques. Les modalités de scolarisation pour ces élèves particuliers ont évolué au fil de l'Histoire, passant d'un mode ségrégatif à un mode plus intégratif, avant d'adopter le modèle inclusif actuel. La scolarisation des élèves allophones est plus récente, et elle suivra, par des chemins différents, la même orientation.

1. L'enseignement spécialisé

Des changements sémantiques importants témoignent de l'évolution de la conception du handicap qui, nous le verrons, vont influencer la prise en charge scolaire des enfants porteurs d'un handicap psychique. Les termes *arriérés*, *attardés*, *anormaux*, *idiots*, *imbéciles*, *débiles*, *irréguliers* ont été progressivement remplacés par *handicapés*, *déficients*, puis par *porteurs de handicap* et finalement *en situation de handicap*, que l'on peut préciser, selon les situations, par *avec déficience intellectuelle*, *avec troubles de spectre de l'autisme* ... L'Éducation Nationale introduira en 2019 le terme à *besoins éducatifs particuliers* (BEP), nous y reviendrons plus loin.

1.1. La naissance de l'enseignement spécialisé pour les « anormaux d'écoles » et les « irréguliers »

Dès la première moitié du 18^{ème} siècle, l'abbé de l'Épée développe une méthode de langue des signes pour les enfants sourds. Vingt-cinq ans après, Valentin Haüy ouvre une institution pour enseigner la lecture à de jeunes aveugles et les former à des métiers manuels. Au 19^{ème} siècle, sur les pas de Jean Itard (médecin de Victor de l'Aveyron, surnommé *l'enfant sauvage*), Edouard Seguin travaille sur une approche sensorielle destinée à favoriser les apprentissages chez des enfants dits *arriérés* ou *idiots congénitaux* (il sera baptisé « l'instituteur des idiots »).

A l'aube du 20^{ème} siècle, Maria Montessori (première femme docteur en médecine) s'appuie sur les travaux de Jean Itard et invente en Italie une méthode d'enseignement pour les enfants *attardés mentaux*. Elle commence par concentrer sa recherche sur les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage avec des développements atypiques, et observe particulièrement les élèves issus de milieux socioculturels très défavorisés ; par la suite, elle généralise sa méthode à tous les autres enfants. En Belgique, le médecin, psychologue et pédagogue Jean-Ovide Decroly crée en 1901 *l'Institut d'enseignement spécial* pour enfants *irréguliers* puis ouvre en 1907 *l'École Decroly* pour les enfants *normaux*. Ces deux professionnels élargiront donc très rapidement leurs recherches et trouvailles pédagogiques

issues du champ de l'enseignement spécialisé à l'enseignement général, démarche extrêmement novatrice pour l'époque.

C'est également en 1907 qu'en France, le psychologue Alfred Binet fait ouvrir des classes expérimentales pour les *anormaux d'école*. Avec l'aide du médecin aliéniste Théodore Simon, A. Binet crée une échelle psychométrique (qui portera leurs noms) afin de mesurer l'intelligence et de pouvoir différencier les capacités d'apprentissage de tous ces enfants différents et non scolarisés. C'est le début de l'enseignement spécialisé, appelé d'abord *éducation spéciale*, puis *adaptation et intégration scolaire (AIS)*, et enfin baptisé *adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH)*.

L'enseignement spécialisé s'adressera, dès ses débuts, exclusivement à des enfants et adolescents susceptibles de s'engager dans les apprentissages et de progresser. Notons qu'il en est ainsi encore aujourd'hui pour la scolarisation des jeunes porteurs de handicaps dits *lourds* ou *sévères* : l'Éducation Nationale ne met plus d'enseignants à disposition des institutions médico-sociales pour la scolarisation d'enfants ou d'adolescents jugés inaptes aux apprentissages scolaires. Les établissements qui accueillent exclusivement des enfants « avec déficience moyenne et/lourde », c'est-à-dire dont on a évalué le QI inférieur à 50, n'ont plus de classe interne comme il a pu en exister au début du siècle (Deligny, 1944) et jusqu'à il y a encore une dizaine d'années. Ainsi, devant la pénurie d'enseignants, les équipes sont contraintes d'effectuer un « tri » au sein des structures pour choisir les jeunes pouvant bénéficier d'heures de scolarisation. Face à cette politique de rentabilité, nombreux sont ceux désignés *inscolarisables*. Ne pouvant accéder à un niveau de qualification suffisant pour entrer sur le marché du travail, ils sont condamnés à des activités occupationnelles.

1.2. Des classes spéciales pour les enfants « handicapés mentaux » et/ou « inadaptés » au système scolaire

L'enseignement spécialisé, surtout à ses débuts, est parfois également nommé *éducation spécialisée*. Je conserverai le terme « enseignement » afin de distinguer les prises en charge scolaires par des enseignants des prises en charge par les éducateurs dans différentes structures ou services.

Désiré Magloire Bourneville, médecin neurologue et aliéniste à Bicêtre, souhaitait sortir de l'asile les enfants *anormaux* qui étaient hospitalisés avec les adultes ; ainsi, il œuvre pour faire voter la loi de **1909**. Celle-ci autorise les communes et les départements à créer des **classes et des écoles de perfectionnement** pour les *débiles légers* ou *arriérés* et les *instables* des deux sexes, de 6 à 13 ans. Dans les faits, ces classes spécialisées accueillent

plutôt les *indisciplinés* qui perturbaient les classes ordinaires, et non les enfants de l'asile qui restent internés : en témoignent les écrits de Fernand Deligny (1944), instituteur spécialisé dans un asile psychiatrique chargé des enfants *arriérés profonds inéducables* de 1939 à 1943. En 1909 est également créé le **certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés** (CAEA).

Le terme *handicapé*, qui apparaît de plus en plus couramment dans les discours après la première guerre mondiale (sans remplacer les autres appellations), introduit l'idée d'une rééducation et d'adaptations possibles.

A partir de **1945**, l'échelle de Binet-Simon sert officiellement de référence pour l'orientation scolaire des enfants : les *débiles mentaux* (dont le quotient intellectuel est compris entre 55 et 80) susceptibles d'apprendre ainsi que les *caractériels* sont scolarisés dans ces classes de perfectionnement. Les *idiots* et les *imbéciles*, aux QI moins élevés, restent dans des sections spéciales dans les hôpitaux psychiatriques, ou dans les **instituts médico-éducatifs**, les IME. Ceux-ci comprennent des instituts médico-pédagogiques (IMP) pour les plus jeunes et des instituts médico-professionnels (IMPRO) pour les plus de 14 ans. L'organisation des IME est régie par un décret de **1956** (revu en 1989), ainsi que celle des **services d'éducation et de soins spécialisés à domicile** (SESSAD). Ces services pluridisciplinaires interviennent à domicile et au sein des établissements scolaires. Les SESSAD peuvent être spécialisés en fonction des handicaps. Ces services ambulatoires permettent aux enfants et adolescents d'être scolarisés en milieu ordinaire tout en bénéficiant d'aides. Les SESSAD sont autonomes ou adossés à un établissement social ou médico-social (ESMS) et, comme eux, sont soumis à une autorisation du Ministère de la Santé avec un financement de l'Assurance Maladie.

En 1959, la scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à 16 ans. Des **classes de transition** pour les plus âgés sont créées à partir de **1964**, et des programmes et méthodes d'enseignement se développent pour les classes spécialisées. Le dépistage des niveaux de déficience se généralise (test de Binet-Simon). Les élèves sont admis dans ces classes si leur QI se situe entre 50 et 75. A partir de **1967**, les adolescents souffrant de déficience intellectuelle légère (QI 75-80) sont accueillis dans les **sections d'éducation spécialisée** (SES) au sein des collèges, la continuité des classes de perfectionnement dans le 2nd degré.

Des structures spécialisées, distinctes des établissements scolaires ordinaires, accueillent les enfants et adolescents dont les troubles du comportements sévères les

entraînent dans un processus handicapant pour leur socialisation et leur scolarisation - les futurs **instituts de rééducation** (IR), qui deviendront en 2005 les instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP).

1.3. Vers un modèle intégratif : des classes spécialisées dans les établissements scolaires ordinaires, des intégrations individuelles et des réseaux d'aides spécialisées

La nouvelle politique affiche la volonté de maintenir le plus grand nombre d'élèves dans les classes ordinaires. Le Ministère de l'Éducation Nationale crée en **1970** les **classes d'adaptation** (CLAD) ainsi que les **groupes d'aide psycho-pédagogique** (GAPP). Les psychologues et enseignants rééducateurs des GAPP interviennent dans les écoles pour la « prévention des inadaptations ». Les CLAD (présentes dans certains départements jusqu'en 2014) accueillent des petits groupes d'élèves scolarisés à plein temps ou à temps partiel, pendant une année au maximum. CLAD et GAPP s'adressent aux élèves rencontrant des difficultés scolaires mais sans handicap repéré.

A partir du milieu des années 70, on observe une nette diminution des orientations vers les classes de perfectionnement. La politique d'orientation, jusque-là plutôt ségrégative, commence à être critiquée.

1975 est l'année de la *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées* qui institue « l'obligation éducative pour tous les enfants et adolescents handicapés » et fixe comme « **objectif prioritaire le maintien ou l'intégration en milieu scolaire ordinaire** ». Cette loi marque une avancée incontestable dans la reconnaissance du statut des personnes handicapées et dans le processus d'intégration des élèves handicapés au sein du système scolaire ordinaire. En 1978 est créée une spécialisation professionnelle pour les « déficients psychiques profonds », permettant ainsi à une nouvelle cohorte d'enseignants spécialisés d'aller travailler dans les IME. Une circulaire de **1982** instaure les premières **intégrations individuelles** d'élèves handicapés dans les classes.

Ces nouvelles orientations concernant la scolarisation des élèves handicapés s'inscrivent dans un changement au niveau international. Ainsi, l'Organisation Mondiale de la Santé publie en 1980 *La Classification internationale des handicaps* dans laquelle le handicap est associé à trois composantes : *déficiences, incapacités et désavantages*.

En **1989**, la *Loi d'Orientation sur l'éducation* encourage et institutionnalise l'intégration des enfants handicapés ; le projet d'école doit pouvoir préciser la place du volet

« spécialisé ». Cette loi met aussi en avant le caractère relatif de la notion de handicap qui dépend fortement de la situation et de l'environnement.

En 1989 également, les **sections d'enseignement général et professionnel adapté** (SEGPA) remplacent les SES. Les GAPP se transforment en **1990** en **réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté** (RASED). Une circulaire de 2002 précisera que les professionnels de ces réseaux peuvent également être amenés à accompagner des élèves handicapés – même si ce n'est pas initialement leur mission. Les élèves qualifiés d'*irréguliers* puis d'*inadaptés* sont maintenant dits *en difficulté* ou, quand ils sont diagnostiqués handicapés, *porteurs de handicap*.

En **1991** sont créées les **classes d'intégration scolaire** (CLIS) pour les élèves handicapés à l'école élémentaire, puis en **1995** les **unités pédagogiques d'intégration** (UPI) dans les collèges et les lycées. En maternelle, les intégrations sont individuelles, avec l'accompagnement d'assistants de vie scolaire (AVS). Les CLIS sont créées pour accueillir exclusivement des enfants handicapés (contrairement aux classes de perfectionnement auxquelles elles se substituent) et elles sont déclinées selon les types de handicaps³. CLIS et UPI sont des classes intégrées dans des établissements ordinaires, vouées à permettre l'intégration totale ou partielle des élèves handicapés dans des classes correspondant à leur âge. Dans les faits, les textes législatifs laissaient toute latitude aux équipes enseignantes concernant l'intégration qui, parfois (mais pas toujours), se résumait au mieux à une ou deux heures hebdomadaires dans une classe ordinaire. En revanche, les temps de récréation, de cantine et de garderie ainsi que certains projets d'école permettaient de réels échanges avec les élèves des autres classes et professionnels de l'établissement.

Les **établissements régionaux d'enseignement adapté** (EREA) voient le jour en **1995**, héritiers des écoles de perfectionnement de 1909. Ces établissements ne relèvent pas du secteur médico-social. Comme les SEGPA, ils n'étaient pas destinés au départ aux élèves handicapés, mais aux adolescents rencontrant des difficultés scolaires, afin de les accompagner dans l'élaboration de leurs projets d'orientation, de formation puis d'insertion professionnelle. Désormais, des élèves porteurs de handicaps peuvent y être scolarisés.

A partir de 1995, la pression monte du côté des associations de parents d'enfants handicapés pour instaurer une véritable politique d'intégration individuelle (on ne parle pas

³ CLIS 1 pour enfants atteints d'un handicap mental, CLIS 2 d'un handicap auditif, CLIS 3 d'un handicap visuel et CLIS 4 d'un handicap moteur.

encore d' »inclusion »). Émerge également, à cette époque, la volonté de considérer autrement le handicap, de dissocier le handicap de l'identité d'une personne.

1.4. La loi de 2005 et ses nouvelles orientations

Certains médecins et pédagogues ont très tôt considéré les enfants handicapés comme des sujets à part entière, avec des singularités qui ne leur permettaient pas d'apprendre de la même façon que les autres. Mais globalement, il a fallu attendre la fin du 20^{ème} siècle pour que le handicap mental ou psychique ne soit plus envisagé comme une incomplétude ni comme une tare intangible (Momiron, 2016).

La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées donne la définition suivante :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

On retrouve ainsi l'origine du mot *handicap*, mot emprunté à la langue anglaise : l'expression « hand in the cap », littéralement « la main dans la casquette » est une expression utilisée au 17^{ème} siècle dans le monde hippique pour désigner un jeu mettant en scène une recherche d'équité. Par la suite, le terme a été employé pour désigner une action visant à compenser un désavantage physique lors d'une course - *compensation* et *compensatoire* se trouvent désormais dans tous les textes législatifs afférents au handicap.

La **Loi de 2005** va réellement ouvrir de nouvelles perspectives pour les familles : désormais, elles jouent un rôle déterminant dans le processus d'orientation scolaire de leurs enfants et peuvent décider, in fine, de les inscrire en classe ordinaire dans les établissements de secteur.

Cette loi impose également la création, dans chaque département, d'une **Maison départementale des personnes handicapées** (MDPH). La MDPH a une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement, de conseil et d'orientation des personnes handicapées et de leur famille. Une équipe pluridisciplinaire évalue les besoins de la personne handicapée et les compensations auxquelles elle a droit : prise en charge en psychomotricité, mise à disposition d'un ordinateur en classe, nombre d'heures d'AVS (devenu depuis AESH, accompagnant d'élèves en situation de handicap) ... C'est la MDPH qui rédige une notification permettant l'inscription dans des établissements ou dispositifs spécialisés.

Mais actuellement encore, c'est l'approche nosographique, empruntée à la médecine, qui détermine l'orientation scolaire des enfants et les différents types de compensations. Charles Gardou (2010, p.19) parle de « l'approche statutaire » du handicap en France, prenant essentiellement appui sur le domaine médical. Cette lecture du handicap, « à partir des maladies et des organes [a finalement été] renforcée par le développement de techniques de biologie (la génétique surtout) et d'imagerie » écrit C. Hamonet (2016, p.3) ; ce dernier précise qu'elle « aboutit à une approche qui prend la *déficience* comme l'approche principale, au détriment de la considération de l'homme dans son environnement ». Aujourd'hui cohabitent à la fois une volonté politique affichée de ne plus réduire une personne à son handicap et la « règle archaïque de mesure en pourcentages de l'être humain » (op.cit.), la figeant ainsi dans un statut spécifique.

Le mot *trouble* tend à s'imposer officiellement depuis deux décennies, pour qualifier toute pathologie ou difficulté d'ordre physiologique ou psychique. Ainsi, il vient de plus en plus souvent remplacer celui de *handicap* dans les discours institutionnels. *Trouble* semble être plus doux, moins stigmatisant, mais il peine à camoufler sa signification : il implique en effet un défaut de limpidité et réaffirme donc un écart par rapport à une norme non troublée. Et finalement, les deux notions de *troubles* et de *déficits* cohabitent encore aujourd'hui pour organiser la scolarisation des élèves handicapés.

1.5. Vers le modèle inclusif : l'avènement des unités et des dispositifs pour les élèves « en situation de handicap »

La loi de 2005 fournit les bases de l'inclusion scolaire, même si le terme *inclusion* n'y est pas présent : « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements [...] le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence ».

C'est en **2013** que la Loi d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République introduit explicitement la dimension inclusive de l'école.

L'expression *en situation de handicap*, introduite par le milieu associatif, est rapidement adoptée par les discours officiels. Pour les décideurs, elle permet d'insister sur le rôle essentiel de l'environnement qui peut mettre une personne en incapacité de travailler, d'apprendre mais qui peut aussi mettre à sa disposition des moyens (matériels et/ou humains) afin de pouvoir réaliser une tâche. Pour Hélène Genet, enseignante et mère d'un enfant handicapé, (2012, p. 56). « La périphrase [...] simplifie dangereusement. [...] Elle fait

oublier que le handicap est aussi constitutif. À ce compte-là, tout le monde est, à un moment ou à un autre, *en situation de handicap* ».

Alors que l'emploi de plus en plus courant de cette expression pourrait annoncer un renforcement des aides et dispositifs compensatoires, c'est à cette époque que le gouvernement, sous couvert de la loi qui ne rend obligatoire la scolarité que jusqu'à 16 ans, décide de retirer les postes d'enseignants spécialisés dans les ESMS pour les plus de 16 ans. On assiste alors à des bricolages, parfois avec le soutien de l'Inspection de circonscription, pour continuer à scolariser ces jeunes en déchargeant des enseignants et donc en amputant de quelques heures hebdomadaires le temps de scolarisation des plus jeunes « en situation de handicap » ...

Les premières **unités d'enseignement en maternelle autisme** (UEMA) sont ouvertes dans les écoles ordinaires en 2014, permettant de ne pas faire entrer de jeunes enfants dans des institutions spécialisées. Sur ce même modèle, les **unités d'enseignement en élémentaire autisme** (UEEA) seront ouvertes plus tard au sein d'écoles élémentaires.

En 2015 les **ULIS-école - unités localisées pour l'inclusion scolaire** - remplacent les CLIS et les **ULIS-collège** et **ULIS-lycée** remplacent les UPI. Les élèves sont désormais inscrits d'emblée dans la classe qui correspond à leur tranche d'âge tout en bénéficiant d'une place dans ces nouveaux dispositifs d'inclusion adaptés à leurs *troubles* considérés, dans les statistiques officielles, comme des *déficiences*⁴. Ainsi, il existe sept types d'ULIS : Uli TFC (troubles des fonctions cognitives ou mentales) ; Uli TSLA (troubles spécifiques du langage et des apprentissages) ; Uli TED (troubles envahissants du développement, dont l'autisme) ; Uli TFM (troubles des fonctions motrices, dont les troubles dyspraxiques) ; Uli TFA (troubles de la fonction auditive) ; Uli TFV (troubles de la fonction visuelle) ; Uli TMA (troubles multiples associés, pluri-handicap ou maladie invalidante).

Les enseignants spécialisés nommés dans les ULIS prennent le nom de *coordonnateurs* : ils organisent l'emploi du temps des élèves qui naviguent, en fonction de leurs compétences, entre leur classe de référence et le dispositif ULIS.

Le principe de l'inclusion est administrativement et symboliquement marqué par le fait que tout élève handicapé est inscrit dans une classe ordinaire de référence : il fait partie

⁴ *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. (2018). Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

des effectifs de la classe, et il en « sort » pour des séquences d'apprentissage adaptées à son handicap dans un dispositif spécialisé. Le passage de la notion d'intégration est ainsi annoncé comme un véritable changement de paradigme : ce n'est plus à l'élève de s'intégrer, mais à l'école de l'inclure. Nous reviendrons sur ces deux notions plus loin.

Suite à la *Loi Santé* de 2016, un décret de **2017** permet aux ITEP et aux SESSAD-ITEP de fonctionner en dispositif intégré. Les institutions ITEP se transforment peu à peu toutes en dispositifs ITEP, les **DITEP**. Dans le même mouvement, les structures fermées comme les IME sont maintenant sommées d'externaliser leurs unités d'enseignement dans des établissements ordinaires – externalisations qui conditionnent, entre autres, la poursuite des conventions avec l'Éducation Nationale et donc la mise à disposition d'enseignants spécialisés. Le mode de fonctionnement institutionnel est progressivement abandonné.

La circulaire *Inclusion* de la *Loi pour une école de la confiance* publiée en juin 2019 acte ce nouveau modèle de « service d'accompagnement global », de « prestations de services » dans les « parcours » des jeunes. Pour coordonner les équipes et les ressources, le gouvernement met en place sur tout le territoire les **pôles inclusifs d'accompagnement localisés** (PIAL) pilotés par les inspecteurs ou des chefs d'établissement. L'objectif annoncé est de pouvoir ajuster les aides à la scolarisation des élèves handicapés au plus près de leurs besoins, de pouvoir intervenir de façon plus « réactive » et plus « flexible » - notamment pour l'attribution de moyens humains (les AESH) qui seront de plus en plus mutualisés, et pour modifier les projets personnalisés de scolarisation (PPS). Des **équipes mobiles d'appui aux établissements scolaires** devraient être déployées en coopération avec le secteur médico-social.

Si l'institution scolaire a évolué pour scolariser une partie⁵ des enfants et adolescents handicapés, elle a également proposé différentes modalités de scolarisation aux enfants migrants parlant d'autres langues que le français.

2. La scolarisation des élèves allophones

Au fil des années, les termes employés pour nommer les élèves arrivant dans le système scolaire français sans parler et comprendre le français ont beaucoup évolué.

⁵ Le rapport Piveteau dit « Zéro solution » (2014) ne concernait que les enfants et adolescents considérés comme scolarisables.

Stéphanie Galligani (2012) pointe les différents critères retenus pour caractériser ces élèves et en identifie quatre, qui, selon les époques, peuvent être combinés les uns aux autres :

- **la nationalité** : enfants étrangers (1968), élèves de nationalité étrangère (2002) ;
- **le parcours migratoire** : élèves immigrés (1975), enfants des travailleurs migrants (1977), enfants étrangers nouvellement arrivés en France (1986), enfants de migrants (1986), primo-arrivants (1999), élèves nouvellement arrivés sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires, élèves non-francophones nouvellement arrivés en France (2001), nouveaux arrivants et enfants du voyage (2002), enfants immigrants (2004), jeunes immigrés ou issus de l’immigration (2007), élèves allophones nouvellement arrivés (2012) ;
- **la biographie langagière** : enfants étrangers non francophones (1973), élèves non-francophones nouvellement arrivés en France (2001), élèves allophones nouvellement arrivés (2012) ;
- **l’écart par rapport à l’appropriation de la norme du français comme langue de scolarisation** : élèves nouvellement arrivés de l’étranger en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires (2001).

On pourrait ajouter deux autres critères qui entrent en jeu pour l’orientation dans les divers dispositifs, à savoir la question de la **durée du temps passé en France depuis leur arrivée** et celle de **la scolarité antérieure** – existence, absence ou scolarité tronquée. En effet, nombreux sont les élèves allophones qui arrivent en France sans jamais avoir été scolarisés dans leur pays – en 2017/18, ils représentaient 23% des EANA, soit 14800 élèves⁶. Certains sont déjà allés à l’école, mais dans des conditions peu satisfaisantes. Des enfants venant du Congo-Brazzaville ou de la République Démocratique du Congo par exemple peuvent parler et comprendre le français, langue officielle dans leurs pays, et avoir déjà été scolarisés là-bas. Mais ces élèves francophones étudiaient dans des classes de 50 à plus de 300 élèves, dans des conditions sanitaires difficiles, et ils n’ont pas pu réellement entrer dans les apprentissages scolaires. Des élèves venant du Soudan ont pu être scolarisés quelques mois dans plusieurs pays durant leur parcours migratoire, sans non plus avoir le temps et la disponibilité pour apprendre à lire et à écrire.

Le terme le plus récent, *EANA (élèves allophones nouvellement arrivés)*, prend en compte à la fois la biographie langagière, le parcours migratoire et la durée du séjour en

⁶ Note de la DEPP 2019-02.

France. Le critère de nationalité n'apparaît pas ; ainsi, certains élèves venant de Mayotte parlant le mahorais ou d'autres langues que le français sont admis en UPE2A tout en ayant la nationalité française. La question de l'appropriation du français est sous-entendue sans être directement nommée.

Ce qui est sûrement le plus novateur dans la dénomination EANA est le terme *allophones* : il s'agit en effet d'une reconnaissance symbolique des compétences langagières déjà acquises par ces enfants, dans une ou plusieurs langues quand ils sont plurilingues. L'accent n'est plus mis sur une compétence qu'ils n'auraient pas (*non-francophones*), sur une incomplétude ou un défaut.

2.1. Les premières structures pour les « enfants étrangers » et « non-francophones »

La prise en compte de la présence d'élèves ne maîtrisant pas ou peu le français est assez récente dans l'histoire de l'éducation en France. Même si la loi de 1936 rappelle que « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus », des mesures spécifiques en matière de scolarisation n'apparaîtront qu'à la fin des années 60, période qui voit l'installation en France de nombreuses familles de travailleurs en provenance de la péninsule ibérique. Avant, ces élèves étaient inscrits dans des classes ordinaires, sans prise en charge particulière.

Des cours (hors temps scolaire) sont dispensés en 1968, essentiellement pour les élèves lusophones, par *l'Amicale de l'enseignement aux étrangers* avec le soutien de l'Éducation Nationale.

Les premières créations officielles de classes spécifiques pour ces élèves datent de **1970** avec la mise en place des **classes d'initiation** (CLIN) au sein des écoles élémentaires, au début sous forme expérimentale. Certaines CLIN sont des classes fermées qui accueillent des groupes de douze à quinze élèves pendant un an ; d'autres CLIN sont des dispositifs ouverts, permettant de regrouper les enfants plusieurs heures par semaine pour des cours de Français langue seconde (FLS), en les laissant scolarisés dans une classe ordinaire qu'ils fréquentent de plus en plus, au fur et à mesure de leurs progrès. La scolarisation en CLIN peut durer de quelques mois à un an (jusqu'à deux ans pour les élèves non scolarisés ou peu scolarisés antérieurement, les NSA ou PSA).

En 1970 sont également mis en place les **cours de rattrapage intégré** (CRI) dispensés par des enseignants itinérants dans les écoles où sont scolarisés les élèves. Ces

enseignants peuvent également soutenir d'anciens élèves de CLIN ayant encore besoin de soutien individualisé (Francequin & Réal-Douté, 2001, pp.82-83).

C'est en 1973 que les **classes d'accueil (CLA)** sont créées dans les collèges puis dans les lycées, ainsi que des **CLA-NSA**. Elles fonctionnent comme les CLIN, mais les élèves ne peuvent pas y suivre de cours plus d'une année, même s'ils sont NSA.

Des circulaires de 1976, 1986 puis 2002 précisent les modalités de scolarisation des élèves allophones, en insistant de plus en plus sur le caractère provisoire de ces cours et de leur visée intégrative. En 2002 sont également définies les missions d'organisation des **centres académiques pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs** (les CASNAV) qui remplacent les **centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants** (les CEFISEM). Pour les plus de 16 ans ne relevant pas de l'obligation scolaire, des **cycles d'insertion pré-professionnels spécialisés en français langue étrangère et en alphabétisation (CIPPA FLE-ALPHA)** sont mis en place dans certains lycées d'enseignement professionnel.

Dès le départ, l'institution scolaire propose donc (à part les CLIN fermées et les CLA) des dispositifs d'intégration sur des périodes limitées à un ou deux ans.

2.2. Les dispositifs intégrés pour les « élèves allophones nouvellement arrivés »

« Sont considérés comme **élèves allophones nouvellement arrivés** (EANA) les enfants arrivant en France qui n'ont pas suivi un cursus scolaire en France ou qui l'ont interrompu depuis au moins 2 ans et qui ne maîtrisent pas ou peu le français. »⁷

La circulaire nationale de 2012 remplace celle de 2002 et institue les **unités pédagogiques pour les élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A)**, qui se substituent aux CLIN, CRI et CLA. Ce sont des dispositifs qui répondent à une logique d'inclusion. Les élèves peuvent en bénéficier un an (deux ans pour les NSA). La particularité de ces dispositifs, par rapport aux CLIN et aux CLA, réside dans le fait que les élèves sont tous inscrits, en premier lieu, dans une classe ordinaire, qu'ils font partie des effectifs, au même titre que les autres enfants. En ce sens, ils sont dans la continuité des CRI. On peut repérer les emprunts réciproques et successifs entre le domaine de la scolarisation des élèves

⁷ Circulaire de l'Académie de Grenoble du 24 septembre 2019.

handicapés et celle des élèves allophones : les CLIN et CRI ont été suivies par les CLIS, les UPE2A ayant suivi les UPI.

Dans le 2nd degré, les UPE2A fonctionnent sur le même modèle que les ULIS : les élèves qui bénéficient de ce dispositif sont inscrits dans une classe correspondant (à un ou deux ans près) à leur tranche d'âge. Ils suivent plusieurs heures par semaine (douze heures en moyenne) des cours de français de scolarisation (FLSco⁸) dispensés par un enseignant qui a parfois la certification professionnelle FLS. Celui-ci est chargé de coordonner les modalités de scolarisation des élèves faisant partie de l'UPE2A. Un chef d'établissement peut également demander l'ouverture de modules FLS qui, dans certains cas, viennent en complément de l'UPE2A ou permettent de combler son absence.

Les élèves de l'école élémentaire bénéficient de moins d'heures de cours en FLSco (officiellement neuf heures hebdomadaires, dans les faits beaucoup moins). Un enseignant UPE2A « itinérant » se déplace d'école en école, et intervient avec des petits groupes. Si un élève est « isolé » dans son école, il ne bénéficiera d'aucun cours de FLSco ; l'enseignant UPE2A rencontre uniquement l'enseignant de sa classe lors de *visites conseil* mensuelles (au mieux).

Des classes **UPE2A alpha** pour NSA sont mises en place dans certaines communes (comme à Grenoble) : ce sont des dispositifs semi-ouverts dans lesquels les élèves sont scolarisés à mi-temps. Ils réintègrent leur classe de référence (souvent dans une autre école) l'autre partie de la semaine.

En 2013, la Mission générale d'insertion (MGI) dédiée à la prévention des ruptures scolaires, créée en 2012, est remplacée en **2013** par les **missions de lutte contre le décrochage scolaire** réservées aux plus de 16 ans (**MLDS**). Face au nombre de plus en plus important de jeunes allophones, notamment des mineurs non accompagnés de plus de 16 ans, des **MLDS FLE ou MLDS alpha** (pour les NSA) sont mises en place. Ce sont des classes « fermées » mais intégrées dans des lycées et ouvertes sur le monde du travail, avec une visée avant tout professionnalisante. Elles accueillent ces jeunes pour une année.

En 2019, ces élèves différents des autres (en situation de handicap ou allophones) sont donc inclus dans des classes ordinaires (sauf en MLDS) et bénéficient de temps

⁸ Le FLSco est un terme utilisé en didactique, qui désigne à la fois le français comme objet et comme outil d'enseignement, une « langue vecteur des apprentissages et langue matière » (Vigner, 2009) : c'est la langue transversale à toutes les disciplines scolaires.

d'enseignement spécialisé (avec des enseignants spécialisés *FLS* ou *ASH*) quelques heures par semaine. Mais si les élèves handicapés peuvent poursuivre une partie de leur scolarité plusieurs années dans les dispositifs spécialisés, les élèves allophones, eux, n'ont qu'un an au maximum (parfois deux) pour en profiter.

Le statut d'EANA est donc un statut très précaire, puisqu'il disparaît au bout d'un an ou deux. Après cette période, ces élèves n'ont plus droit aux dispositifs spécifiquement dédiés aux allophones et leur allophonie n'est souvent plus prise en compte. D'*allophones*, ils changent de statut et deviennent aussi invisibles dans l'institution scolaire que les *alloglottes*, jeunes francophones *plurilingues* (Gouaïch & Chnana-Davin, 2020), n'étant plus considérés comme des migrants comme ils sont scolarisés en France depuis plus d'un an ou deux. La catégorie *alloglotte* n'a jamais été officialisée et, par conséquent, les élèves alloglottes non migrants « ne sont pas reconnus au sein des espaces institutionnels » (Armagnague, 2020, p.20). Même si le gouvernement français reconnaît⁹ qu'« un élève allophone le demeure tout au long de sa scolarité », il justifie le fait qu'il sorte des statistiques sur les élèves allophones puisqu'il « est *allophone nouvellement arrivé* tant que le besoin éducatif en FLS existe. » La note de service de la DEPP postule qu'il n'est plus un EANA « dès qu'il devient autonome en français et que son besoin disparaît ». Certains élèves ont déjà les compétences scolaires satisfaisantes (eu égard aux attentes institutionnelles) dans toutes les disciplines et se débrouillent suffisamment rapidement en français pour suivre tous les cours en classe ordinaire au bout de quelques mois. Mais d'autres ont besoin de plus de temps afin de pouvoir acquérir la culture scolaire française et/ou les bases nécessaires en FLSco qui leur permettront de profiter de tous les enseignements¹⁰.

Peut-on dire alors qu'ils sont totalement *inclus*, *intégrés*, ou alors *assimilés* ?

⁹ Note de service 2019-2, DEPP.

¹⁰ Les résultats du programme de recherche *Evascol* (Armagnague et alii, 2018) ont confirmé les études de Cummins (1981) : l'apprentissage d'une langue seconde est long et se développe sur une période bien supérieure à deux ans.

Partie 2

-

L'école inclusive : de quoi parle-t-on ?

Chapitre 2. La notion d'inclusion

1. « *Inclusion* » versus « *intégration* » ? Des glissements sémantiques qui interrogent

Intégration et *inclusion* sont des termes employés dans de multiples domaines et, selon les discours, ils revêtent différentes significations.

Le mot *intégration* est marqué politiquement par l'histoire de la colonisation ; il s'est construit en contre-point de la notion d'*assimilation*, au lendemain de la deuxième guerre mondiale, quand l'Etat français a mis en œuvre une politique d'immigration pour faire venir des travailleurs étrangers afin de participer à la reconstruction du pays. Intégrer, c'était préserver les spécificités de chacun, alors qu'assimiler induit une homogénéisation et une négation des particularités de celui qui est assimilé qui doit se fondre dans l'existant. Les Classes d'intégration scolaires pour les élèves handicapés ou les Cours de rattrapage intégré pour les élèves allophones indiquaient bien, dans leur dénomination, la volonté de ne pas exclure du système ces élèves et de ne pas adopter de pratiques ségrégatives. Mais un nouveau terme fait rapidement son apparition, *l'inclusion*, et va jusqu'à détrôner *l'intégration* dans les discours autour de la scolarisation des enfants handicapés.

Au niveau international, c'est lors de la *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, organisée par l'Unesco et le gouvernement espagnol en 1994 que la *Déclaration de Salamanque* introduit pour la première fois le terme d'« éducation inclusive » dans le champ du handicap. Parallèlement, le concept de « inclusive education » se développe en Angleterre et émerge le débat sur handicap et inclusion. B. Belmont, E. Plaisance, C. Schneider et A. Vérillon (2007) précisent qu'en Angleterre, le terme *intégration* « désigne cette seule présence physique » alors que le terme *inclusion* « implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire ».

En 2009, l'UNESCO publie *Les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, introduisant cette fois la notion d'inclusion pour, entre autres, « les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques ».

En France, le terme *inclusion* commence à circuler dès le début des années 2000, largement porté par des associations de parents d'enfants handicapés qui considèrent les intégrations en classe et, en général, dans la société, beaucoup trop ponctuelles. A l'écrit, *inclusion* n'apparaît pas dans la *Loi handicap* de 2005, il faudra attendre celle de 2013. Dans une circulaire de 2009, les classes d'intégration scolaire (CLIS) devenaient déjà des classes

d'*inclusion* scolaire, sans changer de sigle, et la Circulaire sur *l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* parlait en 2012 de « pratiques éducatives inclusives » et d'« inclusion ».

Nicole Galasso-Chaudet et Vincent Chaudet (2015, p.129) relèvent un glissement sémantique avec l'usage du terme *inclusion* dans le champ de la scolarisation. Si *inclusion*, dans le langage courant, est devenu l'antonyme d'*exclusion*, son étymologie indique quelque chose qui est enfermé dans un ensemble fermé, signification que l'on retrouve dans le domaine de la minéralogie et de la biologie. Ainsi, ils relèvent cette apparente contradiction entre une définition qui renvoie à l'enfermement et un usage du mot *inclusion* « du côté d'une ouverture sociétale » et proposent une piste explicative : « le système scolaire, lieu de transmission d'apprentissages et de socialisation, serait un lieu *d'enveloppe pour contenir* ».

Dans son article intitulé « Ce qu'inclure veut dire, à l'école et ailleurs », Joël Zafran (2019) parle de « bascule paradigmatique ». Ce n'est plus à l'élève différent de s'accommoder à l'école ordinaire, mais à l'école de s'adapter à lui. La forme transitive d'*inclure* se démarque ainsi de la forme pronominale intransitive du verbe *s'intégrer* : l'action vient désormais de l'école, le mouvement va de l'institution vers l'élève, et cela implique de repenser à la fois les moyens humains, les locaux, mais aussi et surtout toute la pédagogie et donc la formation initiale et continue des enseignants et personnels accompagnants. Dans la scolarisation intégrative, la présence d'AVS a été pensée pour aider l'élève à s'adapter aux exigences de l'école. Dans la scolarisation inclusive, c'est l'école dans son ensemble qui met tout en œuvre pour s'adapter à chacun. La diversité devient la norme. « L'intégration à tous crins favorise le risque de discrimination de l'enfant et renforce les difficultés psychoaffectives inhérentes à tout apprentissage, contrairement à l'inclusion qui répond aux besoins particuliers de chaque élève » écrit Sylvie Canat (2018). La présence d'une personne dédiée exclusivement à l'intégration d'un enfant a effectivement tendance à le stigmatiser et à institutionnaliser sa différence, alors que si c'est toute l'école qui met à disposition de tous des moyens humains et matériels, mutualisés, le risque de stigmatisation est plus réduit.

Pourtant, force est de constater que l'*école inclusive*, en France comme ailleurs, peine à mettre en œuvre les changements indispensables à la réussite de l'inclusion. Ainsi, Lise Bessette et Gérald Boutin (2009), dans leur ouvrage intitulé *Inclusion ou Illusion ? Elèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités* ont étudié les effets de la

politique inclusive au Québec. Ils constatent que « sans l'aide adéquate, l'inclusion à tout crin nuit ... aux enfants. Et aux enseignants ». Même constat de la part de N. Galasso-Chaudet et V. Chaudet (2015) suite à leur travail d'analyse de terrain à partir d'entretiens menés auprès d'enseignants d'écoles ordinaires en France, amenés à accueillir des enfants handicapés.

Ces deux praticiens-chercheurs interrogent également la dichotomie *intégration* / *inclusion* :

Nous nous demandons si ce jugement de l'histoire consistant à qualifier d'école ségrégative un système scolaire qui a pourtant pris conscience relativement tôt [...] de la nécessité de distinguer différentes réalités d'enfants ne serait pas une tentative de notre époque pour se persuader de la légitimité de l'inclusion généralisée. La période historique dite d'école intégrative (1975) serait, elle, plus proche d'une école équitable où l'insertion sociale prime, où le sentiment de différence n'est pas nié mais engendre une culture du respect et de l'entraide mutuelle. Il semble que les potentialités mobilisées dans cette période intégrative [...] ne soient pas allées au maximum de leur déploiement, cela pour de multiples raisons.

N. Chaudet et V. Chaudet (2015, p.132)

Et ces auteurs d'invoquer des « professionnels insuffisamment formés » et une « montée de l'individualisme ».

La pression portée et entretenue par les associations de parents pour l'avènement d'une école inclusive nous semble tout à fait légitime, dans un contexte où de très nombreux enfants handicapés n'étaient pas ou très peu scolarisés, où des scolarisations en milieu ordinaire, faute de moyens et de formation des enseignants, étaient beaucoup trop rares et peu satisfaisantes. Mais, comme N. Galasso-Chaudet et V. Chaudet, nous nous questionnons sur la pertinence d'une césure aussi massive entre les concepts d'*intégration* et d'*inclusion*. En effet, dire que l'intégration n'incombe qu'à celui qui doit s'intégrer nous paraît très réducteur : une intégration ne peut advenir que si celui qui souhaite s'intégrer mais aussi l'environnement (classe, groupe social plus élargi, pays) sont actifs et participent au processus. L'intégration ne peut avoir lieu sans la possibilité d'une *inscription* symbolique mise en place et garantie par le groupe qui accueille (Moro, 2012). Le concept d'*inclusion*, brandi comme l'étendard d'une nouvelle politique de scolarisation, ne serait-il pas un alibi, servant à justifier l'accélération d'une recherche de rentabilité ?

Deux grands risques de dérives induites par le renforcement de l'inclusion systématique se profilent depuis une dizaine d'années.

2. *Le double risque de l'inclusion*

2.1. *Une baisse des moyens alloués à l'enseignement spécialisé et une désinstitutionnalisation*

Le Ministère de l'Éducation Nationale publie en juin 2019 *Qualinclus*, un guide d'auto-évaluation, « réalisé pour accompagner et améliorer la mise en œuvre de l'éducation inclusive au sein des établissements ». *Qualinclus* s'inscrit dans un contexte européen : la recommandation du Parlement européen et du Conseil de juin 2009 établit *un cadre européen de référence pour l'assurance qualité* et en 2015 sont adoptées des résolutions qui incitent à développer des mécanismes « d'assurance qualité » dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels, comme le recommande EQAVET (European Quality Assurance in Vocational Education and Training), et à établir un « retour d'information continu basé sur les résultats d'apprentissage ». *Qualinclus* est la déclinaison pour l'inclusion scolaire de *Qualéduc*, outil mis à disposition des établissements et des corps d'inspection « pour développer une démarche d'assurance qualité fondée sur l'amélioration continue. *Qualéduc* permet l'élaboration ou l'actualisation d'un diagnostic, d'un dispositif, d'un projet d'établissement, d'un contrat d'objectifs, d'un suivi de labellisation, ou de toute démarche de projet ». Respect des *protocoles et procédures, démarche qualité, management par le projet, l'importance du leadership et l'engagement de la direction, offre de formation*, le vocabulaire de l'entreprise s'invite clairement dans l'école qui risque fort de se réduire à de la *prestation de services* pour différents *publics*, voire *clients*.

Ce sont déjà les travers dénoncés par nombres de professionnels de terrain et d'associations de parents d'enfants handicapés suite au rapport Piveteau (2014) dit « Zéro sans solution » qui a engendré la création de *Pôles de compétences et de prestations externalisées* et la fin annoncée du travail institutionnel, pourtant essentiel et indispensable pour des enfants et adolescents aux parcours personnels et vies psychiques souvent déjà très morcelés.

C'est tout le secteur de l'Éducation Nationale qui souffre d'une politique de plus en plus orientée par le *management* de l'enseignement guidé par une course aux « résultats » mais sans l'attribution de moyens nécessaires, la multiplication de nouveaux dispositifs sans évaluation de ceux qui sont abandonnés. En témoigne la tribune publiée en mai 2020 par un collectif d'une quinzaine de hauts fonctionnaires du Ministère de l'Éducation Nationale dénonçant « un management autoritaire, fondé sur la suspicion, la menace, le verrouillage de toute expression qui ne serait pas *dans la ligne* [...] ». La communication

ministérielle est formelle, en laissant croire que la simple « remédiation » technique, fondée sur des procédures et des protocoles, sur du « pilotage par les preuves » suite à des tests de positionnement pourra vaincre la difficulté scolaire. Les neurosciences (et encore, une école particulière) sont érigées en unique champ de référence [de la doctrine] au détriment d'autres approches scientifiques [Sciences de l'Education par exemple] ; elles se substituent ainsi à la compréhension des enjeux culturels, sociaux et cognitifs des apprentissages scolaires. »

L'école inclusive, de par son principe inclusif, embarque donc l'enseignement spécialisé. On assiste d'une part à la fermeture ou à la transformation d'établissements en services (c'est le processus de désinstitutionnalisation¹¹), d'autre part à l'évolution du métier d'enseignant spécialisé en ASH ou en FLS : la mission d'enseignant référent, de « personne ressources » prend une importance de plus en plus grande. La conséquence en est la diminution, voire la disparition pour certains de leur temps de présence avec les élèves au profit de « visites conseil » auprès des enseignants *ordinaires*.

2.2. Une « indifférence aux différences » qui peut être maltraitante pour tous

Cécile Goï et Emmanuelle Huver (2013) ont travaillé sur les effets de la catégorisation des élèves allophones dans le système scolaire et elles proposent un tableau qui permet de pointer une forme de tension entre deux mouvements : d'une part la reconnaissance de la singularité de chacun (l'allophonie), et inversement, la volonté de ne pas assigner ces allophones à leurs différences (réelles ou supposées).

Dispositif institutionnel	Classes « fermées »	Intégration en cursus ordinaire et accompagnement UPE2A	Classes ordinaires sans accompagnement
Représentations de l'altérité	Continuum altéritaire entre ← « assignation à l'altérité » ————— « indifférences aux différences » →		
Catégorisation du français enseigné	FLE	FLS	FLM
Dynamiques d'intégration versus exclusion	Processus à « horizon ségrégatif »	Processus à « horizon inclusif »	Processus à « horizon assimilatif »

Tableau proposé par C. Goï (Goï et alii, 2013, p.6)

11 Dans son article « Faut-il avoir peur de la désinstitutionnalisation ? », Jean-René Loubat (2011, pp.1-2) analyse ce processus sociétal qui affecte particulièrement le secteur médico-social. Le terme de désinstitutionnalisation est à entendre, non pas comme « la fin des institutions » mais comme « la fin des établissements », appelés à se transformer en « services, dispositifs, plateformes, pôles, centres, opérateurs, entreprises de services ».

Ce tableau reflète également le double mouvement qui affecte la scolarisation des élèves porteurs de handicap. L'« intégration en cursus ordinaire avec un accompagnement UPE2A » correspondrait à la scolarité d'élèves bénéficiant de la double inscription ULIS/classe ordinaire et rejoint le « processus à *horizon inclusif* » prôné officiellement – notons ici la cohabitation des termes *intégration* et *inclusif*. La dernière colonne reflète bien la tendance actuelle : faute de moyens, l'Éducation Nationale n'est plus à même d'accompagner, comme elle devrait le faire, de nombreux élèves allophones et/ou handicapés. Le fonctionnement en « services », c'est-à-dire la circulation et l'intervention de professionnels spécialisés (ASH ou FLS) au sein des établissements ordinaires, ne peut être assurée de façon suffisante (en termes d'heures et donc de nombre de professionnels) ni de façon équitable entre les différents territoires (grande inégalité entre les milieux urbains et ruraux). Ainsi, de nombreux EANA dits « isolés » ne bénéficient pas de dispositif UPE2A – C. Goï (2015) parle alors même de *non-dispositif* ; d'autres, non moins nombreux, ne travaillent avec l'enseignant du dispositif que deux heures par semaine au lieu des neuf heures réglementaires minimum. Concernant les élèves handicapés, les accompagnements par les AESH sont très lacunaires. Par ailleurs, les places en ULIS et en IME étant très largement insuffisantes pour couvrir les demandes notifiées par les MDPH, les élèves « faute de mieux » et « en attendant » (jusqu'à deux ans) sont scolarisés dans des classes ordinaires sans ou avec peu d'accompagnement. L'expression « indifférence aux différences » figure à l'extrémité opposée de l'« assignation à l'altérité » sur le « continuum altéritaire » proposé par Goï et Huver. Il s'agit alors de faire comme si la différence n'existait pas, faire fi des particularités de chacun, avec l'alibi du « tous ensemble » dans l'école inclusive. Bien sûr, nous sommes loin de ce que les textes officiels préconisent ; mais, si les moyens indispensables à une inclusion respectueuse des singularités de tous ne sont pas déployés, c'est bien vers une nouvelle tentative d'*assimilation* que l'on va tendre – et vers une *exclusion*, pour ceux qui ne pourront pas suivre le groupe. Ainsi en est-il des EANA qui, au bout d'un an dans le système scolaire (le « date à date » est parfois appliqué au jour près), perdent leur qualificatif de « nouvellement arrivés » mais surtout leur qualité officielle d'EANA. D'une catégorie définie de façon très stricte, ils passent brusquement à une assignation d'indifférenciation.

Cette « indifférence aux différences » peut être vécue comme une négation de la différence. Ainsi, H. Genet écrit :

L'inflation de normes et de protocoles que nous produisons dans un fantasme éperdu de contrôle totalitaire renforce chaque jour le mécanisme de stigmatisation, au cœur même des prétendus efforts

d'intégration, des pieux « projets de vie » et des protestations ferventes de « vivre ensemble ». D'un côté, le discours politique égalitariste qui flatte la bonne conscience collective, de l'autre, le réel des actes qui creuse les différences. L'un dénie l'autre. Le divorce pervers est consommé.

H. Genet (2012, p 54)

Ne pas reconnaître, ou du moins ne pas prendre en compte la différence dans le dispositif d'enseignement (formation des enseignants, nombre d'enseignants dans la classe, nombre d'élèves, locaux) peut être maltraitant pour tout le monde : pour l'élève qui se trouve en incapacité (psychique et/ou cognitive) de suivre les cours proposés, pour les élèves *ordinaires* (quand l'agitation d'un élève handicapé est très importante par exemple), pour les parents qui se rendent vite compte que cette scolarisation n'est pas ou pas assez adaptée pour leur enfant, pour les AESH encore insuffisamment formés et dont les emplois du temps sont souvent bien trop morcelés, et enfin pour l'enseignant qui culpabilise de ne pas être (suffisamment) formé pour accueillir ce type d'élèves, de ne pas réussir à faire avec cette grande hétérogénéité (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015 ; Rigoni, 2020).

Mais peut-on réellement parler d'inclusion scolaire si les dimensions didactiques et pédagogique manquent à l'appel ?

2.3. De l'inclusion tronquée à l'inclusion simulée

2.3.1 Une inclusion légale et administrative affichée mise en avant

Si la circulaire de 2012 sur la scolarisation des EANA préconise l'inclusion dans son volet légal et administratif et évoque très rapidement sa dimension socioculturelle, aucune mention n'est faite d'une didactique ou d'une pédagogie inclusive (Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin, 2020). Or l'inclusion déborde largement l'inscription administrative dans un établissement scolaire, mais également la présence en classe et dans une cour de récréation. « Il ne suffit pas d'être présent dans la classe pour être inclus » rappelle Nathalie Auger (2020, p.175) mais les textes officiels concernent essentiellement l'organisation matérielle de la scolarisation inclusive.

2.3.2. Des supports d'enseignement et des outils d'apprentissage spécifiquement dédiés aux élèves allophones et aux élèves porteurs de handicap

Si le FLSco est une langue transversale à toutes les disciplines scolaires, il est également présenté comme une matière à enseigner. Or il n'existe aucun programme d'enseignement de cette discipline - contrairement au Québec qui a mis en place des progressions et des paliers pour l'ILSS, *l'intégration linguistique, scolaire et sociale* à

destination des élèves allophones (Querrien, 2020). C'est le CECRL qui sert de référence en France pour l'enseignement du FLSco, couplée avec le *Socle commun de compétences, de connaissances et de culture*¹² auquel se réfèrent également les enseignants qui accueillent des élèves handicapés. Il est bien sûr pertinent, dans une logique inclusive, d'avoir en ligne de mire des référentiels communs, qui sont adaptés en fonction des élèves. Des outils et supports sont néanmoins disponibles pour les enseignants et les élèves : grilles d'évaluation avec référentiels de compétences, exercices d'entraînement... En outre, des sites de plus en plus nombreux sont mis en ligne par le ministère de l'Éducation Nationale¹³ pour aider les enseignants de FLS et en ASH, au côté des catalogues de matériel spécialisé et adapté proposé par certaines entreprises. Supports, outils, matériel spécifique ... des aides indispensables, ciblées en direction d'élèves différents des autres, mais pas toujours utilisées au service d'une didactique inclusive.

2.3.3. Une didactique inclusive à inventer

Le rapport de recherche *Evascol* le mentionnait en 2018 : le modèle de l'école inclusive a été imposé sans aucune préconisation pour un changement dans les pratiques pédagogiques ni aucune nouvelle orientation didactique.

Nathalie Auger (2020, pp.174-176) décline sa proposition de « didactique inclusive » à destination des élèves plurilingues sous plusieurs formes d'inclusions. Elle distingue l'*inclusion linguistique* (la reconnaissance et la valorisation des langues) de l'*inclusion langagière* (« des langues pour réaliser des tâches scolaires »). Trop d'élèves (et il ne s'agit pas uniquement d'élèves allophones ou d'élèves handicapés) sont présents en classe *sans y être*. Or « l'inclusion passe par la participation active de tous les élèves » précise N. Auger. Quelles que soient leurs compétences et leurs difficultés, tous les élèves devraient pouvoir être *inclus* dans les tâches proposées, c'est-à-dire s'y engager, d'une façon ou d'une autre : ceux qui parlent d'autres langues, ceux qui n'ont pas accès au langage verbal articulé mais qui peuvent manifester leur engagement autrement que par la parole.

L'*inclusion linguistique* est un préalable indispensable pour qu'une *inclusion langagière* puisse advenir : accueillir les langues premières, reconnaître la valeur des langues familiales aura pour corollaire la confiance nécessaire à tout engagement dans des

¹² <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.

¹³ Voir la sitographie en fin de mémoire.

apprentissages. Accueillir des langues différentes du français, dont certaines sont minorées (Nante & Trimaille, 2013), voire interdites (Leclaire & Lemattre, 2015), mais aussi une façon d’être différent au monde, pour des élèves avec des handicaps ou fragilités psychiques. Les dispositifs se référant à l’Éveil aux langues¹⁴, démarche plurilingue et interculturelle, proposent des démarches d’inclusion linguistique en faisant la part belle aux ressources apportées par les familles. Pour des enfants avec TSA (Troubles du spectre de l’autisme), on peut aussi imaginer une inclusion linguistique avec des matériaux non verbaux (images, objets, gestes, musique ...).

L’*inclusion langagière* implique que l’élève puisse participer aux tâches scolaires et aux interactions avec son « répertoire communicatif »¹⁵ (verbal et non verbal), répertoire forcément singulier.

Toutes les pratiques d’inclusion langagière favorisent donc ce que les sociolinguistes nomment le *translanguaging* (Miguel Addisu, 2020) ou l’*alternance codique* (Gumperz, 1989) : chacun puise dans son répertoire langagier pour intervenir en classe. L’alternance codique (code switching) pouvant, au fil des apprentissages, être accompagnée par un mélange des codes (code mixing). Ces pratiques linguistiques, caractéristiques du parler bi-plurilingue (Lüdi & Py, 2003), sont non seulement à accepter, mais à encourager pour favoriser une véritable inclusion à l’école. A cette condition, même l’élève mutique trouvera sa place et pourra s’engager dans des activités.

N. Auger articule également à la didactique inclusive l’*inclusion socioculturelle* (qui passe par la reconnaissance et l’accueil valorisé de pratiques et de repères différents) et l’*inclusion des autres protagonistes*, notamment des familles : elle cite l’exemple du projet pédagogique suisse du *Sacs d’histoires*¹⁶ permettant aux familles de participer au projet en utilisant et valorisant toutes leurs langues tout en enrichissant leurs compétences en français. Bien sûr, l’*inclusion des enseignants* et de toute l’équipe éducative au sens large est également au cœur de la démarche inclusive, favorisée notamment par des actions de formation et de concertation.

¹⁴ Candelier (2003).

¹⁵ Louise Dabène (1994) propose cette notion à partir du *répertoire verbal* forgé par Gumperz, ce qui lui permet d’inclure toutes les modalités communicatives non-verbales.

¹⁶ Roth, M. & De Pietro (2018).

L'école inclusive est donc possible, mais elle est encore souvent un mirage dans lequel les discours purement technicistes fourvoient tous les acteurs de terrain et les familles. L'inclusion ne peut se décréter, elle doit se construire. Au-delà du simple cadre administratif, il convient donc de réfléchir aux pratiques inclusives à mettre en place afin qu'elles se déploient autour du respect des identités véhiculées par les langues, du respect des sujets avec leurs singularités et qu'elles engagent tous les élèves à participer aux activités.

La démarche inclusive sous-entend et sous-tend, dans son fondement même, la reconnaissance de la diversité. L'organisation de la scolarisation autour de différents dispositifs, depuis les débuts de l'enseignement spécialisé, repose sur la définition de différentes catégories d'élèves.

Ces catégories peuvent être excluantes ; inversement, l'indifférenciation finit aussi par stigmatiser. Parallèlement à la surenchère des catégories de plus en plus précises induites par l'approche nosographique et la quantification du handicap, on voit se dessiner une sorte de porosité entre ces catégories et la naissance de catégories plus générales et englobantes.

Chapitre 3. L'évolution des catégorisations

1. Catégorisation et intersectionnalité

1.1. Les catégories, quelles fonctions ?

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéresserons aux catégories afférentes au champ du handicap et de l'allophonie, envisagées à travers le prisme des sciences sociales.

Elèves en situation de handicap, élèves allophones nouvellement arrivés et désormais *élèves à besoins éducatifs particuliers*, autant de catégories que nous avons évoquées mais sans nous pencher sur la notion de catégorie.

1.1.1. La notion de catégorie

L'étymologie du mot *catégorie* renvoie d'emblée à l'*accusation*, au *parler contre* : *κατά*, (contre) et *ἀγορεύω*, (parler). La catégorisation rassemble des éléments à l'intérieur des catégories pour mieux les séparer. Comme l'écrit Lucie Baugnet (1998, p.70), « la classification des individus en catégories conduit à une augmentation de la similarité à l'intérieur des catégories et à une augmentation de la différence entre celles-ci. » Edmond Marc Lipiansky (1992, p.7) insiste sur « le paradoxe d'être à la fois semblable et différent ». Ainsi, concernant la catégorie récente de l'allophonie dans l'Éducation Nationale (le terme *élèves allophones* apparaît pour la première fois dans la Circulaire de 2012 sur l'organisation de la scolarité des EANA), C. Goï (2016, p.30) écrit : « la dénomination réifie la catégorie afin que les élèves qui en relèveraient forment un *groupe homogène* (à l'intérieur de la catégorie) mais par *démarcation altéritaire* par rapport aux élèves dits « ordinaires » et au cursus dit « normal ».

L'étymologie nous ramène également à la notion de contraste ; contraste entre le même et le différent (ou l'autre), entre l'intérieur et l'extérieur. La catégorisation, en tant que processus d'assignation, procède d'un mouvement externe à l'individu visant à une intériorisation des caractéristiques identitaires au sein de la catégorie.

Le sociologue Erving Goffman propose une approche de la différence à travers le *stigmat* (1963, p.7) qu'il définit comme « situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche pleinement d'être accepté par la société » et qu'il étudie dans le cadre des interactions individuelles. Le stigmat, qu'il soit visible ou invisible, amène à situer le stigmatisé en dehors de la norme. Il propose également une approche institutionnelle de la catégorisation. Dans leur article intitulé « Les politiques de stigmatisation : la production

institutionnelle des catégories », Clyde Plumauzille et Mathilde Rossigneux-Méheust (2014) soulignent le rôle accordé par Goffman aux institutions comme les hôpitaux psychiatriques (Asiles, 1961), productrices de normes et donc dénonciatrices des écarts à ces normes, des déviances.

Les institutions dominantes (justice, police, hôpital, école) [...] formulent des représentations auxquelles elles donnent une intensité plus ou moins performative [...], elles forment des cadres et des supports matériels, des murs, des registres, des frontières qui contribuent à promouvoir ces normes et à les médiatiser, mais aussi à les mettre en scène et du coup à les transformer. Par ailleurs, ces institutions proposent, dans le même temps, des instruments pour mesurer la norme qu'elles définissent, évaluent et réactualisent en permanence.

C. Plumauzille et M. Rossigneux-Méheust (2014, pp.220-221)

L'institution scolaire avec tout son arsenal de textes législatifs ou réglementaires, on l'a vu, a participé à l'installation de différentes catégories, dictant ainsi les frontières de l'*ordinaire* et du *spécialisé*, qu'il s'agisse du handicap ou de l'allophonie.

1.1.2. Différentes fonctions

La nomination participe en premier lieu à la catégorisation.

Au fil des dénominations, les catégories évoluent. Nommer, c'est identifier et donc différencier. Ainsi, tous les adjectifs (*léger, moyens et lourds*) pour distinguer, en utilisant les chiffres de mesure du QI, les différentes formes de déficience intellectuelle. Différencier pour séparer : on ne mélange pas des élèves avec déficience intellectuelle légère et lourde au sein d'un même IME. Un élève EANA, au bout d'une année scolaire, quitte la catégorie des *allophones* pour faire partie officiellement des élèves ordinaires mais, de façon explicite ou non, entre dans celle des *alloglottes*.

Entrer dans une catégorie permet parfois de bénéficier de droits compensatoires : au titre de la compensation du handicap (allocation, heures avec un AESH, prêt d'un ordinateur, tiers-temps pour les examens, inscriptions dans une ULIS ...) ou au titre de l'allophonie (inscription dans une UPE2A, participation à des modules FLS).

L'étiquette de la catégorie peut inquiéter mais aussi rassurer. La plupart des familles ont besoin de pouvoir mettre un nom sur les difficultés ou les empêchements de leurs enfants. Un enfant dyslexique voit une partie de ses problèmes scolaires pris en considération et reconnus. Être diagnostiqué Asperger, c'est pouvoir entrer dans une forme de communauté. Faire partie d'un groupe identifié peut donner le sentiment d'exister enfin. La catégorie peut même être brandie de façon revendicatrice, elle occupe alors une fonction identitaire ; ainsi Greta Thurnberg, figure emblématique du mouvement des jeunes pour le climat, se définit

sur son profil Facebook comme « 16 year old climate and environmental activist with Asperger's ».

Catégoriser, c'est se focaliser sur un caractère repérable ; la catégorie apparaît alors comme la réduction de l'identité à un trait. Jean Furtos (2007) va jusqu'à écrire que la catégorie « réifie » et « empêche toute rencontre d'humain à humain ». La catégorisation entraîne une assignation identitaire qui vient s'inscrire dans un discours sur une identité normée – qu'on appelle de façon euphémisée *ordinaire* : il y a les élèves *ordinaires*, et les autres (en situation de handicap, EANA, ...). « L'étiquetage est un opérateur direct et inévitable d'exclusion. » écrit H. Genet (2012, p.56). « Pourtant, il faut bien nommer cette réalité, car elle exige une adaptation sociale. Ce n'est pas un choix, une option, c'est une nécessité. Dès lors, le handicap est bien une question politique, pour autant que le politique n'est pas seulement asservi au réel économique ». Et H. Genet de se demander

si la requalification ne masque pas les échecs de la politique d'intégration. Alors, pourquoi ne pas assumer l'opération de désignation, de toutes façons vouée à l'inadéquation ? Et d'abord, à qui, finalement, ce nom est-il destiné ? Certainement pas aux proches ou aux professionnels qui tous les jours vivent le handicap. Ils ont bien assez de soucis et de défis pratiques pour s'attarder à des circonvolutions lexicales.

H. Genet (2012, p.57)

Impossible de ne pas nommer les différences, sous peine d'invisibilisation, mais comment ne pas désigner un élève par un trait constitutif de son identité sous peine de le stigmatiser et de réduire à ce trait son identité plurielle ? Et, dans le cas d'un élève allophone et porteur de handicap, comment prendre en compte ces deux caractéristiques qui en font un élève différent des élèves *ordinaires* ? Cumuler deux traits identificatoires, potentiellement porteurs de minoration et de dévalorisation, nous amène à nous pencher sur le concept d'*intersectionnalité*.

1.2. L'intersectionnalité à l'école

Le terme *intersectionnalité* a été proposé pour la première fois à la fin des années 80 aux Etats-Unis par la juriste afro-américaine Kimberlé Crenshaw dans le cadre de ses travaux sur la double domination subie par les femmes noires. Eric Fassin et Mara Viveros Vigoya (2019, p.515) définissent l'intersectionnalité comme « un outil, à la fois théorique et méthodologique, pour penser la pluralité des logiques de domination et leurs croisements ». Manon Garcia (2018, p.138) parle d'« oppression spécifique » pour souligner le fait qu'il ne s'agit pas de la juxtaposition d'oppressions liées à des catégories différentes mais bien d'une domination singulière prenant en compte le croisement des catégories. E. Fassin et M. Viveros Vigoya (2019, p.522) précisent encore que « le croisement des logiques

discriminatoires ne se résume pas à un cumul des handicaps ». L'intersectionnalité s'intéresse la plupart du temps au croisement des oppressions opérées par rapport au sexe et à la race, ainsi qu'à la classe sociale. Ceci explique peut-être, en partie du moins, la grande difficulté à travailler avec ce concept pour étudier l'effet des catégorisations et leur croisement dans les établissements scolaires en France. Maïtena Armagnague (2020, p.26) évoque une « réserve institutionnelle rejetant toute forme de différentialisme » en dehors du soutien pédagogique en FLSco à l'égard des élèves migrants, comme si les difficultés liées aux origines et au choc culturel n'étaient pas pensables au sein de l'Éducation Nationale. En témoigne le scandale provoqué par l'annonce de deux journées d'études scientifiques¹⁷ intitulées « Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation : enquêtes, terrains, théories » qui ont bien failli être annulées. L'objectif de ces journées d'études était d'interroger « la *catégorisation socio-ethno-sexo-scolaire* qui sous-tend les discriminations à l'école » (Lorcerie, 2019, p.163). C'était reconnaître la question du racisme comme présente dans les classes, alors que l'école française se veut non-discriminante dans les textes officiels¹⁸. C'était aussi réactiver le malentendu autour du mot *race*. Mais, comme le précisent E. Fassin et M. Viveros Vigoya (2019, p.523) : « parler de la race, c'est se donner un vocabulaire pour voir ce qu'on ne veut pas voir : la discrimination raciste est aussi une assignation raciale. » [...] « Pour les sciences sociales actuelles [...], la race n'est pas un fait empirique ; c'est un concept qui permet de nommer le traitement inégal réservé à des individus et des groupes ainsi constitués comme différents. La réalité de la race n'est donc ni biologique ni culturelle ; elle est sociale. ».

L'identité est par essence plurielle, elle peut se décliner, entre autres, par de multiples appartenances à des catégories socialement définies. L'évolution des catégorisations dans l'enseignement spécialisé met bien en avant la question des représentations. D. Jodelet (1989, p.43) définit les représentations sociales comme des « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientant et organisant les conduites et les communications sociales ». Comment perçoit-on les autres, mais aussi comment se perçoit-on ?

Saskia Mugnier a mené plusieurs travaux de recherche sur les représentations concernant les élèves sourds migrants ou issus de l'immigration. Elle pointe (Mugnier, 2016)

¹⁷ Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation : enquêtes, terrains, théories, 18 et 19 mai 2017, École supérieure du professorat et de l'éducation de Créteil.

¹⁸ Belkacem, Gallot et Mosconi (2019).

la double stigmatisation dont ils peuvent être victimes : alors qu'ils pourraient être considérés comme des élèves plurilingues (langues d'origine, langue des signes, français), c'est à travers le prisme du déficit médical et de la minoration sociale de leurs langues qu'ils sont considérés. Diane Baudouin (2015) s'est penchée, quant à elle, sur la façon de se présenter qu'utilisaient des jeunes se situant au croisement de l'appartenance à ces deux minorités, « numériquement minoritaires et socialement minorés ». La chercheuse interrogeait la pertinence de la notion de *double identité*. Or les personnes interrogées se présentaient d'abord comme des *jeunes*, « avant d'être sourds et/ou migrants ». D'autre part, ils étaient une majorité « à se présenter [...] comme sourds plutôt que comme migrants ».

Nous retrouvons ici le concept forgé par Hughes et repris par Becker (1963, pp.56-57) de « statut principal ». Hughes part du concept allemand de *Stand* pour construire celui de statut que l'on peut comprendre comme une composante identitaire. Quand il y a *conflit de statuts*, c'est le *statut principal* qui l'emporte sur le *statut subordonné*, et Becker de poursuivre : « certains statuts l'emportent sur tous les autres ».

1.3. La scolarisation des élèves allophones / alloglottes¹⁹ et porteurs de handicap

1.3.1. « Double catégorie » invisibilisée

Qu'en est-il pour les élèves allophones /alloglottes handicapés ? Combien sont-ils ? Nous ne disposons d'aucun chiffre pour « croiser » ces deux catégories. Nous savons en revanche qu'en 2017²⁰, 321 476 élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire et 78 358 en établissements spécialisés et 64 350 EANA²¹ étaient inscrits dans le système scolaire. Statutairement, les EANA identifiés administrativement comme porteurs de handicap sont sûrement très peu, puisque le parcours prend plusieurs mois pour obtenir une reconnaissance de handicap, et que cette reconnaissance arrive quand l'élève a perdu son statut d'allophone, étant scolarisé en France depuis plus d'un an... Si la primauté de la question linguistique (l'allophonie) sur celle de la migration se fait sentir dans la prise en charge pédagogique (Armagnague, 2020, p.35), c'est paradoxalement le statut de migrant qui l'emporte pour pouvoir faire partie de la catégorie EANA. Nous l'avons écrit précédemment, les élèves n'étant plus considérés comme des migrants mais comme « issus

¹⁹ Nous reprenons la distinction proposée par M. Armagnague (2020) : le terme *allophones* désignant les EANA et *alloglottes* désignant les élèves plurilingues qui ne sont pas migrants mais issus de l'immigration.

²⁰ https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rers_-handicap_2018.pdf.

²¹ <https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913>.

de l'immigration », ne sont plus reconnus comme allophones en tant qu'ils ont encore des besoins en soutien linguistique.

Il importe cependant de distinguer plusieurs types de situations puisque chacune est singulière (nature du handicap, pays d'origine, situation administrative de la famille...) ; nous dresserons ici une typologie des élèves en fonction du critère de la temporalité concernant le handicap.

1.3.2 La question de la temporalité²² dans la survenue du handicap psychique et sa (re)connaissance par les familles et les institutions

Le handicap est survenu avant la migration :

► Il est connu des parents²³. Pas systématiquement reconnu dans le pays d'origine (comme les troubles autistes dans de nombreux pays d'Afrique de l'Ouest par exemple), le handicap peut être le motif de l'exil familial. Que le handicap ait été reconnu ou pas par les institutions du ou des pays d'origine, la famille est en demande et a beaucoup d'attente par rapport à la prise en charge du handicap de son enfant en France ;

► Le handicap n'est pas connu des parents. Le diagnostic est réalisé et leur est annoncé pendant ou après la migration. Le bouleversement que connaissent toutes les familles à l'annonce du handicap de leur enfant est ici parfois doublé d'un bouleversement lié à la perte des repères dans les représentations des pathologies psychiques, représentations différentes selon les cultures. Il arrive cependant que les parents soient soulagés par l'annonce d'un diagnostic qui leur permet d'expliquer et de mettre des mots sur un ressenti qu'ils n'avaient pas ou peu formulé jusque-là.

Le handicap survient pendant ou après la migration :

Comme lorsque le handicap est survenu avant la migration mais n'était pas connu des parents, le diagnostic et l'annonce impliquent diverses réactions pour l'ensemble de la famille.

Le moment de l'apparition et de l'annonce du handicap aux parents (avant ou après diagnostic avéré) va avoir des incidences sur la mise en route du parcours médical et

²² Piérart (2013, p.126).

²³ Nous entendons *parents* au sens large – adultes responsables de l'enfant en France.

administratif aboutissant à une notification de handicap par la MDPH et ouvrant droit à l'entrée dans des dispositifs dédiés à la scolarisation d'élèves handicapés.

1.3.3 La question du statut de l'élève : allophone ou alloglotte ?

Les élèves alloglottes

Les élèves alloglottes handicapés, n'étant plus considérés comme des EANA, sont donc scolarisés en milieu ordinaire ou dans des institutions médico-sociales. On peut faire l'hypothèse que les élèves alloglottes handicapés seront prioritairement considérés handicapés, et non alloglottes puisque cette qualité est invisibilisée²⁴ dans le système scolaire en France. Cette focalisation sur le handicap au détriment de l'allophonie est sans doute renforcée par le cadre institutionnel : c'est en effet au titre de leur handicap qu'ils sont pris en charge dans des institutions spécialisées ou des dispositifs d'inclusion. Geneviève Piérart (2013, pp.124-125) écrit, à propos d'enfants allophones handicapés n'ayant pas accès au langage verbal et accueillis dans des structures spécialisées : « leur spécificité linguistique n'est pas reconnue, comme si le fait d'être dépourvus de langage les privait de langue. Or celle-ci est bien vivante dans le bain sensoriel qu'ils expérimentent au sein de leur famille ».

Les élèves allophones

Il s'agit des EANA, scolarisés au sein d'UPE2A. Contrairement aux alloglottes, c'est au titre de leur allophonie qu'ils sont scolarisés dans ces dispositifs. Certains enfants ou adolescents n'ont jamais été scolarisés dans leur(s) pays d'origine (NSA) ou de façon morcelée (PSA). Priorité est donnée aux apprentissages linguistiques et, le cas échéant, à la découverte et l'acquisition des codes scolaires.

Des difficultés d'apprentissage peuvent survenir : problèmes de compréhension qui persistent, pas ou peu de mots prononcés en français au bout de plusieurs mois, syntaxe orale et entrée dans l'écrit qui peinent à se mettre en place. Si ces difficultés sont accompagnées de signes manifestes de troubles psychiques (traits autistiques marqués, troubles sévères du comportement), l'hypothèse d'un handicap ou de grandes fragilités psychiques sera plus facilement envisagée. En revanche, sans ces signes manifestes, il importe de se donner un temps parfois assez long pour prendre en considération les difficultés d'ordre linguistiques

²⁴ Il conviendrait néanmoins de nuancer cette invisibilisation à la lumière de recherches (Nante & Trimaille, 2013, pp.108-109) montrant les différences de catégorisation en fonction des langues familiales.

mais aussi et surtout le traumatisme de la première scolarisation dans une culture très éloignée.

1.3.4. Un dispositif expérimental pour scolariser des EANA handicapés

Devant le nombre croissant d'enfants allophones nouvellement arrivés et porteurs de handicaps, une académie a mis en place un dispositif expérimental. Il est porté conjointement par le CASNAV et le Service de l'École Inclusive, avec le concours de deux enseignants chercheurs. C'est un dispositif unique en France pour accueillir ce profil d'élèves.

Ces derniers y sont orientés à l'issue des tests de positionnement réalisés par la psychologue au CASNAV, ou au sein d'UPE2A d'affectation si le handicap n'a pas été détecté avant. Contrairement à une ULIS classique, l'élève peut être scolarisé dans le dispositif, même s'il n'a pas encore reçu de notification de handicap par la MDPH – le numéro de son dossier de demande de suivi suffit. Cela permet de gagner un temps précieux et de bénéficier d'un suivi « UPE2A », quasiment impossible normalement pour les EANA en situation de handicap (voir p.29). Comme dans une UPE2A, les élèves peuvent y rester une année à l'issue de laquelle ils sont orientés vers des dispositifs ASH, non spécifiques aux allophones (ULIS collège ou lycée, IME ou IMPRO) et pour lesquels la reconnaissance de handicap par la MDPH est indispensable.

La classe est située dans un lycée ; elle peut accueillir jusqu'à dix élèves et, contrairement à une UPE2A ou à une ULIS, il s'agit d'une classe de type fermée, ne répondant pas à la politique scolaire d'inclusion actuelle. Une dotation horaire est attribuée par le Rectorat. Le professeur de FLE est contractuel et c'est lui qui coordonne la classe au quotidien – un chargé de mission CASNAV assure également la coordination de ce dispositif pour les relations avec les partenaires extérieurs à l'établissement.

On comprend alors mieux le parti pris étonnant d'exclure de ce dispositif les élèves présentant des « troubles psychiatriques » et « des troubles sévères du comportement » (ainsi que des « troubles profonds des fonctions visuelle et auditive ») : l'absence de professionnel de l'enseignement spécialisé (hormis un professeur d'Éducation physique et sportive adaptée) interdit la possibilité de prendre en charge ce type d'élèves ; or ce sont justement les troubles psychiatriques et troubles du comportement qui surgissent suite à des parcours migratoires traumatisants ou qui étaient le motif de la migration. Manquent donc, pour la

prise en charge de ces élèves, des professionnels de l'enseignement avec une double formation (ASH et FLS).

Ce dispositif demeure expérimental et il n'a pas été dupliqué ailleurs. La réduction de la prise en charge scolaire à une seule catégorie (l'allophonie ou le handicap) fait écho au principe de cloisonnement qui concerne également la spécialisation des enseignants et les ressources mises à leur disposition - malgré une tendance à la polyvalence qui commence à se dessiner.

2. La spécialisation professionnelle : entre polyvalence et clivage

2.1. La spécialisation professionnelle

Jusqu'en 2017, un enseignant qui souhaitait se spécialiser en ASH devait choisir une option pour se présenter au certificat d'aptitude professionnelle, qui correspondait à une catégorie d'élèves. Depuis, une nouvelle certification a été mise en place, le CAPPEI²⁵ (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée). C'est une certification unique, sans options différenciées (même s'il est possible de choisir des modules selon le type d'établissement dans lequel on compte enseigner). Daniel Calin la dénonce comme

une absurde certification à l'enseignement *spécialisé* sans spécialisation, qui pousse à son terme le mouvement de destruction des enseignements spécialisés [déjà] amorcé. [...] Après cela, il ne restera plus qu'à tirer un trait final sur l'idée même d'enseignement spécialisé, au nom de l'intégrisme inclusif et des économies budgétaires réunies.

<http://dcalin.fr/formations.html>

La maquette commune proposée pour la préparation du CAPPEI renforce effectivement l'impression d'une uniformisation de la profession, mouvement paradoxal en regard de l'hyper spécialisation des dispositifs nouvellement créés (seule une formation supplémentaire est toujours exigée pour enseigner à des élèves avec *déficiences visuelle ou auditive*).

L'autre grande inflexion dans la formation est l'importance accordée aux compétences requises pour être « personne ressources », capable de soutenir et conseiller les enseignants du milieu ordinaire, quels que soient les types de handicaps ou de difficulté scolaire.

²⁵ La première certification complémentaire avait été date de 2004.

La certification complémentaire pour enseigner le FLS, quant à elle, n'a pas beaucoup évolué depuis sa création, même si la compétence de « personne ressources » est de plus en plus mise en avant.

Si les enseignants spécialisés sont censés être de plus en plus polyvalents, on observe néanmoins un clivage entre les professionnels de l'ASH et ceux du FLS – en témoigne l'expérience du dispositif expérimental accueillant des élèves allophones handicapés.

2.2. Des ressources pour les enseignants

En dehors des équipes de circonscription ASH et des enseignants spécialisés qui publient régulièrement sur leurs sites des supports adaptés et des idées d'activités, le ministère de l'Éducation Nationale met à disposition également de nombreuses ressources, notamment via le site Eduscol²⁶ : lien vers des plateformes spécialisées, accès à des logiciels, grilles d'évaluation...

De leur côté, les CASNAV mettent également en ligne des ressources (tests de positionnement plurilingues, livrets d'accueil plurilingues pour les familles avec des versions audio, trames d'activités en lecture...).

Aucune ressource « croisée » donc, qui s'adresserait à des élèves allophones handicapés. En revanche, les plateformes comme *Cap école inclusive*, *Tous à l'école*, *LIREC* et d'autres commencent à proposer des supports et des activités dédiées à une nouvelle catégorie dont font partie les EANA : les *élèves à besoins éducatifs particuliers* (EBEP).

3. Surcatégorisation : les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)

3.1. Origine et définition du concept de « besoins éducatifs particuliers »

L'expression *Besoins éducatifs particuliers* (BEP) est issue du *Special Educational Need* proposé par May Warnock en Grande-Bretagne en 1978 pour remplacer la liste des catégories de handicaps par un concept plus global. Repris dans la *Déclaration de Salamanque* de 1994, le concept est d'emblée rattaché à la politique d'inclusion. Mais si ce concept est utilisé par les organisations internationales pour comparer les taux d'inclusion

²⁶ Voir la liste des ressources p.102.

scolaire, le manque d'harmonisation au niveau des définitions de l'inclusion scolaire et des BEP le rend peu pertinent dans ce cadre. (Caraglio, 2017).

En France, c'est en 2003 qu'une circulaire de rentrée parlera pour la première fois de la « prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers ». La même année, le ministère de l'Éducation Nationale organise une université d'automne sur ce thème (DGESCO, 2004) et étend la liste des EBEP au-delà du handicap, et les *nouveaux arrivants* en font aussi partie. Klein et Sallé (2009) notent que « certains intervenants ont mis l'accent sur les risques de cette approche englobant des réalités très différentes qui ne présentaient pas nécessairement beaucoup de liens communs ». Des sites institutionnels (*Eduscol*, *Onisep*) ainsi que certaines académies dans leurs circulaires publient depuis plusieurs années des listes d'élèves à BEP en y incluant d'autres catégories. La plupart citent : les élèves avec handicaps physiques sensoriels, mentaux ; les élèves en grande difficulté d'apprentissage ou d'adaptation ; les enfants avec troubles du spectre de l'autisme ; les enfants malades ; les enfants intellectuellement précoces ; les élèves avec des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité ; les élèves avec des troubles « dys » ; les enfants en situation familiale ou sociale dégradée ; les mineurs isolés ; les mineurs incarcérés ; les élèves allophones nouvellement arrivés ; les enfants issus de familles itinérantes ou du voyage... le terme *élève* alternant avec celui d'*enfant*.

Le concept de BEP peut apparaître comme une sur-catégorie, une catégorie « englobante » et réductrice comme toutes les catégories (Streiff-Fénart, 2003). Mais le rapport Warnock, à l'origine de ce concept, insistait plutôt sur l'approche anti-catégorielle : la notion de *special educational need* devait permettre de ne pas stigmatiser les élèves à partir de leurs difficultés ou empêchements, mais de se focaliser sur leurs besoins en matière d'« aide particulière, durable ou transitoire, pour apprendre » (Caraglio, 2017). Gardou (1998) précise :

reconnaître que, au-delà de leurs différences, des besoins éducatifs communs les réunissent, n'implique ni la négation du handicap ni l'assimilation de toute difficulté d'apprentissage à un handicap [...]. Les déficiences objectives ne sont pas niées, les carences et les manques ne sont pas occultés, mais mis au second plan. Ce qui importe est, d'une part, de concevoir et de mettre en œuvre un projet ajusté aux besoins particuliers de l'enfant réel, indépendamment de toute appartenance catégorielle et, d'autre part, de rechercher pour lui la meilleure situation d'interaction afin d'optimiser le développement de ses capacités d'apprentissage, d'adaptation et de création.

Gardou (1998, p.3)

L'idée de besoins renvoie à celle d'*autonomisation* (*empowerment* chez les anglosaxons) et donc d'*accessibilité*. Ils impliquent des aménagements aussi divers que l'emploi du temps (la durée des séquences de classes, les scolarités partagées en cas de dispositif d'inclusion...), les outils (tablette, ordinateur, scanner, manuels spécifiques ...), le mobilier adapté, les aides humaines (AESH, RASED, SESSAD ...), mais également (et surtout) une « compensation pédagogique » (Armagnague, 2020, p.33). Une fois identifiés les besoins, aux pédagogues de proposer des données accessibles et des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves puissent s'engager - mais n'est-ce pas le propre de toute action pédagogique ?

Le modèle médical du handicap n'est pas loin, et, comme le souligne F. Armstrong (2011, p.91) à propos de l'introduction du concept de *besoins éducatifs spéciaux*, en France aussi « les étiquettes à base médicale ont continué à être utilisées dans les processus d'identification et d'évaluation, et ceci comme des étiquettes attachées aux enfants et aux dispositifs d'éducation spéciale prévus pour des déficiences particulières. » Ainsi, Gardou et Horvais (2012) pointent le paradoxe entre l'expression EBEP et le paradigme inclusif : la notion même de *catégorie*, et celle de besoins *particuliers* « va à l'encontre de l'esprit inclusif ». Et Gardou (2012) de préciser : « être inclusif, ce n'est pas faire de l'inclusion pour corriger a posteriori les dommages des iniquités, des catégorisations et des ostracismes ».

3.2. L'écueil de l'amalgame

Outre le risque de finalement renforcer la catégorisation et de mettre à mal le principe d'inclusion, le risque d'amalgame entre les sous-catégories des EBEP n'est pas à négliger, d'autant qu'il est déjà bien réel si l'on regarde les surorientations des élèves migrants (Ichou, 2018) dans certains dispositifs spécialisés (comme en SEGPA) ou institutions (EREA).

Les mouvements intercatégoriels procèdent par une forme de glissement contagieux des représentations sociales. Il n'est pas rare qu'une personne sourde, utilisant exclusivement la langue des signes, soit considérée comme déficiente intellectuelle par des entendants, bousculés de ne pas réussir à se faire comprendre ni à comprendre l'autre – entendants monolingues qui confondent alors plurilinguisme et déficit cognitif. Pensons également aux « catégorisations emboîtées » (Castellotti, 2009, p.112) des différents rapports Benisti qui ont à juste titre fait scandale, mettant en avant un « lien de causalité entre bilinguisme précoce et entrée dans la délinquance » (Muni Toke, 2009). Dans ces cas, c'est le trait identitaire apparaissant le plus *déviant* par rapport à la norme (pour reprendre le

concept forgé par Becker, 1963) qui va induire des hypothèses et renforcer le jugement d'écart de la norme.

3.3. Rhétorique institutionnelle

Cette sur-catégorie d'EBEP semble avoir été artificiellement mise en place pour soutenir le discours sur l'école inclusive, et elle reste très fluctuante. La notion de « *besoins éducatifs particuliers* » n'a jamais fait l'objet d'une définition claire et précise par le ministère de l'Éducation Nationale qui, au gré des circulaires et des colloques y ajoute ou retire des sous-catégories, et ne l'utilise absolument pas systématiquement (Lesain-Delabarre, 2016, p.294). Ainsi, la circulaire de la rentrée 2019 pour *une école inclusive* évoque la « scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves en situation de handicap font partie » mais à aucun moment il n'est question des EANA. Il en est de même dans le *Vademecum pour le PIAL* de 2019 : ne sont concernés que les élèves avec une notification de handicap.

Par ailleurs, nulle part dans tous les documents officiels, il n'est fait allusion à des approches pédagogiques particulières qui répondraient, de façon logique, à ces besoins éducatifs particuliers. L'intérêt d'identifier et de nommer ces besoins est limité si l'on se contente d'une réponse administrative et matérielle. Si dans les dispositifs spécialisés, les enseignants sont habitués à expérimenter et utiliser diverses pédagogies, à la recherche de l'approche la mieux adaptée à leurs élèves, les enseignants des classes ordinaires qui sont de plus en plus amenés à accueillir des EBEP n'ont aucune formation dans ce domaine. Or l'enjeu essentiel de l'inclusion de tous relève bien de « défis éducatifs » (Gardou, 1998, p.3).

4. Au-delà du principe de catégorie

Dans la circulaire de 1970 intitulée *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, on pouvait lire : « les étrangers ne constituent pas entre eux un groupe homogène, et la rapidité de leur adaptation varie considérablement selon l'âge, le milieu socio-culturel, la langue maternelle, la scolarité antérieure, etc., chaque cas devant être considéré individuellement ». L'hétérogénéité est le propre de chaque groupe d'humains, caractérisés chacun par leur singularité non réductible à la caractéristique commune désignée pour les rassembler dans une catégorie. Ainsi, on parle de plus en plus fréquemment des *autismes* au pluriel et de *personne avec autisme*, pour distinguer l'individu d'un trait identitaire.

Le rapport Warnock, à l'origine du concept de BEP, mettait en garde contre la focalisation sur les difficultés et les besoins d'un élève, alors qu'il est essentiel de connaître les « intérêts, compétences ou talents particuliers de l'élève, autant de points d'appui pour les apprentissages »²⁷. On observe effectivement un hiatus important entre la façon dont continue à s'organiser la scolarisation des EPEP et les principes didactiques et pédagogiques auxquels se réfèrent les cadres de l'Éducation Nationale. Comme le note Jean-Claude Métraux (2015, p.265), il est difficile de « se débarrasser du vocabulaire de l'assistance (...) et dépasser ainsi l'obsession, typiquement occidentale, des différences, des hiérarchies et du modèle dominant selon lequel l'*autre*, du migrant à l'exclu, du malade au mourant, du patient à l'élève, est toujours porteur d'une quelconque forme de déficit ». Les EANA et les élèves en situation de handicap n'échappent pas à ce modèle, entretenu par la mise en avant des *besoins éducatifs*.

Charles Gardou, avec Jean Horvais (2012, p.104) mettent en garde contre le fait qu'« on est alors enclin à ne voir en eux que des êtres de besoins », et que la question du désir, pourtant centrale dans tous les processus d'apprentissage, est ignorée. Serge Boimare (1999) offre de nombreuses pistes de travail pédagogique en prenant en compte la « peur d'apprendre », la peur de la perte inhérente à tout apprentissage et pour (re)lancer le désir d'apprendre, notamment en restaurant les repères identitaires. Certes, les « besoins éducatifs » sont quantifiables (Armagnague, 2020), ils peuvent se référer à des normes (les tests de QI) et à des niveaux officiels (les paliers du CECRL²⁸). Réduire un enfant en situation de handicap ou un enfant allophone nouvellement arrivé à un élève à besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire à « un être de besoins liés à ses manques » (Gardou & Horvais, 2012, p.109), c'est lui interdire de s'engager dans ses apprentissages en tant qu'être singulier et désirant.

Quand les élèves ne parlent pas la langue de l'école (qu'ils soient allophones ou qu'ils n'aient pas accès au langage verbal), le risque est grand d'imposer systématiquement du « prêt-à-parler » : activités pour faire parler les EANA en FLSco, outils de communication conçus pour des enfants autistes, sans faire le pari qu'ils peuvent proposer eux-mêmes d'autres modalités de communication en puisant dans leur répertoire langagier, et trouver ainsi sa place dans un groupe classe.

²⁷ Warnock (1978).

²⁸ Cadre européen commun de référence aux langues.

Chapitre 4. Le modèle de la pédagogie universelle

1. Définition

1.1. Origine du modèle

Le modèle de la *pédagogie universelle* trouve son origine dans le concept d'*Universal Design* (conception universelle), formulé à l'origine par l'américain Ronald L. Mace dans les années 90 et repris en 2006 lors de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées. Il implique que : « la conception de produits et d'environnements soient utilisables par tous, dans toute la mesure du possible, sans nécessiter ni d'adaptation ni de conception spécialisée ». L'*accessibilité universelle* a été déclinée dans plusieurs domaines afin de rendre la société plus inclusive : ainsi, c'est tout le domaine du bâtiment et celui des transports publics qui doit désormais répondre à des normes pour que tous puissent y avoir accès.

L'expression Universal Design for Learning (UDL), issue de l'Universal Design est traduite dans la littérature spécialisée en français par *design universel pour l'apprentissage*, *accessibilité universelle à l'apprentissage*, *éducation universelle*, *pédagogie universelle* ou encore *conception universelle de l'apprentissage*. Pour notre part, nous retiendrons *pédagogie universelle*, la pédagogie étant selon nous le parent pauvre des politiques publiques depuis de nombreuses décennies - même si le terme éducation permet de souligner l'importance du rôle de tous les acteurs éducatifs, même si le terme conception met l'accent sur le travail à mener en amont et si le terme accessibilité rend saillante la question de l'accès aux situations d'enseignement-apprentissage.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation, chargé de conseiller le ministre de l'Éducation du Québec, a publié un rapport (2017) intitulé *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^{ème} année du secondaire*. Documenté par de nombreuses études internationales, ce rapport (qui a retenu le terme *Conception Universelle de l'Apprentissage*, CUA) inspire actuellement des groupes de travail pluridisciplinaires en France et ouvre des pistes qui nous semblent intéressantes. Selon les experts de ce Conseil, après un système *ségrégué* (modèle de l'exclusion), l'école est passée par un modèle *intégratif* (l'élève doit s'adapter à la norme, avec des aides ciblées et ponctuelles), puis a adopté le principe *inclusif* (l'école s'adapte aux élèves) et maintenant, « certains milieux empruntent même une nouvelle voie qui consiste à adapter leurs pratiques a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble (plutôt que cas par cas). [...] La diversité

au sein de la classe ordinaire devient une richesse dont on peut tirer profit plutôt qu'un problème à résoudre. »

1.2. Une approche sociale du handicap plutôt que médicale

Le rapport québécois préconise la plus grande prudence par rapport à l'approche médicale des difficultés scolaires, encore très prégnante au Québec, qu'elle considère comme « un frein au développement d'une école inclusive ». Même s'il est important de prendre en compte les aspects médicaux de certaines situations de handicap et de ne pas être dans le déni des différentes pathologies, le rapport préconise d'adopter un « modèle social du handicap », permettant de se concentrer sur l'accessibilité universelle et non sur la discrimination. Il revient sur l'approche catégorielle, aussi larges que soient les catégories (EBEP par exemple). « Cette pratique a pour conséquence potentielle de réduire l'identité de l'élève à la catégorie qui lui est assignée », les élèves risquant eux-mêmes de se définir par le diagnostic médical qu'ils ont reçu, tel une nomination. Ainsi, il n'est pas rare qu'un élève se présente comme « je suis TDAH²⁹ » ou encore « j'ai le trouble du spectre de l'autisme » ; on peut imaginer que certains préviendront peut-être leurs enseignants et camarades de classe qu'ils sont « EBEP ». Les auteurs du rapport prennent l'exemple des élèves avec TSA³⁰ : « si l'on peut retrouver des caractéristiques communes aux personnes autistes, [...] il est illusoire de penser qu'une seule façon d'intervenir conviendra à tous. Les [...] manifestations de ce trouble peuvent être extrêmement variées d'un individu à un autre. Quand bien même leur trouble serait similaire, les caractéristiques individuelles, socio-économiques et culturelles de ces élèves ne sont pas homogènes. » Il en va de même pour toutes les catégories dans lesquelles on place les élèves, y compris celle des EANA. Au Québec, un élève peut bénéficier de mesures d'adaptation (même pour la passation des examens) sans avoir besoin d'un diagnostic médical : « l'école intervient dès que l'élève éprouve des difficultés, y compris jusqu'à la mise en place d'un plan d'intervention. C'est seulement si les difficultés persistent qu'elle demande un diagnostic pour mieux cibler ses interventions ». Mais pour bénéficier d'aides spécialisées en dehors de l'école, l'avis médical est indispensable, et, comme en France, un temps précieux est perdu pour l'appui aux apprentissages. C'est cette durée inhérente aux procédures imposées qui interdit aux EANA handicapés de bénéficier des dispositifs adaptés à leurs handicaps. Il arrive cependant que des équipes enseignantes passent outre le cadre réglementaire et, face aux troubles

²⁹ Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité.

³⁰ Troubles du spectre de l'autisme.

psychiques manifestes d'un EANA confirmés par la psychologue scolaire, proposent à la famille et à l'élève de l'inclure dans un dispositif ULIS quand il y en a un dans l'école de rattachement. Il s'agit alors de réajustements bricolés dans l'optique d'une scolarisation la mieux adaptée à l'enfant.

Les réajustements, les aménagements, les programmes de remédiations... autant de propositions très difficiles à mener pour les enseignants, voire impossibles dans un système scolaire organisé par la norme, même disposé à inclure la diversité. C'est précisément la mise en œuvre du principe d'accessibilité qui ouvre la possibilité de concevoir une école adaptée d'emblée à tous.

2. *Le concept d'accessibilité universelle*

2.1. *Concevoir en amont versus ajouter des aménagements de remédiation*

Le principe est de travailler en amont de la construction ; la phase de conception doit permettre d'anticiper les besoins de certains plutôt que d'avoir à proposer des aménagements dans l'après-coup, pour aider les personnes qui rencontrent des difficultés. L'idée de la conception *universelle* est qu'elle soit profitable à tous : une rampe d'accès bénéficiera autant aux personnes en fauteuil roulant qu'aux personnes âgées ou aux parents avec poussettes ; les pictogrammes dans les bâtiments publics serviront autant aux adultes analphabètes qu'aux enfants, ou aux personnes allophones...

« A l'instar des architectes et urbanistes chargés de concevoir un environnement pour tous, les enseignants sont amenés à penser des situations pédagogiques accessibles à tous et à proposer des réponses ajustées aux besoins éducatifs particuliers » écrivent Charles Gardou et Véronique Poutoux (2012, p.11). Identifier pour anticiper les facteurs qui, lors de situations d'enseignement-apprentissage au sein de l'école, peuvent faire obstacle aux apprentissages peut permettre d'éviter qu'ils se manifestent. « Une telle intervention en amont aurait l'avantage de ne plus cibler uniquement des situations individuelles qui requièrent des solutions individualisées et d'apporter des changements pouvant bénéficier à un large éventail de jeunes » notent les auteurs du Conseil supérieur de l'éducation québécois (2017). « Par exemple, les situations de handicap générées par les contraintes de temps peuvent toucher aussi bien des élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention que des élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou des élèves présentant un trouble d'apprentissage comme la dyslexie. Une plus grande flexibilité dans le temps imparti pour permettre au jeune de témoigner de ses apprentissages permet de servir tous les élèves. De

plus, il est fort probable que plusieurs élèves dont les difficultés ne sont pas visibles [...] puissent aussi tirer profit d'une telle mesure. »

2.2. La mutualisation des moyens au profit du groupe

La tendance observée actuellement (pas seulement dans l'éducation) est clairement à la mutualisation des moyens matériels et humains, mais essentiellement pour des raisons budgétaires : mutualiser pour économiser les moyens.

L'idée de *besoin éducatif particulier* induit celle d'aides compensatoires, dont l'accompagnement par un AESH fait partie. Il n'est pas rare en 2020 de trouver dans une salle de classe, en élémentaire ou au collège, deux voire trois AESH en plus de l'enseignant pour accompagner trois élèves en situation de handicap. Dans certaines situations, ce déploiement de moyens humains peut se justifier, mais pas tout le temps. C'est aussi souvent la condition pour que les enseignants acceptent (parfois à juste titre) certains enfants jugés insuffisamment autonomes et/ou avec des troubles du comportement difficilement gérables par une seule personne au milieu de trente autres élèves. « Cela crée une situation hautement problématique dans laquelle les élèves handicapés, ou ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement, n'ont pas l'occasion d'agir de manière autonome mais ont un adulte accroché à eux [...]. De telles pratiques construisent l'élève comme différent, à part, fragile et même potentiellement dangereux. Elles ont de graves implications en ce qui concerne les possibilités offertes aux élèves de devenir des *apprenants* indépendants et des acteurs sociaux autonomes. » écrit F. Armstrong (2001, p.90). Il ne s'agit pas de réduire les effectifs de ces emplois, déjà très précaires, pour permettre au gouvernement de faire des économies. La mutualisation de ces moyens humains (processus déjà engagé mais plutôt pour des raisons budgétaires), l'intervention de personnels, correctement formés et rémunérés, de façon plus souple au sein de plusieurs classes, voire d'un établissement, permettrait de ne pas stigmatiser encore davantage les EBEP et d'entrer dans une dynamique collective et réellement inclusive, telle qu'elle est présentée dans le modèle de la *pédagogie universelle*.

3. La pédagogie universelle, elle existe déjà ...

Plusieurs grands pédagogues ont inventé il y a déjà longtemps ce qui pourrait être les bases de cette pédagogie universelle afin de permettre à tous les élèves, aussi différents soient-ils, de s'engager dans les apprentissages.

3.1. Ses précurseurs

A la fin du 18^{ème} siècle, **Henri Pestalozzi** mettait en avant l'importance de créer un climat de confiance et d'écoute mutuelles au sein de ses classes afin d'offrir aux enfants les meilleures conditions pour leur épanouissement et le développement de leurs compétences. « Reconnaître l'individualité et la singularité de chacun constituait donc un principe fondateur de la pédagogie selon Pestalozzi. » (Demazure & Huys, 2018, p.31). C'est aussi lui qui a beaucoup insisté sur l'importance de la transmission comme compétence à travailler avec les élèves à travers la pratique du tutorat, permettant ainsi de faire de l'hétérogénéité des classes un atout.

Ovide Decroly expérimente, dans l'école qu'il crée au début du 20^{ème} siècle en Belgique, les plans de travail individuels, permettant de pratiquer une pédagogie différenciée au sein du groupe-classe et de respecter les rythmes de chacun de ses élèves.

Le principe du plan de travail, qui « constitue sans doute l'une des réponses les plus fécondes en matière d'adaptation pédagogique en ce qu'il est l'un des outils les plus souples et les plus marqués par l'individualisation des apprentissages (Demazure & Huys, 2018, p.167), sera repris par **Célestin Freinet** qui l'inclura dans ses pratiques collaboratives de classe et sa pédagogie du projet. La nécessité de l'expérience et de l'expérimentation individuelles qui se trouvent au cœur du dispositif pédagogique (autant avec **Maria Montessori** qu'avec Célestin Freinet, sous des modalités différentes), situe d'emblée la scolarisation sur un mode inclusif puisque chacun trouve sa place. En 1964 est publié *Les invariants pédagogiques : Code pratique de l'École moderne* dans lequel C. Freinet présente trente invariants qu'il a repérés et qui fonde sa *pédagogie active*. On y trouve déjà ces « invariants valables pour tous » (Canat, 2018, p.20).

3.2. Des invariants pédagogiques

Aux Etats-Unis, les équipes qui travaillent sur des environnements pédagogiques à la lumière de l'*Universal Design Learning* se réfèrent également aux travaux du psychologue Lev Vygotsky sur la « zone proximale de développement » pour réaffirmer l'importance de partir des compétences déjà-là chez l'élève. Les recherches en neurosciences cognitives alimentent également les différents « programmes » proposés. Mais, quelles que soient les orientations théoriques dans lesquelles s'inscrivent les chercheurs (sciences cognitives ou psychologie clinique), on retrouve les mêmes « conditions que requiert l'accessibilité » (Gardou & Poutoux, 2012, p.9) :

- la relation pédagogique, qui prend en compte la personnalité de l'élève en tant que sujet singulier, et ses centres d'intérêt ;
- le choix des savoirs à enseigner, en fonction des compétences et des difficultés d'apprentissage des élèves ;
- l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage : accessibilité des informations (choix de la langue, différents moyens de représentation, visibilité des informations essentielles) ; faisabilité des tâches à réaliser ; choix des moyens d'expression proposés aux élèves pour restituer leurs connaissances et savoir-faire ;
- le droit à la compensation quand elle est nécessaire.

A partir d'expérimentations pédagogiques passées ou actuelles, en milieu ordinaire et spécialisé, et en s'appuyant sur les réflexions de Dominique Momiron (2016), Gwladys Demazure et Viviane Huys (2018) ont dressé une liste d'« invariants [qui] permettent de repérer les aménagements nécessaires à tous les élèves ». Parmi eux, certains nous semblent particulièrement pertinents pour l'inclusion des élèves allophones et/ou avec un handicap psychique :

- un accès aisé à l'information ;
- un rythme respectueux des lenteurs ou des rapidités d'exécution des tâches ;
- des supports adaptés et diversifiés (ordinateur, tablette, outil d'aide à la graphie...) allant de pair avec une organisation de l'espace facilitant leur accès ;
- une progression et un découpage séquentiels adaptés aux besoins de chacun avec une planification individualisée et le recours par exemple au plan de travail, car tous les élèves n'apprennent pas au même rythme la même quantité de notions ou n'acquièrent pas en même temps les mêmes compétences ;
- la promotion des interactions, la communication entre élèves et le recours au tutorat entre élèves pour ce faire ;
- le recours à plus d'une méthode ;
- l'offre de formes alternatives de participation et des chemins différents pour s'engager dans les tâches ;
- la proposition d'une variété de moyens d'expression faisant appel aux habiletés et aux intérêts des élèves.

Demazure et Viviane Huys (2018, p.169)

L'intérêt de ces invariants est qu'ils peuvent – qu'ils devraient – concerner toutes les situations pédagogiques. Les principes de flexibilité et d'adaptabilité qui leur sont communs ne peuvent qu'être profitables à tous.

Dans leur ouvrage, G. Demazure et V. Huys proposent un renversement inédit de modèle pour la mise en œuvre d'une pédagogie universelle : transférer les savoir-faire des professionnels de l'enseignement spécialisé à l'enseignement en milieu ordinaire.

3.3. L'enseignement spécialisé comme lieu d'expérimentation de l'accessibilité pédagogique

Face à l'hétérogénéité des classes dans les ULIS ou les IME (en termes d'âges, de niveaux scolaires, de difficultés d'apprentissage), mais également dans les UPE2A (en termes de pratiques linguistiques, de proximité avec la culture française, d'alphabétisation, de niveaux scolaires), les enseignants spécialisés sont bien obligés de mettre en place des pédagogies inclusives. C'est également ce que l'on peut observer dans les pratiques enseignantes au sein des classes uniques (qui accueillent des enfants d'âges très divers). « L'enseignement adapté doit être envisagé comme une forme pédagogique pour tous et le principe d'adaptabilité du système intégrant une diversité de manières d'apprendre doit être généralisé. » (Canat, 2018, pp.19-20).

L'une des grandes différences entre l'enseignement ordinaire (sauf dans certaines classes uniques) et l'enseignement spécialisé réside dans la conception même de la pédagogie différenciée. En milieu ordinaire, les enseignants sont très (et de plus en plus) fréquemment amenés à individualiser les parcours d'apprentissage pour les élèves en situation de handicap ou en grande difficulté qui sont inclus dans leurs classes ; cela nécessite une organisation complètement différente de celle mise en place pour les autres élèves. Dans le milieu spécialisé, l'individualisation est pensée pour tous les élèves. Il ne s'agit pas de « singulariser certains parcours mais bien [d']organiser la singularité des parcours » (Demazure & Huys, 2018), ce qui, en fin de compte, est beaucoup moins fastidieux, la cohérence pédagogique étant la même au sein de la classe.

De même que les outils pédagogiques utilisés avec des élèves handicapés sont susceptibles de profiter à tous, les pratiques enseignantes avec des élèves allophones fournissent des pistes intéressantes pour les apprentissages linguistiques. « La prise en compte des besoins langagiers des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) via les didactiques du FLE/S peut produire un effet loupe sur les enjeux d'apprentissages liés aux particularités de ce français attendu à l'école, des enjeux qui concerneraient alors potentiellement, et à des degrés divers, tous les élèves. » notent Lucile Cagnon, Laurence Buson et Cyril Trimaille (2016) suite à une expérimentation menée en CP/CE1 autour de la variation intra et interlinguistique.

La potentielle richesse de la pédagogie universelle pour une école inclusive n'est cependant pas perçue, ou de façon inégale, par tous les acteurs. Ainsi, D. Mormiron (2016) évoque « l'apparition périodique de l'angoisse du *nivellement par le bas* et sa dénonciation outrée à chaque présentation d'une réforme qui a pour objet d'améliorer l'offre scolaire pour les plus fragiles ».

3.4. Les limites

Nous avons déjà souligné les risques de l'inclusion à tout prix, quelles que soient les approches pédagogiques. Pour certains enfants (avec des troubles autistiques ou pas), le collectif peut être insupportable et le fait de devoir partager un espace classe avec d'autres, surtout s'ils sont une vingtaine ou plus, est véritablement maltraitant. La pédagogie universelle peut permettre l'inclusion scolaire de tous, mais « dans toute la mesure du possible », comme le précise sa définition même.

L'autre limite concerne la faisabilité de sa mise en place.

S. Canat (2018, p.20) évoque « les limites actuelles de l'inclusion et les régressions opérées faute de formation, de moyens et de révolutions des pratiques ». Des effectifs trop nombreux, des dispositifs tels que « plus de maîtres que de classes » qui disparaissent, des locaux trop exigus, et surtout une absence de formation spécifique.

3.5. La formation

La formation des professionnels de l'enseignement devrait être en effet la cheville ouvrière de la mise en place de l'école inclusive. « En l'absence de transformation des pratiques des enseignants, alors on se situe dans la compensation et pas dans l'accessibilité. » écrivent Gardou et Poutoux (2012) - même si, rappelons-le, le droit à la compensation est bien sûr essentiel. « Il faut donc outiller les enseignants avec les outils de la pédagogie universelle. C'est là tout l'enjeu de la recherche sur l'école inclusive, qui doit encore se développer, et tout l'enjeu de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants » souligne D. Mormiron (2016). L'inclusion insécurise une grande majorité des enseignants des classes ordinaires. « Pourtant, ils doivent pouvoir s'inspirer des stratégies mises en œuvre dans l'enseignement spécialisé et réactiver les pédagogies fondatrices de l'école en France » (Demazure & Huys, 2018, p.160).

L'un des problèmes majeurs est sans doute énoncé par F. Lorcerie (2020, p.7) qui rappelle que « la pédagogie n'est pas une matière universitaire en France » et n'est évaluée par « aucune épreuve dans les concours de recrutement ». La pédagogie apparaît

paradoxalement et honteusement comme le parent pauvre de la formation des enseignants en France, d'où le désarroi de nombreux enseignants face à l'hétérogénéité grandissante et les injonctions de plus en plus pressantes d'inclusions d'élèves différents. Isabelle Rigoni (2020, p.91), à propos des enseignants qui sont amenés à accueillir des EANA dans leur classe, pointe « le décalage entre des représentations du métier portées par l'institution, relayées dans les formations [...] et la mise en pratique de situations d'apprentissage, face à des élèves, sur le terrain. » Elle souligne le hiatus entre « les besoins spécifiques [...] de chaque *enfant* (et de sa famille) » et le métier appris par l'enseignant à « ne considérer que des *élèves*. »

L'indigence, voire l'absence de cours sur la pédagogie inclusive dans les nouvelles maquettes de formation des INSPE³¹interroge. Quelques modules ciblés sur les déficiences des EBEP, une présentation des principales caractéristiques de l'autisme, quelques heures sur les troubles « dys » et généralement rien (hormis dans de rares académies) sur les élèves allophones... Comment les futurs enseignants aborderont-ils l'école inclusive que l'institution leur présente comme LE nouveau modèle ? Et comment pourront-ils accueillir et accompagner dans leurs classes les enfants et adolescents qui s'éloignent un peu ou beaucoup de la norme ?

Après avoir interrogé les concepts de catégorisation et de pédagogie universelle afin de mieux cerner les enjeux et les défis de l'inclusion scolaire, il nous a semblé important de confronter cette approche théorique au vécu des acteurs de terrain. Nous les avons questionnés sur leurs pratiques, afin d'identifier les difficultés auxquelles ils doivent faire face et les impasses dans lesquelles ils se trouvent parfois, mais également afin de recueillir leurs trouvailles et idées dans la perspective d'élaborer un outil d'aide à l'inclusion des élèves allophones et porteurs de handicap psychique.

31 Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

Partie 3

-

Identification des difficultés rencontrées par les professionnels et pistes pour l'inclusion scolaire des élèves allophones et porteurs de handicap

Chapitre 5. Protocole de recherche : recueil de données

J'ai enquêté auprès de dix-neuf professionnels occupant diverses fonctions.

1. Différents types d'entretiens

Le recueil de données a pris plusieurs formes. J'ai décidé de commencer par rencontrer trois enseignantes chevronnées et de leur proposer un entretien exploratoire³². La première enseigne en milieu ordinaire dans le premier degré, la seconde dans un IME et la troisième en UPE2A dans un collège. Ces entretiens avaient pour objectif à la fois d'affiner mon thème de recherche, de confirmer ou d'infirmer des hypothèses que je m'étais formulées en amont (de par mon expérience d'enseignante spécialisée) et d'ouvrir un champ plus vaste de questions auxquelles je n'aurais pas pensé et qui me permettraient de nourrir un guide pour des entretiens semi-directifs³³ ultérieurs. Deux enseignantes ont également accepté de répondre à des questions lors de conversations informelles et non planifiées, et une autre a écrit un courriel afin de préciser les propos de l'une de ses collègues que j'avais interviewée.

Parallèlement j'ai mené des entretiens plus « libres » avec des professionnels n'exerçant pas la fonction enseignante mais concernés d'une autre façon par la question de l'inclusion scolaire des élèves handicapés et des élèves allophones.

2. Entretiens semi-directifs avec des enseignantes et autres modalités de recueil de données

2.1. Le panel d'enseignants

Je souhaitais enquêter auprès d'enseignants avec des profils suffisamment variés, en termes de spécialisation (et donc de formation), d'ancienneté dans le métier et de type d'établissement scolaire. Le fait que toutes soient des femmes tient, entre autres, à leur surreprésentation dans l'enseignement primaire et secondaire³⁴.

Parmi les dix enseignantes ayant participé à l'enquête, huit travaillent en milieu urbain, en région Auvergne-Rhône-Alpes, dans des quartiers avec de nombreux élèves

³² Blanchet & Gotman (1992).

³³ Ibid.

³⁴ <https://www.insee.fr/fr/statistiques>.

migrants. Deux travaillent dans une école primaire ordinaire (EO1, EO2) ; deux travaillent en ULIS-école (EUL1, EUL2) ; deux travaillent en IME (EI1, EI2) ; trois en UPE2A, dont une en UPE2A-alpha (EUP1), une en UPE2A dans un collège (EUP2) et elle est également médiatrice scolaire avec les familles ; une autre est itinérante dans le primaire (EUP3) ; enfin, la dernière enseigne dans une MLDS FLE (EM). J'ai également interviewé une AESH (AESH) qui travaille en EREA.

2.2. Le guide d'entretien et les thèmes abordés

Le guide d'entretien semi-directif³⁵ que j'ai conçu m'a permis d'amener les personnes interviewées à exposer les difficultés rencontrées lors de l'inclusion d'élèves allophones avec handicaps (avérés ou pas) et, de façon plus générale, les difficultés inhérentes à toute pratique inclusive. J'avais identifié différents thèmes et sous-thèmes que les enseignantes ont abordés parfois spontanément, parfois suite à une question plus ciblée de ma part ; j'ai également différencié certaines questions en fonction de la spécialisation et du lieu d'exercice de l'enseignante (ASH, UPE2A, MLDS ou milieu ordinaire). Les thèmes abordés étaient :

- la sécurité (méconnaissance des troubles et des gestes à faire ou pas / locaux inadaptés /nombre d'adultes en classe) ;
- la relation avec les familles (la communication avec des familles allophones, les troubles déjà repérés, les prises en charges antérieures, le projet pour l'enfant, les relations aux langues familiales et les questions interculturelles) ;
- l'accès aux droits (pour des familles souvent démunies face aux démarches à effectuer) ;
- l'évaluation des troubles (les personnes ressources, les tests) ;
- la question de la temporalité (les progressions, le temps nécessaire à l'arrivée) ;
- le calendrier pour les orientations (ULIS, IME, ...).

J'ai également interrogé les enseignantes sur leur positionnement par rapport aux langues familiales, par rapport à leur sentiment de légitimité à accompagner ces élèves aux profils complexes, et sur la différenciation pédagogique qu'elles mettaient éventuellement en place. Enfin, je leur ai demandé de préciser le type d'aide dont elles aimeraient disposer

³⁵ En annexe 1 p.107.

pour mener au mieux ces inclusions particulières et, si j'élaborais un livret d'aide, comment elles l'imaginaient.

Trois enseignantes se sont exprimées en dehors du cadre d'un entretien exploratoire ou semi-directif : deux conversations informelles (enregistrées en partie sur mon téléphone) pour EO2 et EI2 et un courrier électronique pour EUL2.

3. Entretiens avec d'autres professionnels

Je souhaitais également enquêter auprès de professionnels non enseignants mais qui travaillent en lien avec l'inclusion scolaire, afin de croiser les discours et repérer des récurrences et divergences. Ainsi, j'ai mené des entretiens avec un inspecteur de circonscription ASH (Ins), une directrice d'IME (Dir), un CPE d'un lycée professionnel (CPE), deux chargés de mission auprès de deux CASNAV différents (CM1, CM2) et un universitaire, maître de conférences spécialiste de la question du handicap et de l'inclusion scolaire (MC). Lors d'un entretien, l'un des deux chargés de mission m'a convaincue qu'il serait intéressant que j'interviewe une assistante sociale, ce que j'ai fait : une assistante sociale scolaire dans un lycée professionnel (AS1) et une assistante sociale chargée du secteur enfance dans une Maison départementale de l'autonomie (AS2).

Deux psychologues scolaires ont aussi été contactées mais elles n'ont pas donné suite à ma demande d'entretien.

4. Retour réflexif sur le dispositif

4.1. Relation avec les enquêtés

4.1.1. Des enquêtés déjà connus

La grande majorité des personnes interviewées faisaient déjà partie de mes connaissances. La plupart des enseignantes sont des amies et j'avais déjà rencontré les autres au moins une fois avant les entretiens, les relations avaient été très cordiales. Il s'agit d'un biais non négligeable, puisque les enseignantes enquêtées ainsi que les autres professionnels que je connaissais sont toutes des personnes que j'apprécie et que je pense a priori bienveillantes, considérant l'altérité comme une richesse, et très impliquées dans leurs pratiques professionnelles.

4.1.2. Avantages et biais

J'ai choisi d'interviewer des professionnels que je connaissais déjà (ou qui m'étaient recommandés par des amis) à la fois pour l'aspect pratique mais également pour la relation de confiance qui permet peut-être une certaine honnêteté dans les discours. Je savais également qu'avec certains, nous exerçons le même métier et nous partageons souvent les mêmes valeurs.

Mais le fait de se connaître induit également des possibles mécanismes d'auto-censure. L'idée de s'écarter des réponses attendues, la honte d'aborder tel ou tel type de difficulté devant une enquêtrice que l'on connaît peut amener à modérer, voire infléchir son discours sur ses pratiques professionnelles.

4.2. La transcription des entretiens

4.2.1. L'aspect technique

Sur un plan technique, j'ai enregistré les entretiens avec la fonction dictaphone de mon téléphone ou, quand je les ai menés à distance, avec le logiciel *Audacity* installé sur mon ordinateur. Après les avoir convertis dans un format vidéo (.wmv) via le logiciel *Windows Movie Maker*, je les ai publiés sur une chaîne *Youtube* créée à cet effet pour utiliser la fonction de transcription automatique en format texte. La transcription automatique est très imparfaite, mais, quand la qualité de l'enregistrement était très bonne, cela m'a permis de sélectionner les passages à réécouter et dont j'ai alors corrigé la transcription. Lorsque la qualité sonore ne permettait pas d'utiliser cette fonctionnalité de *Youtube*, j'ai utilisé le dispositif suivant : je réécoutais l'entretien via *Audacity* tout en ayant ouvert au préalable une fenêtre sur le bureau de mon ordinateur sous *Google Docs* ; lorsqu'un passage me semblait intéressant pour ce travail, je répétais phrase après phrase (avec un phrasé lent et bien articulé) en activant l'outil « Saisie vocale » et je corrigeais de suite le texte si cela était nécessaire.

4.2.2. Des transcriptions partielles

Je n'ai transcrit que partiellement les entretiens ou conversations avec les enseignantes et l'AESH puisque, m'intéressant exclusivement aux contenus, j'ai sélectionné les passages permettant d'alimenter ma réflexion.

Me situant dans une analyse qualitative des données, j'ai cherché à comprendre comment les professionnels, qui se sont prêtés à l'exercice de l'entretien, se positionnent par

rapport à la question de l'inclusion des élèves allophones handicapés. J'ai tenté de repérer les traces d'idéologies sous-jacentes et de clivages. L'analyse du corpus m'a permis de mettre en évidence certaines occurrences de besoins et de pistes formulés par les enquêtés.

Les transcriptions rendent compte des propos échangés, des longs silences significatifs (moyennement longs et longs), des interruptions hétéro-provoquées ainsi que certaines marques de l'expression tonale (ton interrogatif, exclamatif et ton d'insistance) dans la prosodie.

J'ai également préféré ne transcrire que quelques passages des entretiens réalisés avec les professionnels n'occupant pas une fonction d'enseignement : ces entretiens avaient essentiellement pour fonction d'élargir la vision, de se décaler par rapport aux pratiques d'enseignement et de croiser les regards sur les questions soulevées par la scolarisation des élèves allophones porteurs de handicap. Je n'ai donc gardé que les extraits de discours pouvant servir à préciser les difficultés rencontrées, livrer des pistes pour une pédagogie inclusive et à élaborer le vade-mecum.

Chapitre 6. Analyse des données

1. Méthode d'analyse

1.1. Prise de notes et lecture flottante

Pendant les entretiens que j'enregistrais, je prenais également quelques notes ; cela m'a permis de pointer au fur et à mesure des mots, des notions, des réflexions qui me paraissaient particulièrement pertinents sur le moment.

Une fois les transcriptions automatiques imprimées, j'ai effectué dans un premier temps une sorte de lecture flottante (Millet, 2017), afin d'avoir une première impression d'ensemble et de dégager plusieurs directions possibles pour l'analyse ultérieure : thèmes abordés, points de vue différents sur une même question, expressions discursives récurrentes, jugements formulés (Ferréol & Deubel, 1993).

1.2. Lecture attentive

J'ai ensuite réécouté les entretiens afin de corriger les transcriptions automatiques et d'établir une nouvelle transcription pour chaque entretien, le plus fidèlement possible.

J'ai préservé la syntaxe orale – je n'ai par exemple par rajouté les marques de négation quand elles n'avaient pas été oralisées. M'intéressant pour ce travail au contenu et non aux aspects formels des discours, et pour ne pas délégitimer les paroles des enquêtés, j'ai parfois choisi de « lisser » légèrement leurs styles, les rapprochant ainsi du discours standard (Bourdieu, 2007) ; ainsi, j'ai gommé certaines répétitions et interjections. Par ailleurs, j'ai opté pour une ponctuation a minima afin de rendre plus compréhensibles ces transcriptions.

1.3. Sélection et repérage

J'ai ensuite sélectionné et coupé les passages qui ne me paraissaient pas du tout en lien avec ce travail et, à l'aide de feutres de plusieurs couleurs, j'ai surligné les mots et expressions indiquant des difficultés rencontrées, identifiées ou supposées, des dispositifs ou activités d'inclusion pédagogique « réussies » ou des pistes pour y accéder et enfin des idées pour alimenter le futur vade-mecum.

1.4. Elaboration d'une grille d'analyse

J'ai opté pour une analyse transversale des entretiens (Millet, 2017), afin de mieux cerner les difficultés, les pistes énoncées et les idées pour le vade-mecum. Il m'a semblé intéressant de prendre en compte les différences de fonctions occupées par les enquêtés.

Ainsi, l'utilisation des différentes couleurs pour la restitution des verbatims dans la grille d'analyse³⁶ permet de mettre en valeur le caractère situé des discours et de pouvoir m'appuyer sur ces différences de point de vue lors de l'élaboration du vade-mecum. Les extraits des discours des enseignantes et de l'AESH (qui est partie prenante des activités pédagogiques) apparaissent en noir dans le tableau, ceux des professionnels n'ayant pas une pratique d'enseignement avec le public allophone et/ou porteur de handicap apparaissent en bleu. Un certain nombre d'items ont été retenus et regroupés en trois grands thèmes, présentés dans le tableau ci-dessous.

Difficultés rencontrées et/ou repérées	Propositions et pistes pour une inclusion scolaire effective	Idées pour le vade- mecum
• manque de formation / insuffisance ou absence de connaissances sur l'allophonie et/ou le handicap • sentiment de peur • sécurité • prise en charge des troubles du comportement • hétérogénéité des besoins • identité professionnelle • handicap visible et stigmatisation • diagnostic du handicap (les tests, la question du temps) • manque de structures adaptées et de souplesse dans les dispositifs • manque de temps pour le travail d'équipe • locaux inadaptés • suivi des élèves	• formation • structures adaptées • espace aménagé pour les élèves avec des troubles du comportement • moyens humains supplémentaires • personnes ressources sur place • temps nécessaire avant les tests un bilan • travail en équipe • travail avec les familles • repères pour identifier les difficultés • activités profitables à tous • supports et activités adaptés aux compétences de l'élève • prise en compte et valorisation des langues et cultures familiales	• format • importance de l'accueil et la valorisation des langues familiales et des cultures • outil de référence • situations types et points de vigilance • ressources matérielles • ressources humaines • démarches à suivre

36 La grille d'analyse complétée avec les verbatims se trouve en Annexe 3 p.148.

2. Attentes de l'enquêtrice et discours des enquêtés

2.1. Discours des enseignantes et de l'AESH

Les enseignantes enquêtées ont globalement répondu aux questions sans dévier ; on peut faire l'hypothèse qu'étant moi-même enseignante, les questions que j'avais formulées faisaient écho à leurs pratiques.

Le fait que leurs discours n'aient pas dévié de la grille d'entretien initiale, et soient venus confirmer ce à quoi que je m'attendais qu'elles répondent, pose néanmoins le problème de ce que P. Bourdieu (1980) a nommé l'*artefact* : aurais-je imposé, ou du moins induit par la formulation de mes questions, les réponses des enquêtées ? Il me semble néanmoins que c'est le fait de m'appuyer sur ma propre expérience dans différents types d'établissements (écoles ordinaires et IME) qui a permis de rassembler les discours autour de références partagées.

Pour autant, certaines de mes questions ne semblaient pas pertinentes pour toutes les enseignantes puisqu'elles ne se les étaient jamais posées. « Une question pertinente est une question qui se pose aux gens auxquels on la pose dans les termes où on la pose » écrit Pierre Bourdieu (1980). Ainsi, la question des difficultés éventuelles liées à l'allophonie rencontrées par des enseignants spécialisés n'était visiblement pas d'emblée pertinente pour deux des enquêtées (EI1, 57 et 78 « et maintenant j'y pense, je me suis jamais posé la question [...] ; je m'étais même pas posé la question » ; EI2, 1 « Ben moi je vois pas de problème particulier en fait »). L'entretien avec EI1 a été particulièrement intéressant, à mon sens, dans la mesure où EI1 a commencé à s'intéresser au champ de l'allophonie, l'enquête transformant en quelque sorte le terrain : cette question, éludée dans un premier temps, a commencé à faire sens au fil de nos échanges, poussant même l'enquêtée à devenir enquêtrice (EI1, 47 « t'en penses quoi toi ? »). L'une des autres enseignantes UPE2A, quant à elle, ne s'était pas posé la question de la sécurité (EUP3, 75 « j'avoue que j'y ai même pas pensé à cet aspect-là ! »).

L'AESH interviewée occupe une position très intéressante, à la fois immergée dans la pratique pédagogique mais aussi décalée en raison de la définition de sa mission (définie par une circulaire de 2017 puis précisée en 2019). Elle a une fonction d'étayage, sous le contrôle de l'enseignante, donc sans avoir la responsabilité pédagogique en classe. Bien qu'ayant une vision très complète de la situation de par sa longue expérience, et une réflexion critique très étayée, son discours laissait poindre parfois une réserve du côté de sa légitimité à s'exprimer sur la problématique de la scolarisation des élèves allophones et/ou en situation

de handicap. Je suis intervenue régulièrement par des interjections d'acquiescement, afin de l'encourager à poursuivre et développer son discours qui a balayé tous les aspects que je souhaitais voir abordés.

En revanche, aucun besoin de relance pendant l'entretien avec l'enseignante d'UPE2A (EUP2). Celle-ci occupe également des fonctions de formation et de médiation auprès des familles d'EANA, et elle a largement débordé les thèmes que j'avais anticipés. L'entretien a effectivement davantage porté sur son travail de médiatrice, travail que j'ai découvert en grande partie à cette occasion.

2.2. Discours des autres professionnels

Je suis très peu intervenue lors des entretiens, pensés d'ailleurs dès le départ comme non-directifs. Les personnes interviewées ont pour la plupart parlé longtemps (57 minutes en moyenne) sans qu'il soit nécessaire de les relancer. Elles étaient visiblement contentes de s'exprimer sur le sujet, se sentant habilitées à en parler en tant qu'expertes de leurs domaines respectifs.

Certains professionnels, nous le verrons, ont insisté sur des thèmes que je n'avais pas identifiés en amont.

Tous exercent, dans le cadre de leurs fonctions, des missions de soutien auprès des acteurs de l'inclusion scolaire. Certains ont également des fonctions de formation (l'inspecteur, le maître de conférences et les deux chargés de mission). Tous ont donc fortement conscience des difficultés rencontrées sur le terrain.

3. Les difficultés énoncées

3.1. Difficultés liées au manque de formation

3.1.1. Insuffisance ou absence de connaissances

Parmi les difficultés énoncées, l'insuffisance, voire l'absence de connaissances est la plus souvent citée :

EI1, 6 après je sais pas comment ; EI1, 16 je sais pas exactement, non je sais pas ça ; EI1, 18 Je ne sais pas non plus, j'ai pas son parcours ; EUL1, 17 j'ai pas eu d'info là-dessus ; UPE1, 13 là où je me sentirais le plus démunie ; EUP1, 15 ça serait bien de savoir ; EUP2, 5 des professionnels de l'Éducation Nationale qui parfois, au moins au début, ne connaissent pas grand-chose ; EUP2, 5 des professionnels de l'Éducation Nationale qui parfois, au moins au début, ne connaissent pas grand-chose ; EUP2, 11 comment avoir les bons gestes professionnels sachant que je n'ai pas toutes les informations ; EUP2, 15 des équipes qui savent que ; EUP3, 4 j'y connais **absolument** rien ; EUP3, 65 je sais pas forcément faire ; EUP3, 85 c'est des choses que je sais pas ; EM, 10 moi j'aimerais bien avoir des réponses à ça ;

EM, 26 je ne maîtrise pas ; AESH, 35 professionnellement j'ai pas toujours la réponse ; EUP3, 65 je sais pas forcément faire ; EUP3, 85 c'est des choses que je sais pas.

On peut remarquer également les occurrences des adverbes interrogatifs *comment* (EI1, 48 ; EUP2, 11) et *où* (EUL1, 20), rendant compte des difficultés d'accès aux informations. Le manque de connaissances concerne essentiellement les pathologies dont souffrent ou souffriraient les élèves, les problématiques liées à l'allophonie, aux parcours migratoires, à la situation sociale des migrants et aux parcours administratifs pour accéder aux soins et aux moyens compensatoires. Si les enseignants exercent certes leur métier devant des *élèves*, ils ne peuvent faire abstraction de l'enfant ou l'adolescent avec lequel ils travaillent, de la situation et l'histoire familiales et de ses conditions de vie. Comme le souligne Isabelle Rigoni (2020, p.93), les enseignants en milieu ordinaire ne sont absolument pas préparés à « l'accompagnement socio-scolaire des élèves en situation de migration et d'allophonie », pourtant indispensable avec les EANA et leurs familles.

A travers leurs discours, c'est bien la question de la formation, absente ou largement insuffisante que pointent les enseignantes et l'AESH :

EI1, 52 on n'a aucune formation là-dessus ; EI1, 68 le problème c'est qu'on n'est pas formé ; UPE1, 13 en fait j'aurais besoin d'une formation adaptée AESH ; EUP2, 31, je pense qu'on n'est pas du tout formés à ça, nous les enseignants du second degré ; EUP3, 4 le problème, c'est que je démarre moi / j'ai aucune expérience dans ce domaine-là ; EO2, 1 Nous, on n'est pas formés pour ça, mais alors pas du tout ! AESH, 31 Alors « formée », le mets entre guillemets ; AESH, 35 quand on n'a pas de formation ; AESH, 39 on n'est pas préparés à l'arrivée de ces jeunes, à leur culture et puis à leurs parcours où ils ont vécu des choses terribles / on n'est pas préparé à ça, pas du tout !

Ces difficultés sont également repérées et confirmées par les autres enquêtés :

Ins, 1 [concernant la formation initiale des enseignants] ça nous semble effectivement aujourd'hui insuffisant au regard de l'école inclusive et du nombre d'élèves ; Ins, 2 c'est une situation qui évolue et qui va obliger à modifier les maquettes de formation avec un volume un peu plus important ; Ins, 4 Actuellement, il n'y a rien concernant l'allophonie dans la maquette des cours pour devenir professeur des écoles ; CM1, 14 Il y a un désarroi de jeunes collègues [...] devant des difficultés auxquelles ils n'ont pas été préparés ; MC, 5 que tout ce qui est allophonie, apprentissage de la langue en général, ils n'y connaissent pas grand-chose non plus / ils ne connaissent pas tous les codes du français langue seconde, langue étrangère, langue de scolarisation, tous les débats ; AS1, 3 ils sont tellement démunis face à la différence [...] je pense à pas mal d'écoles, qui sont bien démunies pour accueillir les enfants allophones aussi.

Les propos des enseignantes et AESH et ceux des autres professionnels, notamment ceux de l'inspecteur de l'Éducation Nationale, convergent en exprimant clairement le hiatus entre d'une part la volonté politique d'instituer l'*École inclusive* (circulaire de 2019) et d'autre part les moyens alloués pour sa mise en place, avec en premier lieu une formation initiale et continue qui n'est plus adaptée à la dynamique inclusive actuelle. L'« absence [même] de cadre de réflexion et de connaissance des populations migrantes et des conditions de leur accueil » (Rigoni, 2020, p.95) lors de la formation initiale est un véritable frein à la

polyvalence professionnelle désormais nécessaire dans le cadre de l'école inclusive. Il en est de même pour le manque de formation sur la prise en compte en classe des pathologies psychiques ainsi que du travail avec des familles souvent en désarroi face à la situation de handicap de leur enfant.

Les difficultés suivantes sont toutes engendrées, en partie au moins, par l'absence ou l'indigence de la formation. Elles n'ont été énoncées que par les enseignantes UPE2A, les enseignantes en milieu ordinaire et par l'AESH. Si les professionnelles spécialisées travaillant dans les IME ou les ULIS sont conscientes de l'absence ou de l'insuffisance de leurs compétences professionnelles dans le champ de l'allophonie, elles sont néanmoins formées à travailler avec un public fragile, à risque et très hétérogène au niveau des comportements et des besoins.

3.1.2. Sentiment de peur

Le sentiment de peur face à l'accueil d'élèves différents a essentiellement été verbalisé dans ces entretiens par trois enseignantes et une assistante sociale (évoquant des enseignantes).

Cette peur concerne les risques potentiels encourus par les élèves (EUP2, 11 « ma première inquiétude toujours, quand je reçois des élèves en situation de handicap, c'est est-ce que je risque de les mettre **en danger** »), mais aussi le fait de ne pas savoir comment faire avec des élèves qui présentent des troubles du comportement :

EUP3, 63 Je me suis décomposée, ((rires)) ça m'a fait clairement peur ; EUL2, ça a fait un peu peur à tout le monde ; AS1, 3 Je connais plusieurs enseignants en primaire qui sont régulièrement en arrêt de travail pour ne pas pouvoir prendre un enfant porteur de handicap dans la classe, je ne juge pas du tout.

Le faible nombre d'occurrences explicites de ce thème dans les verbatims est-il représentatif de la réalité de terrain ? D'après ce que j'ai pu entendre et percevoir lors d'échanges avec différents collègues ces dernières années, le sentiment de peur semble être extrêmement prégnant dans le milieu enseignant, notamment chez les professionnels du milieu ordinaire qui n'ont pas fait le choix de travailler avec des élèves porteurs de handicap. Même si la différenciation pédagogique fait partie intégrante du métier, accueillir dans sa classe un élève avec des troubles psychiques peut être extrêmement perturbant pour un enseignant non formé ; s'il est en trop grande difficulté, « le malaise [peut prendre] des formes de résignation [...] ou de découragement » et un sentiment d'échec et d'illégitimité professionnelle face « une sorte de service obligatoire pour *la réussite de tous les élèves* » prônée par les directives officielles (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015, p.137) ; quand la

souffrance est trop importante, elle aboutit souvent à des arrêts maladie à répétition (AS1, 3). Les deux enseignantes EO1 et EO2 avaient déjà chacune travaillé un an en IME (sans être spécialisées) et cette expérience a été pour chacune d'elles extrêmement formatrice en matière d'accueil des troubles du comportement et du handicap en général, ce qui peut expliquer que pour elles, cette peur ou cette inquiétude ne soit pas - ou plus - aussi présente dans les difficultés qu'elles rencontrent. Nicole Galasso-Chaudet (2013), ancienne enseignante spécialisée, a réalisé de nombreux entretiens avec des professeurs pour son travail de thèse portant sur les pratiques enseignantes avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. Face à l'injonction d'inclure, les enseignants, non préparés à la rencontre d'un public nouveau, expriment, entre autres, « gêne, déni, stupéfaction, sidération [et] inquiétude » (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015, p.134).

Cette peur, pas toujours formulée explicitement, fait écho à l'absence de questionnement chez de nombreux enseignants concernant la question de la sécurité en lien avec le handicap.

3.1.3. Certains éléments de sécurité

Du fait de la méconnaissance des différents troubles psychiques et autres pathologies, et surtout de la non prise de conscience de cette méconnaissance, peu de professionnels finalement envisagent le thème de la sécurité, comme en témoignent les verbatims. Seule EUP2 aborde spontanément cette question qu'elle estime primordiale :

(EUP2 1) elle était prise en charge en IMPRO, voilà, et elle s'est retrouvée affectée sans aucune information dans un établissement avec tous les dangers que ça pouvait comporter ; (11) ma première inquiétude toujours, quand je reçois des élèves en situation de handicap, c'est est-ce que je risque de les mettre **en danger**, c'est à dire est-ce que j'ai bien toutes les conduites[...], moi je suis au dernier étage, j'ai eu des situations dangereuses avec les fenêtres, donc en premier lieu comment ne pas les mettre en danger, c'est comment avoir les bons gestes professionnels sachant que je n'ai pas toutes les informations, que j'ai pas de relais et ils n'ont pas été vus par un médecin, voilà ils sont affectés et dans mon établissement je dois les prendre mais comment ne pas les mettre en danger.

Répondant à l'une de mes questions, EUP3 (75) précise : « un gamin qui aurait eu des troubles plus forts oui, y a le massicot à côté, la cafetière, le micro-ondes la photocopieuse il peut se passer n'importe quoi ».

La sécurité concerne les élèves (mise en danger du fait des locaux inadaptés, du manque de personnel, de la méconnaissance des troubles) mais aussi les personnels, comme en témoignent les propos de l'AESH (35-37) :

Le gros truc qui me choque aussi là où et non mais c'est le secret médical professionnel qui est trop souvent mis en avant, alors que moi des fois je suis en première ligne, bon moi en plus c'est des ados. [...] on peut être mis en danger si on sait pas, si on ne connaît pas les troubles des jeunes.

3.1.4. Prise en charge des élèves avec des troubles du comportement

Les mots *gérer*, *gérable* et *non-gérables* reviennent souvent dans les propos des enquêtés. Les enseignants ont parfaitement intégré, à leur insu, le vocabulaire de l'entreprise et du management (voir p.27) déployé dans les textes officiels comme les circulaires et textes législatifs. La *gestion* des humains, qu'il s'agisse du personnel ou des élèves, est désormais banalisée dans les discours, l'enseignement devant aussi répondre à une logique de rentabilité. Les enseignants se doivent d'être efficaces et productifs, adopter une attitude pour venir à bout de situations inédites, étouffer les comportements vécus uniquement comme des problèmes à éliminer au lieu de considérer ces enfants comme des énigmes à découvrir et à tenter de comprendre.

EUP1, 5 Il mangeait les feutres, il était très difficile à gérer ; UPE1, 13 quand on n'arrive pas à gérer un élève qui a de gros troubles autistiques ; EUL2, 1 ce n'était plus gérable en classe de CP-CE1 ; EO2, 1 non mais des gamins avec des vrais gros troubles du comportement, c'est ingérable dans nos classes ; CM2, 4 troubles sévères du comportement [...] ça c'est pas possible, c'est pas gérable).

Les effectifs élevés en classe ordinaire et le manque de « moyens » sont souvent mis en avant pour expliquer les difficultés rencontrées dans les prises en charge d'élèves avec des troubles du comportement :

EO2, 1, t'as vu les effectifs, non ? CM2, 4 on n'a pas les moyens [...] on a eu des élèves comme ça qui se lèvent quand ils veulent, s'assoient quand ils veulent, ils veulent voir qui ils veulent, parfois ils se mettent à crier, et cætera, [...] on n'a pas les moyens.

On peut faire l'hypothèse que le manque de « moyens » évoqués concerne à la fois les conditions humaines (personnel spécialisé, AESH formés en nombre suffisant) et matérielles (locaux, supports pédagogiques).

L'une des difficultés relevées dans les pratiques enseignantes par rapport à ces troubles du comportement est l'incidence sur le travail avec les autres élèves :

EUP3, 27 j'avais quand même une pression importante par rapport aux grands de CM2 ; EUP3, 29 Ils avaient beaucoup de choses à apprendre et à essayer d'emmagasiner pour pouvoir être à un niveau fin CM2 à la fin de l'année, et avec sa petite sœur qui elle n'avait jamais été scolarisée, donc qui devait acquérir tous les pré-requis de CP en fait, donc c'était compliqué à gérer ; EUP3, 39 je pouvais pas travailler avec les deux autres pendant ce temps-là ; il criait dans la classe, se levait sans arrêt et partait des fois en courant. [...] qui accaparait tout le temps mon AVSco et le mien au détriment de mes autres élèves ; EUP3, 41 c'est compliqué au niveau au niveau des apprentissages pour tout le monde quand même ; CM2, 4 par rapport à l'ambiance de la classe, c'est très perturbant.

La scolarisation en milieu ordinaire de certains élèves porteurs de handicap interroge lorsque les modalités de leur prise en charge ne sont pas propices à une inclusion scolaire. Cette question est évoquée uniquement par EO2 mais je l'entends très fréquemment lorsque j'échange avec des enseignants, spécialisés ou non.

EO2, 1 Y en a qui ont quand même rien à faire dans une classe ordinaire, c'est horrible pour tout le monde, même pour eux ! [...quand il y a des problèmes de comportement] On est obligé de les faire sortir, alors là / ils passent beaucoup de temps dans le couloir avec l'AVS, ou la salle de motricité si elle est libre, ils se baladent quoi ! // En fait, ça sert à rien, et c'est plus compliqué qu'autre chose.

L'expression « [n'] ont rien à faire ici » trahit peut-être la colère de cette enseignante qui, comme beaucoup d'autres, accueille dans sa classe des élèves avec des pathologies psychiques assez lourdes, qui sont en attente de place dans des institutions spécialisées (après la notification délivrée par la MDPH) et restent dans leur école de secteur. Cette attente peut parfois durer une ou deux années et cette scolarisation par défaut en milieu ordinaire est rarement bien vécue par tous les acteurs (élèves, famille, enseignant, directeur d'école). Il arrive fréquemment aussi que la famille refuse l'orientation préconisée par la MDPH et décide de scolariser son enfant dans l'établissement de secteur. Souvent, la famille finit par s'apercevoir que la solution de l'inclusion scolaire, dans les conditions actuelles, n'est pas profitable à l'enfant, que celui-ci ne progresse pas, voire est en souffrance, et elle finit par demander une réorientation en dispositif ou établissement spécialisé ; à ce moment-là, il leur faut attendre généralement une année ou plus jusqu'à ce qu'une place se libère.

3.1.5. Faire classe avec une grande hétérogénéité des besoins

Ces difficultés ont principalement été pointées par les enseignantes UPE2A par rapport à la prise en charge de l'allophonie et de l'apprentissage du français de scolarisation, et non par rapport à une différence de niveau scolaire liée à des troubles cognitifs et/ou déficiences intellectuelles.

On retrouve le signifiant « pas-gérable » employé également au sujet des difficultés rencontrées par les enseignantes face à l'hétérogénéité des groupes qu'elles ont en charge :

EUP2, 11 qu'est-ce que je fais au quotidien avec ces élèves-là [...] alors quand ce dont ils ont besoin effectivement c'est des apprentissages adaptés [...] et puis du FLE quotidien pour entrer dans la langue de leur nouveau pays, [...] un enfant en situation de déficience lourde [...] la priorité c'est sans doute pas d'être assis pendant trois heures sur une chaise dont il a besoin, EUP3, 21 pas forcément évident à gérer du fait de l'histoire de niveau aussi ; EO2, 1 mais il faut dire la vérité, ils végètent au fond de la classe avec l'AVS qui fait le travail à leur place ; CPE, 5 Il y a des profs qui disent que c'est franchement pas évident en CAP ; MC, 4 une triple hétérogénéité, ce qui fait que ce n'est pas gérable d'un point de vue scolaire.

Plusieurs enquêtes pointent le problème des évaluations, la difficulté à évaluer les compétences des élèves allophones avec les mêmes supports et les mêmes critères que pour les autres élèves, puisque l'allophonie n'est pas prise en compte dans les épreuves officielles telles le CAP ou le baccalauréat.

AESH, 25 ils sont censés avoir les mêmes supports lecteurs scripteurs que dans un examen ; (49) [les élèves allophones] ont une épreuve de français où ils doivent faire une rédaction, eh ben pour ces jeunes-là faire une rédaction c'est hyper hyper compliqué ; (55) comment les évaluer puisqu'ils ne sont pas

pris en compte dans le champ du handicap ? ; CM1, 7 dans les nouveaux programmes du bac, pour l'instant les allophones ne sont pas pris en charge, il sont pas considérés, du coup ils n'existent pas.

EO2 (5) met en avant le temps qui lui manque pour se consacrer aux élèves allophones qui ont des besoins linguistiques différents de ses autres élèves : « souvent ils [les élèves allophones] ont pas de problème de comportement, sauf que des fois, si, quand ils comprennent rien, c'est normal / et pareil, j'ai pas le temps de m'en occuper ».

« L'enseignant garant [de la dynamique groupale] consacre son attention et sa disponibilité au maintien de la cohésion du groupe-classe. [...] La dimension du groupe-classe [...] entre en tension permanente avec le devoir, pour l'enseignant, de *centration* sur l'élève différent » écrivent Galasso-Chaudet et Chaudet (2015, p.139). L'enseignant est donc écartelé entre deux mouvements, d'autant qu'il n'a pas été formé à la construction et au développement de ce groupe-classe ... Qu'est-ce qui fait qu'un ensemble d'élèves se constitue en groupe et ne reste pas une juxtaposition d'élèves isolés, comment faire pour que la diversité *fasse groupe* (avec ou sans élèves allophones et/ou porteurs de handicaps) ? Cette compétence est, me semble-t-il, au cœur de notre métier, ... or elle n'est jamais enseignée – ou rarement.

3.1.6. Identité professionnelle

La notion d'identité professionnelle est questionnée à plusieurs reprises. EO2 (5) souligne qu'elle n'est pas enseignante spécialisée (« Et puis y a pas que les contenus, c'est la manière de faire, moi je sais pas, je suis pas spécialisée quoi »). Ce statut professionnel (spécialisé vs non spécialisé) que cette enseignante interroge renvoie implicitement à la formation lacunaire en matière de prise en charge des enfants avec handicap psychique.

Tous les enseignants en milieu ordinaire sont amenés aujourd'hui, même s'ils ne sont pas spécialisés et n'ont pas passé de certification FLS, à accueillir dans leurs classes des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les EANA et les élèves en situation de handicap. « Les enseignants doivent mobiliser une multiplicité de connaissances (handicap, troubles de la personnalité, précarité, précocité, cultures différentes ...), ce qui génère une perte de repères, jusqu'à une errance professionnelle » notent Galasso-Chaudet et Chaudet (2015, p.143).

Si les enseignants sont désorientés, les autres professionnels accompagnant les élèves le sont également : l'AESH (47, 33, 13) souligne aussi sa position particulière (« bon c'est du côté prof mais je le vois »), le fait qu'elle ne se sente pas toujours légitime (« moi je mets en place, même si c'est peut-être pas professionnel, des choses en tant que bonne

maman »), et, bien que missionnée pour accompagner exclusivement les élèves en situation de handicap, elle ne peut envisager d'exclure les élèves allophones de ce dispositif d'aide dont ils ont également besoin (« il est évident que je peux pas laisser des allophones paumés dans la classe »).

De son côté, EO2 (1) exprime un sentiment de culpabilité de ne pas être à même de proposer une prise en charge adaptée (« et puis moi je culpabilise de rien faire // enfin je fais pas rien »).

La question de l'identité professionnelle est abordée par EUP2 (11) en rapport avec la matière qu'elle est censée enseigner, à savoir le FLSco. Elle explique en quoi l'apprentissage de cette langue lui semble décalé par rapport aux besoins des élèves allophones en situation de handicap :

Est-ce que je suis là pour les faire entrer dans une langue de scolarisation qui ne sera pas leur langue de scolarisation puisqu'à terme, ils ne seront pas scolarisés en milieu ordinaire, donc la langue des disciplines que j'enseigne de la biologie, des mathématiques, quel est le sens, est-ce que je suis là du coup pour leur apprendre à lire, sachant que j'ai d'autres élèves en situation d'alphabétisation [...] donc ma question c'est un peu « qu'est-ce que je fais au quotidien avec ces élèves-là » et on se retrouve avec les collègues à faire du français langue étrangère oral, je crois que c'est déjà ça, c'est-à-dire qu'ils soient en compréhension ou en production, du français oral, mais c'est pas forcément notre travail nous de faire du FLE du FLE quotidien.

Par rapport au fait de devoir en accompagner certains aux toilettes, EUP2 (5) déclare : « on se transforme en toutes sortes de choses [...] les cartes sont donc un peu brouillées dans nos fonctions ».

Lorsque que le handicap de certains élèves allophones est visible, l'allophonie risque aussi d'être associée à du handicap :

EUP2, 3 des handicaps visibles, ça donne vite aussi une connotation à l'UPE2A ; EUP2, 5 quand les autres élèves arrivent et que la porte de l'UPE2A, c'est du handicap visible en partie, c'est pas évident pour eux de se dire, on est juste allophones, je pense que ça brouille un peu les cartes.

Les cartes d'identité professionnelles sont brouillées ainsi que les périmètres d'intervention, qu'il s'agisse des questions administratives ou médicales.

EUP2 (19) questionne également la responsabilité des enseignants à aller ou pas parfois au-delà de leurs missions en accompagnant les familles des élèves allophones dans leurs démarches administratives (« on voit bien notre responsabilité dans le fait d'accompagner ou pas les familles, de dire « c'est notre travail » ou « c'est pas notre travail ». ») ; lors de l'entretien, elle avait par ailleurs précisé l'importance de ne pas se substituer aux professionnels de la santé. A ce propos, CM1 (8, 10), dans ses missions de formation tient à préciser :

Quand on est prof, on n'est pas médecin [...] moi je me cantonne à mon rôle de prof et je travaille jamais tout seul, c'est important d'avoir des référents pour le handicap, la posture professionnelle, c'est savoir faire appel aux collègues dont c'est le métier [...] il faut faire attention à son périmètre de compétence.

3.1.7. Diagnostic du handicap

Les enseignants ne sont pas des professionnels de la santé. Dans les classes et institutions spécialisées, les élèves sont tous porteurs d'un handicap déjà diagnostiqué et notifié par la MDPH. En revanche il arrive que des EANA porteurs de handicap soient scolarisés en milieu ordinaire avec un handicap pas encore connu ou reconnu en France. Ainsi, ce sont exclusivement les enseignantes de FLS et celles qui travaillent en milieu ordinaire qui ont abordé cette question du diagnostic, question qui a été, en regard des autres thèmes, très souvent pointée lors des entretiens.

Il apparaît dans les discours des enquêtés que les handicaps psychiques sont particulièrement difficiles à déceler chez des EANA, du fait de leurs difficultés linguistiques et du peu d'heures de scolarisation avec leurs enseignants de FLS. Par ailleurs, comme le souligne l'un des chargés de mission qui parle alors de sa pratique en tant que professeur de FLS en lycée, il est très difficile de savoir, lorsque des difficultés d'apprentissage surviennent, si ces difficultés sont liées au traumatisme du parcours migratoire, au traumatisme de la scolarisation (pour les élèves non scolarisés antérieurement) et au choc des cultures ou alors à une pathologie psychique.

EUP1, 2 quand ils arrivaient, moi je ne savais pas qu'il y avait un handicap ; EM, 2 souvent, on ne sait pas s'ils sont porteurs de handicap ; EM, 4 nous on a du mal à se rendre compte en classe je trouve ; EM, 6 le peu de temps qu'on les reçoit en classe, on n'a pas le temps de se poser la question de la lenteur ou pas des apprentissages [...] on ne les a pas non plus toute la semaine, on se rend pas compte au quotidien comment ils vivent au quotidien et comme ils partent de très loin avec aussi des problèmes psychologiques ; EM, 8 j'y ai souvent pensé ; EM, 32 il y a des handicaps qui sont difficiles à déceler [...] parce que parfois y a des trucs qui se voient pas ; EO1, 1 Alors déjà, avant de repérer qu'un allophone est handicapé, c'est extrêmement compliqué ; EO1, 11 je pense qu'on passe à côté de troubles de l'apprentissage parce que on pense que c'est lié à la langue alors que non, pas forcément. ; CM1, 5 J'ai jamais eu des allophones porteurs de handicap, enfin, j'ai jamais su, pour être plus précis.[...], très difficile de savoir si leurs difficultés d'apprentissage relèvent **uniquement** du fait qu'ils n'ont pas été à l'école,[...], j'en sais rien, parce que je ne sais pas démêler ce qui relève à la fois des difficultés de se décentrer par rapport à des habitudes qu'ils avaient dans leur pays d'origine, les fondements de leur culture, et le fait que comme ils n'ont pas été à l'école, [...], quelle est la part du traumatisme de l'itinéraire qu'ils ont suivi, et ce qui pourrait effectivement relever de difficultés, de handicap, c'est vraiment pas simple !

Certaines des enseignantes interviewées ont un regard très critique envers les tests de dépistage ou les bilans réalisés avec les psychologues de l'Éducation Nationale (psyEN) qu'elles ne trouvent pas adaptés à un contexte d'allophonie :

EP1, 2 Le problème aussi c'est que les psychologues, elles ont pas forcément des tests qui sont appropriés ; EUP3, 4 elle a essayé de faire un bilan qui a été assez difficile car il avait beaucoup de mal à se plier à ce qu'elle lui demandait ; EM, 20-24 souvent ces tests n'étaient pas vraiment adaptés [...]

j'étais pas convaincue au niveau du langage, qu'ils puissent tout comprendre et que ce soit vraiment pertinent parce qu'il y a le langage, la culture ; EO1, 1 à chaque fois que je demande, pas forcément pour un allophone d'ailleurs, à la psychologue scolaire de tester des enfants pour voir s'il y a un handicap, il n'y a **ja-mais** de handicap ou le handicap est toujours contrebalancé par une autre partie du test, [...] dans le cas d'un élève allophone, elle n'a pas vraiment de tests non verbaux / elle est censée en avoir mais elle n'en a pas donc voilà, pour faire ça donc c'est quand même compliqué.

L'une des enseignantes en milieu ordinaire mentionne également l'auto-censure chez certaines de ses collègues qui n'osent pas interpellier les familles allophones quand elles suspectent un trouble des apprentissages :

EO1, 11 on dit beaucoup que c'est la langue et cætera, ou que les parents sont trop préoccupés et n'iront pas, on se dit que ça va être trop compliqué pour eux, pourquoi leur rajouter une couche / en fait on devrait pas penser à leur place [...] c'est une sorte d'auto-censure [...] pas se laisser happer par juste le problème de l'allophonie et puis de la situation précaire.

Même si ce n'est pas à l'enseignant de poser un diagnostic ni de l'annoncer aux familles, il lui revient néanmoins de parler avec elles des difficultés éventuelles d'apprentissage. L'enseignante en UPE2A qui occupe également une fonction de médiatrice avec les familles relate des situations délicates quand il y a suspicion de handicap :

EUP2, 1 [...d'autres] familles, comme n'importe quelle autre famille, n'ont pas encore fait le chemin de se dire que y avait quelque chose qui n'allait pas [...] je pense aussi aux enfants qui vont être très vite moteurs dans les familles, les plus à l'aise, les plus francophones, les plus lecteurs, et du coup, là, les parents vont être complètement déstabilisés de comprendre que cet enfant, qui est le plus à même de porter toute la famille, va être celui pour lequel on va dire que ça va pas quand même comme il faut / j'ai eu beaucoup de situations comme ça, où c'est compliqué pour les familles de comprendre que l'on se pose quand même des questions alors que pour eux leur enfant est de loin celui qui va le plus vite.

Aux difficultés liées à la méconnaissance du champ du handicap et/ou de l'allophonie s'ajoutent les difficultés désignées par les enquêtés comme relevant de l'absence d'un cadre institutionnel adapté et/ou défaillant.

3.2. Cadre institutionnel inadapté ou défaillant

3.2.1. Manque de temps pour le travail d'équipe

Le travail collectif et pluridisciplinaire est institutionnalisé dans les établissements médico-sociaux (réunions régulières, groupes de travail, ...), mais le temps manque en milieu ordinaire pour que l'information circule entre les professionnels et qu'ils puissent coordonner leurs actions.

EUP3, 49 tu sais ce que c'est dans les écoles aussi hein, on se voit entre deux portes, c'est la course pour tout le monde tout le temps, moi c'est un truc que j'ai beaucoup de mal à faire, à pêcher les informations auprès des instits.

Elaborer et rédiger les projets³⁷ correspondant aux différents besoins des élèves nécessite de nombreuses heures qui débordent largement le volume horaire alloué annuellement aux réunions de concertations avec les familles et les autres professionnels : 30 heures annuelles réservées pour ce travail d'équipe dans le premier degré, et aucune indication horaire pour ces missions rémunérées sous la forme de *l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves* (Isoe) dans le second degré. Aucun volume horaire spécifique n'est prévu pour l'accompagnement des élèves allophones.

3.2.2. Suivi des élèves

Le caractère provisoire du statut des EANA (un an au maximum, deux pour les élèves NSA) est pointé par les enseignantes UPE2A comme une difficulté non négligeable dans la prise en charge de leurs élèves :

EUP2, 13 je fais appel et j'ai pas le retour parce que le temps de prise en charge est tellement long que je ne suis plus l'élève au moment où il va être prise en charge ; EUP3, 39 mais après je pourrai plus la suivre car elle sera plus nouvellement arrivée ; EUP3, 53 [tu vas plus pouvoir le voir tout seul du coup, M. ?] Ah bah non, il va être considéré comme élève isolé, donc une visite conseil par mois alors que ces gamins-là, ils ont justement besoin d'un accompagnement très régulier ; EUP3, 55 c'est dommage que ça s'arrête.

L'organisation de la scolarisation de ces élèves est pensée de façon uniformisée pour tous les élèves entrant dans la catégorie *EANA*, non adaptable alors que les situations des EANA sont très diverses et il est difficile d'anticiper les progressions de ces jeunes aux parcours très différents les uns des autres. Nous retrouvons l'écueil propre à la catégorisation (voir p.36), enfermant les personnes dans une catégorie réductrice qui ignore les caractéristiques singulières.

3.2.3. Manque de structures adaptées et de souplesse dans les dispositifs

Aucune structure ou dispositif ne permet actuellement de scolariser précisément ces élèves allophones porteurs de handicap mais dont le handicap n'a pas encore été reconnu en France.

EUL2, 4 il n'existe rien de bien organisé pour les élèves qui arrivent de l'étranger et qui sont en situation de handicap. Surtout s'ils n'ont jamais été notifiés ni diagnostiqués ! ; EUP2, 1 des élèves porteurs de handicap [...] à l'arrivée en France il n'y a pas de parcours spécifique pour ces élèves-là, ils peuvent être scolarisés comme tout le monde, pris en charge du coup au titre de l'allophonie comme les autres allophones ; EUP2, 23 la famille arrive donc avec tout le suivi médical, réfugiée en France dans ce programme de réinstallation des réfugiés syriens, mais rien n'est prévu au titre de la scolarisation et

37 PPRE (projet personnalisé de réussite éducative) pour les élèves en difficulté, PPS (projet personnalisé de scolarisation) pour les élèves en situation de handicap, PAI (projet d'accueil individualisé) pour les élèves avec des problèmes de santé, PAP (plan d'accompagnement personnalisé) pour les élèves ayant des difficultés durables.

le père me dit « mais comment tu expliques que avec le million de réfugiés Syriens en Jordanie mon fils ait eu une scolarité et que j'arrive en France, sélectionné par la France et qu'on me dise en gros qu'il faut qu'il reste à la maison ; et les temps d'attente, je pense qu'on est rapidement sur plusieurs années ce qui, pour les adolescents est, je pense, facteur de déscolarisation.

Par ailleurs, la procédure de la notification de handicap par la MDPH empêche les élèves allophones handicapés de bénéficier du soutien d'un AESH au sein de leur établissement de scolarisation :

EUP2, 5 Nous on a des élèves en situation de handicap sans AVS individuel puisque le handicap n'est pas encore reconnu en France ; AESH, 4 mais y en a un qui est allophone et porteur ... non on n'a encore pas la réponse, pas de retour mais donc non il rentre pas encore dans notre dispositif ; AESH, 57 en début d'année on s'est présenté avec la coordinatrice, on a expliqué quels étaient les élèves qui dépendaient du dispositif et quelles aides ils allaient avoir, donc lecteur, scripteur, secrétaire et beaucoup d'allophones nous ont dit, « mais pourquoi nous on n'a pas tout ça alors qu'on en a besoin ».

D'après EUP2, les élèves porteurs de handicap représentent environ un tiers de ses effectifs. Le handicap psychique est devenu, ces dernières années, motif de l'exil pour certaines familles venues chercher des soins et une scolarisation inaccessibles dans leurs pays (d'Afrique de l'Ouest notamment) et le nombre d'élèves allophones handicapés semble augmenter, même s'il est difficile d'avoir des données chiffrées précises puisque leur handicap n'est souvent pas encore reconnu officiellement. Ces élèves cumulent donc plusieurs sources de difficultés pour l'accès aux apprentissages : les difficultés linguistiques, la situation d'exil après le parcours migratoire, parfois non scolarisés antérieurement et enfin, les difficultés propres à leur handicap. Alors que toutes ces difficultés emboîtées justifient largement une aide humaine supplémentaire, le dispositif législatif n'en prévoit pas, ces élèves ne faisant pas partie d'une catégorie spécifique officiellement identifiée.

3.2.4. Locaux inadaptés

EUP2 avait déjà pointé l'inadaptation des locaux dans son collège en parlant du problème de sécurité comme des salles de classe à l'étage. Souvent, les classes ne sont pas assez spacieuses pour aménager des coins où les élèves qui en ont besoin peuvent s'isoler du groupe pour travailler ou souffler. Une enseignante UPE2A itinérante dans le premier degré décrit les locaux complètement inadaptés dans lesquels elle intervient avec un élève en situation de handicap :

EUP3, 69-73 C'est jamais très adapté, c'est la salle des maîtres de l'école [...] c'est comme le réseau d'aides dans les écoles où il n'y a pas tellement de classes, c'est soit dans la salle des maîtres, soit dans la salle de la photocopieuse, des fois t'es dans un couloir sur un banc, ça m'est arrivé qu'une fois pour un bilan, mais c'est pas très cool.[...] Des fois dans un vague placard, donc effectivement y avait souvent des gens qui venaient ou des enfants envoyés par les instits qui venaient faire des photocopies, et le M. là, effectivement, il tournait la tête et regardait ce qui se passait / donc c'est pas les conditions idéales pour ça.

Le manque de salles pour les prises en charge individuelles est un problème que connaissent bien les enseignants UPE2A itinérants, mais également les professionnels du RASED ou du SESSAD.

Initialement, j'avais pensé le guide d'entretien ainsi que les questions à poser aux professionnels non-enseignants dans l'optique d'identifier les difficultés rencontrées et de recueillir des idées pour élaborer un vade-mecum. Or les entretiens ont également été l'occasion pour les enquêtés de parler de leurs pratiques et/ou proposer des solutions pour pallier les problèmes repérés, et donc de livrer des pistes pour favoriser la scolarisation inclusive. Les professionnels autres que les enseignantes et l'AESH, de par leurs fonctions de soutien et de formation et leur vision plus périphérique de la situation (j'y inclus EUP2), ont également pointé des thèmes que je n'avais pas anticipés dans ma grille d'entretiens semi-directifs.

4. Les pistes proposées

4.1. Du côté des politiques publiques

Parmi les pistes proposées, certaines relèvent à un niveau « macro » de décisions politiques.

4.1.1. Formation

Les enseignants suggèrent une formation spécifique aux champs de l'allophonie et du handicap (EUP3, 77 « Une formation spécifique aux deux à la fois, le handicap et l'allophonie, ça serait le rêve mais je pense que ça n'existe pas ça ! »), une formation sur la pédagogie spécifique aux enfants allophones et handicapés et des formateurs qui se déplacent dans les classes pour la mise en pratique (EUL1, 22 « c'est bien que les spécialistes, ils viennent en classe pour mettre ou remettre en place des dispositifs, des outils avec nous » ; EO2, 13 « je voudrais qu'on m'explique comment on fait avec des gamins aussi différents dans une classe ! »).

Par ailleurs, une formation des psyEN aux tests non verbaux est également évoquée (EUP2, 31 « des psychologues de l'Éducation Nationale qui demandent vraiment à être formés, qui disent qu'ils n'ont pas les outils, le WISC non verbal il n'est pas forcément pertinent, qu'ils sont pas formés à le faire »). Il arrive donc parfois que les enseignants ne puissent pas vraiment être aidés par les psyEN, eux-mêmes n'ayant pas été formés pour tester des élèves allophones, et/ou que le délai d'attente avant d'obtenir un rendez-vous dans un CMP atteigne plusieurs mois.

4.1.2. Moyens humains supplémentaires

Les enseignantes UPE2A soulignent la nécessité de pouvoir travailler en classe avec des AVS (EUP2, 25 « les AVS-co qui seraient présentes, c'est-à-dire d'être déjà deux au moins sur un petit nombre d'élèves et pas un sur un grand nombre d'élèves » ; EUP1, 15 « une AVS, une aide humaine aussi [...] c'est déjà des élèves qui sont pas autonomes, donc en plus si tu accueilles des enfants avec handicap »).

L'importance de professionnels chargés d'accompagner les familles dans leurs démarches administratives est également pointée (EUP2, 19 « il manque vraiment un médiateur qui puisse faire ces démarches-là avec les familles » ; EO1, 5 « je pense que ça ce serait potentiellement l'une des priorités, même humainement avant tout, c'est qu'il y ait des travailleurs sociaux éducateurs qui puissent aiguiller la famille sur leurs droits »).

4.1.3 Structure spécifique

EUP2 (25) rêve à « une structure idéale [...] pour des élèves reconnus dans le pays d'origine **et** en structures spécialisées dans le pays d'origine, pour une continuité scolaire et une porte d'entrée un peu commune avant peut-être après une scolarité en IMPRO », avec un enseignant formé et au champ de l'allophonie, et au champ du handicap, des AVSco et les locaux adaptés ... Dans cette structure rêvée, l'enseignant serait formé à la fois à l'allophonie et au handicap ; nous retrouvons encore la question de la formation ; cette double compétence, c'est ce qui fait défaut dans le dispositif expérimental évoqué par MC (9) et que regrette également CM2 (7) : « Mais bon, c'est pas évident ce choix de ne pas avoir d'enseignant spécialisé sur ce poste. »

Si cette structure est encore à inventer, il est néanmoins possible d'aménager les établissements déjà existants afin que les prises en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers puissent être facilitées.

4.1.4 Espaces aménagés pour les élèves avec des troubles du comportement

Dans les établissements en milieu ordinaire, les locaux pourraient être pensés pour les élèves qui ont besoin ponctuellement ou très régulièrement de s'isoler du reste du groupe (EUP1, 9 « dans un petit coin de la classe pour ses activités à lui ») : des cloisons mobiles, des tringles avec des rideaux pour séparer des espaces, du mobilier modulable ...

4.2. Du côté des équipes enseignantes

4.2.1. Temps nécessaire avant les tests et un bilan

Tous les enquêtés s'accordent sur l'importance de laisser aux élèves allophones le temps « d'arriver, de s'acclimater à un nouvel environnement en fonction de ce qui a été vécu avant » (EUP1, 2) et de ne pas s'inquiéter trop rapidement si l'apprentissage du français tarde à se mettre en place. Mais le risque, « c'est de voir l'année s'écouler sans qu'on n'ait rien fait et puis laisser cet élève derrière, sans prise en charge et puis quand on sait qu'il y a un temps d'attente une fois le dossier fait et la notification, on a envie de presser quelque part, quitte à des fois faire machine arrière après, mais au moins engager un processus » (EUP2, 13). L'équilibre n'est donc pas aisé à trouver, entre l'importance de prendre le temps de l'accueil et de l'observation, et l'urgence d'engager des démarches afin de réunir rapidement une équipe éducative pour constituer un dossier à déposer à la MDPH (généralement en janvier ou février) pour une orientation l'année d'après.

4.2.2. Utilisation des ressources humaines sur place et travail d'équipe

Accueillir des élèves allophones en situation de handicap nécessite de pouvoir travailler en équipe pluridisciplinaire. En effet, les enseignants sont rarement formés à la fois au champ de l'allophonie et à celui du handicap, et, par ailleurs, ils ont besoin de s'appuyer sur des professionnels de la santé et parfois également du social.

CM1 (10) suggère de commencer par « regarder sur place », « chercher des ressources locales » et « trouver dans chaque établissement des référents linguistiques » (9). Ces référents peuvent être des élèves ou des adultes (personnel enseignant, d'entretien, de restauration ou administratif). Ces personnes peuvent servir d'interprètes avec les élèves et leurs familles. Recenser toutes les compétences plurilingues dans les établissements de l'agglomération Grenobloise afin, entre autres, de favoriser la communication avec les élèves allophones et leurs familles, tel était l'objectif du projet PAG³⁸ (projet *Plurilinguisme dans l'Académie de Grenoble*) mené en 2013/2014.

Concernant les questions relatives au handicap, les enseignantes se tournent d'abord vers leurs collègues spécialisées puis éventuellement vers les conseillers pédagogiques ASH (EUP1, 15), la PMI (EUP2, 9), les psychologues (EUL1, 15 ; EUP2, 13), le CMP (EUL1, 15 ; AESH, 15) et le SESSAD (EUL1, 15), les orthophonistes spécialisées (EUP2, 13 ; EO1,

38 Cherqui (2014) ; Naili (2014).

11), le médecin scolaire (EUP2, 13 ; CPE, 3), et l'infirmière (EM, 18 ; CPE, 3 ; CM1, 10). L'assistante sociale (AESH, 15 ; CPE, 3, CM, 10) et les éducateurs des associations prenant en charge les mineurs non accompagnés (EM, 18 ; AESH, 7 ; CPE, 3) permettent d'aider au montage du dossier pour la MDPH.

EUP2 (17) propose de « revoir les liens entre la MDA et l'Éducation Nationale sur [le] premier accueil » avec un pôle médical qui puisse recevoir les familles directement après l'inscription à la mairie pour le premier degré ou après le passage par le CIO pour le second degré.

Travailler en équipe (CPE, 7 ; MC, 12) nécessite des réunions « avec un interprète, une réunion d'équipe avec le médecin scolaire, l'infirmière, le chef d'établissement, les surveillants dans un collège, que tout le monde soit au courant » (EUP2, 20). Mais, comme le rappelle CM1 (10) : « la posture professionnelle, c'est savoir faire appel aux collègues dont c'est le métier, l'infirmière, l'assistance sociale, il faut faire attention à son périmètre de compétence ».

EUP2 le répète à maintes reprises, le premier partenaire de travail est la famille.

4.2.3. Travail avec les familles

Parfois les familles, pour diverses raisons, ne suspectent pas de handicap ou n'en parlent pas ; dans d'autres cas « c'est des parents qui ont dit qu'eux-mêmes trouvaient qu'il y avait un problème et c'est à partir de là que les choses ont pu se mettre en place » (EO1, 1). Que le handicap ait été identifié par les parents ou par les professionnels de l'Éducation Nationale, EUP2 (11) voudrait pouvoir vraiment associer les familles au travail d'équipe : « il faudrait de longs moments avec les familles pour pouvoir discuter assez finement de ce que eux ils ont comme projet pour leur enfant, là où ils voient notre intervention, comment ça se passe, pouvoir les accueillir dans la classe sur des longs moments pour qu'on puisse discuter ensemble ». Si des temps d'échange sont prévus institutionnellement (lors des réunions d'ESS³⁹ ayant pour objectif d'évaluer et de suivre la mise en œuvre du PPS⁴⁰), ils sont insuffisants aux yeux des enseignants et des familles⁴¹.

39 Equipe de suivi de scolarisation.

40 Projet personnalisé de scolarisation.

41 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). Vers un nouveau projet personnalisé de scolarisation Concertation sur l'école inclusive, Focus groupe parents.

EUP2 (1, 30) insiste sur l'importance de rassurer les familles qui craignent que leur enfant soit déscolarisé si jamais un handicap était avéré :

La famille avait très peur, au moment des premiers accueils, d'énoncer ce que elle avait analysé quand même comme une situation de handicap. [...] Bien dire à la famille qu'on n'est pas du tout en train d'exclure l'enfant mais bien au contraire.

4.3. Du côté pédagogique

4.3.1. Repères pour identifier les difficultés

Lors des entretiens, certaines enseignantes ont expliqué comment elles procédaient pour repérer un éventuel handicap chez leurs élèves allophones. EUP2 (13) s'appuie sur des observations très minutieuses et diversifiées (elle observe les moments de classe mais aussi les moments plus informels en dehors) pour s'assurer de la progression ou non des élèves : « je garde toutes les traces des productions d'élèves à l'oral à l'écrit, pour essayer de voir est-ce qu'on est sur une situation qui stagne ou une situation qui progresse ». Elle « varie au maximum les activités, les supports, pour essayer de voir qu'est-ce qu'[elle] n'aurai[t] pas compris dans la manière de fonctionner d'enfants, d'adolescents là devenus élèves » ; le cas échéant, elle demande à la psychologue scolaire de faire passer des tests à ces élèves et elles comparent ensuite leurs observations respectives. Selon cette enseignante (31), le fait que le repérage spatio-temporel ne soit pas mis en place chez un élève est un bon indicateur pour se poser la question d'un trouble psychique. EO1 (1) observe la progression dans le repérage des sons, des mots en lecture globale et l'accès à la combinatoire des lettres ; elle précise néanmoins tenir compte, dans ses observations, du fait que l'élève ait été scolarisé ou pas auparavant.

4.3.2. Activités profitables à tous

Les enseignantes spécialisées ont l'habitude de travailler avec des élèves qui se heurtent à de nombreuses difficultés d'apprentissage et elles proposent de faire appel à certains outils employés pour des non-allophones : « aides visuelles, des aides auditives, en mettant des aides kinesthésiques, et en utilisant des pictogrammes, bon le pictogramme finalement il est universel / il traverse la barrière de la langue » (EUL1, 5). On retrouve l'idée de la *pédagogie universelle*. AESH (42, 47) utilise également les « codes couleurs », propose « d'aérer les documents » et précise que le fait de « rendre les choses plus accessibles en fait et [qui] servira **aussi** à tous les autres puisqu'on est quand même avec des élèves qui ont des difficultés ». Elle cite également des évaluations et des supports (lexiques, répertoires)

adaptés au départ pour les élèves allophones mais dont tous les élèves, avec handicap ou pas, bénéficient in fine.

EUL1 (5) pense à privilégier « les rituels » et « un emploi du temps très défini » pour favoriser le repérage temporel ainsi que le recours au paralinguistique (mimiques) et à la musique pour favoriser la découverte du lexique et la mémorisation.

EUP3 (29, 61) constate que tous les moments d'interaction orale par le jeu sont profitables à tous ses élèves allophones, avec ou sans handicap.

4.3.3. Activités adaptées aux compétences de l'élève

Une seule enseignante a précisé adapter les supports activités au niveau de compétences de ses élèves en disant qu'elle partait « de là où ils en sont » (EUP1, 7), quitte à proposer à un élève de 9 ans « des activités de moyenne section ». Mais ce souci d'adaptation était sous-jacent dans les autres discours dont l'objet était essentiellement les problèmes rencontrés.

4.3.4. Prise en compte et valorisation des langues et cultures familiales

Seule la directrice de l'IME n'a pas évoqué de difficultés particulières sur le terrain, mais plutôt sa priorité quand elle accueille des élèves allophones et en situation de handicap : valoriser les langues et cultures familiales. Dir n'est pas enseignante mais elle insuffle des principes éthiques à toute l'équipe pluridisciplinaire de l'établissement qu'elle dirige, dont font partie les enseignants, travaillant tous, avec leurs spécificités, dans ce même esprit :

(7) Pour moi, la déficience c'est pas ce qui prime chez ces jeunes / c'est surtout leur histoire [...] je vois pas l'aspect déficience en premier ; (9) si on ne prenait pas en compte un minimum leur culture, leurs habitudes familiales, la langue, le mode de vie, et bien on allait droit dans le mur ; (10) En tout cas, nous on veille à ce que leurs langues d'origine, elles soient pas ignorées, c'est quand même des morceaux d'eux !

Elle regrette néanmoins que le plurilinguisme ne soit pas davantage valorisé (5) : « ce qu'on ne fait pas suffisamment, là je pense, c'est de valoriser le fait qu'ils puissent connaître deux langues, certains trois ». Elle est également consciente de l'importance du travail d'équipe réalisé notamment avec les orthophonistes de l'IME, travail qui s'apparente à celui réalisé par les enseignants d'UPE2A : « en prenant en compte la première langue, la langue maternelle, pour justement accéder à une autre langue » (Dir, 5).

Chapitre 7. Des enseignants à besoins professionnels particuliers

1. Des besoins identifiés

Les difficultés énoncées lors des entretiens permettent d'identifier des besoins professionnels particuliers pour ces actrices et acteurs de terrain accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers.

1.1. Formation

1.1.1 Une formation croisée

La demande en matière de formation se lit tout au long des différents verbatims : une formation au champ de l'allophonie pour les enseignants ASH, une formation sur la prise en charge des élèves porteurs de handicaps pour les enseignants UPE2A et une formation croisant les deux domaines pour les enseignants du milieu ordinaire.

Une formation initiale abordant l'allophonie et les handicaps psychiques (pas seulement les troubles « dys » et les autismes) semble indispensable pour que les enseignants, à l'avenir, ne soient pas aussi démunis qu'ils semblent l'être actuellement, alors que ce sont des acteurs essentiels de l'*École inclusive*.

Lors de notre entretien, MC (13) déplore l'absence de culture professionnelle commune aux professionnels de l'ASH et à ceux du CASNAV :

Ce sont des univers très différents, c'est deux métiers qui n'ont rien à voir, c'est des champs très séparés qui ne se rencontrent pas, il n'y a même pas d'opposition car en fait ils ne se connaissent pas, et donc ils ne peuvent pas se reconnaître.

Les formateurs eux-mêmes évoluent dans une dynamique clivante, pris dans une forme de repli au sein de leur spécialisation. Ainsi, M. Armagnague et alii (2020, p.27) proposent « une collaboration interprofessionnelle renforcée, [...] une approche didactique davantage interdisciplinaire et inclusive [...] et] une formation continue des enseignants avec des formateurs eux-mêmes formés en continu ».

Certains enseignants sont déjà au fait des réalités liées aux migrations (par leur sensibilité, par leurs engagements associatifs, à titre personnel, comme à Réseau d'Education sans Frontières ou dans d'autres associations et collectifs), certains, dans le second degré, ont pu bénéficier de stages d'établissements dispensés par un CASNAV, mais nombreux sont encore ceux qui considèrent les langues familiales comme des obstacles à l'apprentissage du français et qui minorent certaines langues, considérant alors leurs élèves comme déficitaires sur le plan linguistique et non comme des enfants bilingues plurilingues

(Nante & Trimaille, 2013). Gouaïch et Chnane-Davin (2020) de poser alors les questions suivantes :

Comment convaincre les concepteurs des maquettes de formation de l'importance de la formation à la gestion de la pluralité linguistique et au contact des langues ? Comment instaurer une formation obligatoire à la didactique du plurilinguisme dans le contexte des UPE2A et des écoles où il y a une grande diversité linguistique et culturelle des élèves ? Répondre à ces questions c'est mettre l'accent sur la réflexion sur la formation à l'inclusion et au plurilinguisme qui devient de plus en plus indispensable.

Gouaïch & Chnane-Davin (2020, p.254)

1.1.2 Des connaissances autour de l'allophonie et du handicap

Les enseignantes enquêtées ont témoigné de besoins de connaissances sur :

- les différents types de handicaps et leurs principales caractéristiques ;
- le parcours pour constituer un dossier auprès de la MDPH ;
- les difficultés spécifiques que rencontrent les familles migrantes et leurs droits ;
- les supports plurilingues pour favoriser l'accueil des élèves allophones.

Ce dont les enseignants ont donc besoin est un socle de connaissances médico-socio-culturelles leur permettant d'ancrer leurs pratiques professionnelles. M. Armagnague et alii (2020) suggèrent d'

œuvrer à une approche holistique de l'enfant, via une collaboration interprofessionnelle renforcée, et à une approche didactique davantage interdisciplinaire et inclusive, qui prenne en compte les expériences et compétences des élèves en tant qu'individus.

Armagnague et alii (2020, p.27)

1.1.3 Une formation à une pédagogie *ajustée*

Nous reprenons le terme « ajustée » proposé par CM1 (10) pour éviter d'employer « adaptée », ce dernier ne permettant pas de se situer dans la perspective d'une *pédagogie universelle*. Les *invariants pédagogiques* énumérés p.53 donnent des pistes de réflexion pour une formation qui corresponde aux besoins des enseignants accueillant tous désormais des élèves aux profils extrêmement divers. Mais, constatent Demazure et Huys (2018),

cette universalisation des techniques inquiète les enseignants du milieu ordinaire. Pourtant, ils doivent pouvoir s'inspirer des stratégies mises en œuvre dans l'enseignement spécialisé et réactiver les pédagogies fondatrices de l'école en France.

Demazure & Huys (2018, p.160)

La diversité des besoins étant déjà la norme dans les classes relevant de l'ASH, les enseignants spécialisés mettent effectivement en œuvre une pédagogie ajustée dont peuvent

s'inspirer tous leurs collègues qui travaillent en milieu ordinaire. La réalité des pratiques pédagogiques dans les dispositifs UPE2A ne peut cependant être décrite de façon univoque comme le précisent Armagnague et alii (2020, p.27) : « laboratoires d'innovation pédagogique » pour certains, « laissé-pour-compte didactique sans programme ni référentiel » pour d'autres ; « espace de relégation ou espace cocon ».

1.2. Accessibilité aux ressources existantes

Les enseignants ne sont pas toujours au fait des personnes ressources à contacter quand elles ont besoin de conseils ou d'aide pour la prise en charge d'élèves allophones et/ou en situation de handicap. Pourtant les documents de rentrée contiennent beaucoup d'informations, donnant souvent les contacts vers ces professionnels référents. Par ailleurs, les courriels réguliers invitent à découvrir de nombreux sites dédiés aux enseignants qui accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais les enseignants déplorent être noyés par ce foisonnement d'informations et ils ne prennent que rarement le temps de s'y plonger. Si un élève allophone et/ou handicapé arrive en cours d'année, ils ne pensent pas forcément à réexaminer les documents reçus plusieurs mois auparavant.

1.2.1 Personnes ressources

Les personnes ressources sont toutes spécialisées dans un champ particulier :

- référents ASH du département (conseillers pédagogiques ASH, enseignants référents autisme) ;
- référents pour les élèves allophones (enseignants UPE2A, coordonnateurs départementaux, professionnels du CASNAV).

1.2.2 Ressources pédagogiques

Parmi les ressources pédagogiques qui leur sembleraient utiles, les enquêtées ont cité :

- des supports et du matériel pour des activités (lieux pour en emprunter, site pour en consulter) ;
- des référentiels (de l'école maternelle, de l'ASH et pour les élèves allophones NSA).

1.3. Davantage de moyens humains et matériels

Les enseignants auraient besoin d'être plus nombreux afin de réduire les effectifs des classes, davantage d'AESH et du temps pour travailler en équipe.

Des structures spécifiques pour l'accueil des EANA avec des handicaps déjà connus permettraient une meilleure prise en charge initiale, le temps de la reconnaissance du handicap en France.

Des locaux adaptés permettraient de garantir une meilleure sécurité pour les élèves et des possibilités pour certains élèves avec des troubles du comportement de s'isoler quand ils en ont besoin.

Comme les maquettes de formation initiale en ESPE et les plans de formation continue, ces besoins en moyens humains et matériels dépendent des politiques publiques.

En revanche, l'accessibilité aux ressources et une sensibilisation au contexte de l'allophonie et au champ du handicap psychique peut être développée à un niveau plus local.

C'est précisément ce que nous envisageons de proposer, à travers l'élaboration d'un vade-mecum.

2. Eléments pour un vade-mecum

Pour l'élaboration de ce vade-mecum, je prendrai en compte les propositions formulées par les professionnels enquêtés que j'articulerai avec des propositions personnelles issues de mon expérience d'enseignante dans des classe ordinaires puis dans des institutions spécialisées ainsi que des échanges de pratiques et formations auxquels j'ai participé dans plusieurs pays africains autour de la prise en charge d'enfants avec des troubles psychiques.

2.1. Le format

Les enseignantes ont exprimé leur préférence pour un **format numérique** (EI1, 76 ; EUP1, 19), une présentation **non-linéaire** comme celle des **cartes heuristiques** (EI1, 76 ; EUP3, 95- 97), avec des **renvois vers d'autre liens**. EUP1 (19) a évoqué les padlets mais, suite à des conversations informelles avec d'autres enseignants et d'après mon expérience personnelle, ce type de présentation ne permet pas une vision d'ensemble rapide lorsque les rubriques sont nombreuses. EI1 (76) a proposé une **version papier sous la forme d'un sous-main**, permettant d'avoir toutes les informations ... sous la main !

Je proposerai deux formats, l'un papier (dépliant transformable en sous-main) et l'autre numérique, avec si possible une version spécifique pour téléphones mobiles afin de faciliter l'accessibilité aux informations.

2.2. Le contenu

Si les enquêtées ont insisté sur la lisibilité et la clarté du vade-mecum à venir, elles ont particulièrement mis en avant la **concision** (EUP3 ; EO2, 13) des informations délivrées. Cet outil de référence devrait avoir une **fonction récapitulative** (EI1, 76) des documents déjà existants et disponibles sur internet.

2.2.1. Un vade-mecum en deux volets

Je proposerai un document en deux parties :

- une **carte heuristique intitulée « repères et points de vigilance »** avec des rubriques spécifiquement dédiées à la prise en charge d'EANA, d'autres à l'accueil d'élèves en situation de handicap et enfin des rubriques croisant les deux champs. Cette carte se veut claire et concise (et donc non exhaustive), mettant en avant certains gestes professionnels à privilégier, d'autres à éviter, et offrant des liens vers différents documents détaillés ci-dessous.
- une **liste de personnes ressources** du département / de l'académie (noms, numéros de téléphone et adresses électroniques des personnes référentes pour l'ASH et pour les EANA), ce qui implique une mise à jour périodique, ainsi que les lieux où emprunter du matériel et une sélection de **sites internet** proposant de nombreuses ressources pédagogiques. Des rubriques « pour en savoir plus » permettraient aux professionnels d'accéder à des informations plus précises autour d'un thème particulier. La liste des personnes ressources et des lieux mettant du matériel à disposition pourra bien sûr être modifiée si ce vade-mecum est utilisé dans un autre périmètre géographique.

2.2.2. Des documents accessibles par lien hypertexte

La carte heuristique renverra vers deux types de documents.

► Des matrices de documents à remplir pour faire du lien autour de l'élève :

- une liste de questions à remplir par la famille (si les difficultés ou le handicap est reconnu par la famille, même s'il n'y a pas eu encore de notification par la MDA). Les questions reprendront certaines rubriques de la grille du GEVA-Sco: l'autonomie pour les gestes de la vie quotidienne (se déplacer, manger, boire, se déplacer, assurer l'élimination et utiliser les toilettes, s'habiller et se déshabiller), la mise en danger (risque d'ouvrir les fenêtres, d'ingérer des petits objets, de comportements auto/hétéro agressifs, ...), la communication (langues connues, parler, comprendre une phrase simple, produire et recevoir des messages

non-verbaux) et la santé (la ou les pathologies et leurs manifestations, les gestes à faire ou pas, les traitements médicamenteux). Une case sera destinée à permettre aux familles de signaler tout ce qu'elles jugent « important à dire » (EUP2, p.27) ;

- une fiche relais à remplir par l'enseignant (ou les enseignants dans le second degré) de la classe, l'enseignant ASH ou l'enseignant UPE2A.

► **Des documents repères :**

- un calendrier des procédures à la MDA pour les orientations spécifiques (ULIS, IME, EREA, SEGPA) afin de planifier les réunions d'équipes éducatives (EE) ;
- un récapitulatif du parcours jusqu'à l'obtention de la notification du handicap par le MDA ;
- la matrice du GEVA-Sco (qui peut servir de point d'appui pour les observations en classe et l'élaboration des grilles de compétences à travailler avec l'élève) ;
- un document d'aide à l'évaluation des EANA qui fournit un référentiel de compétences ;
- un référentiel de compétences inspiré des référentiels de maternelle pour les EANA NSA et/ou pour les élèves avec TSA et/ou TED ;
- la loi du 11 février 2005 sur le handicap (droit à la scolarisation pour les enfants en situation de handicap), traduite en plusieurs langues, pour rassurer les familles face à la peur d'une déscolarisation pour leur enfant.

2.2.3. Proposition pour une carte heuristique

allophonie

Repères et points de vigilance

handicap

Y a-t-il eu une scolarisation antérieure ?

Si oui, a-t-elle été continue ?

**Référentiel de compétences
pour des EANA**
pour aider à

- l'évaluation
- la construction de progressions
- l'élaboration d'activités

- Laisser du temps à l'élève dans son nouvel environnement
- Garder des traces de toutes ses productions (orales et écrites) pour évaluer les progrès

Communiquer avec la famille et l'élève

- Trouver un interprète si nécessaire (dans l'établissement, connaissances extérieures, **ADATE**)
- Livrets d'accueil plurilingues (& versions audio)
- Médiation de l'information pour les mineurs non accompagnés (**MIMNA**)
- Lexique plurilingue de l'école (**Lexicala**)

Suspicion de handicap

Questions à se poser ...

- Traumatisme du parcours migratoire ?
- Traumatisme de l'exil ?
- Traumatisme de la scolarisation (pour ceux qui n'étaient pas scolarisés avant) ?
- L'élève avait-il été déscolarisé dans son pays d'origine ?

Valoriser les langues et les cultures familiales

- Le plurilinguisme est une richesse.
- L'élève allophone est un expert de sa langue, il peut la faire découvrir aux autres.
- Encourager les familles à partager des ressources de leurs cultures : musiques, livres ...

Troubles du spectre autistique (TSA)

Si nécessaire ...

Pour rassurer l'élève et le contenir :

- L'installer adossé ou à côté d'un mur, les pieds touchant le sol (ou marche-pied)
- L'installer loin des fenêtres
- Utiliser un timer
- Proposer un emploi du temps personnel
- Respecter les rituels

Tenir compte d'une éventuelle hypersensibilité :

- Lumière tamisée
- Fond sonore réduit
- Proposer des objets de différentes textures et odeurs

Partir des centres d'intérêt de l'enfant :

- domaines de prédilection
- objets préférés

Banque de pictogrammes

- ✗ Ne pas forcer à parler
- ✗ Ne pas forcer à regarder dans les yeux ou à fixer un objet (vision parfois périphérique)
- ✗ Ne pas forcer à rester assis tout le temps
- ✗ Ne pas forcer à toucher
- ✗ Ne pas forcer à goûter

Quand une crise survient ...

- Mettre l'élève en crise et les autres en sécurité (l'isoler éventuellement)
- Le rassurer, s'occuper de lui et lui parler calmement et en lui expliquant ce que l'on fait
- Différer la reprise



Contacter

les personnes ressources
pour les EANA

les personnes ressources
ASH

Expliquer que le handicap n'est pas un motif de déscolarisation en France.

L'inscription à l'école facilite
l'accès aux droits.

Loi du 11 février 2015

Calendrier

**des procédures à la MDA pour
les inscriptions**
en ULIS, IME/IMPRO,
EREA et SEGPA

Troubles envahissants du développement (TED)

- ✗ Ne pas forcer à enlever ses vêtements
- ✗ Ne pas confisquer ou toucher les objets personnels

S'informer sur les langues familiales des élèves

**Projet Langues & Grammaires
en (Ile-de) France**

**Référentiel pour élèves
avec TSA ou TED**

**Jusqu'à la notification de
la MDA ...**

Le GEVA-Sco et son guide

Invariants pédagogiques

- Proposer des informations lisibles et compréhensibles
- Proposer des supports et méthodes ajustés et diversifiés
- Respecter les rythmes de chacun
- Utiliser des plans de travail individuels
- Encourager les interactions entre les élèves
- Valoriser le tutorat
- Accepter différentes modalités d'expression et de participation aux activités

2.2.4. Sélection de sites et applications gratuites pour le vade-mecum ⁴²

Sites généraux, applications et documents pour l'école inclusive

Cap école inclusive : outils d'observation et ressources pédagogiques

<https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive>

Tous à l'école : informations sur les différentes pathologies et propositions pédagogiques

<http://tousalecole.fr/>

Pictogrammes

Arasaac : banque de pictogrammes

<http://www.arasaac.org/>

Sclera : banque de pictogrammes

<http://www.sclera.be/fr/picto/overview>

Picto-Selector : application permettant de générer des supports avec les pictogrammes Arasaac et Sclera

<https://www.pictoselector.eu/fr/>

Aides à la lecture, l'écriture et la communication

Applications pour faciliter la lecture :

<http://ressources-ecole-inclusive.org/outils-numeriques-facilitant-la-lecture/>

Let Me Talk : application qui associe images et voix de synthèse

<http://letmetalk.info/fr.html>

Pour choisir une police facilitante :

<http://ressources-ecole-inclusive.org/2020/02/18/posters-choisir-une-police-facilitante/>

<http://ressources-ecole-inclusive.org/polices-secours/>

Pour faciliter l'organisation :

<http://ressources-ecole-inclusive.org/outils-numeriques-facilitant-lorganisation/>

Pour la manipulation virtuelle (logiciels de créations de supports)

<http://ressources-ecole-inclusive.org/outils-numeriques-permettant-la-manipulation-virtuelle/>

<http://ressources-ecole-inclusive.org/trousse-en-ligne/>

Sites, applications et documents dédiés à la scolarisation des élèves allophones

Lexicala : lexique de l'école en images et traduit dans plusieurs langues

<https://lexilala.org/>

Leximages : application qui permet de prendre de légènder à l'oral et à l'écrit des photos

Android : <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cavilam.leximage&hl=fr>

Ipad: <https://itunes.apple.com/fr/app/leximage/id1438278340>

J'apprends : méthode d'alphabétisation en FLS pour NSA et PSA (adolescents et adultes)

<http://j-apprends.fr/>

⁴² Toutes les références sont à retrouver dans la sitographie, p.101.

Paillard, H. (2013). « Référentiel de compétences pour l'alphabétisation des EANA dans l'enseignement secondaire », *Entrer dans la littérature en FLS*. Mémoire de master 2 professionnel, UFR Langage, Lettres, Lettres et Arts du spectacle, Information et communication, Grenoble, Université Stendhal III.
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/85/80/40/PDF/PAILLARD_Helene_M2P_FLE_2013.pdf

Projet Langues & Grammaires en (Ile-de) France : informations sur les langues de l'immigration récente (mais pas seulement), dont des fiches linguistiques (grammaire, phonologie, lexique) et des outils didactiques
<https://lgidf.cnrs.fr/le-projet>

Albums à lire, écouter, regarder

Des albums traditionnels enregistrés dans des langues différentes : supports pour valoriser les langues familiales :

<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/>

Ecoute d'albums avec le texte écrit en dessous : <https://www.conte-moi.net/conte-moi-francophonie>

Lecture d'albums avec le support livre : <https://upe2abdm.netboard.me/upe2aautonomie>

Lecture et écoute d'albums :

<https://parlez-vous-french.com/apprendre-le-francais-avec-les-histoires-audio/>

<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/bibliotheque/lire-en-francais-c-est-facile-886563.kjsp>

Histoires à écouter et à regarder (padlet avec des liens vers des sites et des podcasts) :

https://padlet.com/MoniqueDX/oral_Primaire

Sites et documents dédiés à la scolarisation des élèves avec TSA

Padlet avec des liens vers des sites et des podcasts :

https://padlet.com/catherine_hemon/l8p1doo4tc6d

Autisme en ligne : plateforme lancée par l'INS-HEA en partenariat avec la Nouvelle École Farny en Suisse

<https://www.autisme-en-ligne.eu/>

Guide pour la scolarisation des élèves avec autisme

<https://www.cra.bzh/actualites/guide-pour-la-scolarisation-des-eleves-avec-autisme-mieux-connaître-pour-mieux>

Sites et documents dédiés à la scolarisation des élèves avec des troubles du comportement

Malette pédagogique Troubles du comportement : informations sur les troubles et propositions pédagogiques

https://fr.wikiversity.org/wiki/Malette_pedagogique_Troubles_du_comportement

Conclusion

« L'inclusion ne se décrète pas, elle se construit » affirment G. Demazure et V. Huys (2018, p.172). Cette construction est précisément l'un des grands défis de l'École aujourd'hui. L'inclusion scolaire se manifeste certes sur un plan administratif, mais c'est la dimension pédagogique qui est au cœur du processus inclusif. Changer les programmes scolaires, comme cela se fait très régulièrement, ne saurait remplacer une réflexion autour d'une nouvelle pédagogie. L'inclusion ne peut rester du côté de la prescription, et elle semble incompatible avec les moyens humains et matériels dont dispose le système scolaire actuel.

Tous les enseignants, spécialisés ou non, sont désormais amenés à accueillir des élèves allophones et/ou porteurs de handicap psychique. Lors des entretiens menés auprès d'enseignantes travaillant dans différents dispositifs et en classes ordinaires, les difficultés énoncées sont nombreuses. Certaines des personnes enquêtées sont en quête d'outils clé-en-main, de supports déjà prêts afin de ne pas s'épuiser à rechercher des ressources spécifiques aux difficultés de leurs élèves.

L'idée initiale de ce travail était d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants quand ils accueillent dans leurs classes des élèves allophones porteurs d'un handicap psychique afin de construire un outil d'aide et de sensibilisation pour les professionnels de l'enseignement. Si les enseignants ASH et les enseignants UPE2A sont déjà formés à prendre en charge des élèves différents et avec des profils souvent très hétérogènes, les enseignants du milieu ordinaire sont la plupart du temps très démunis. Néanmoins, les enquêtées spécialistes du handicap ou de l'allophonie ont également exprimé des besoins de formation. Elles ont toutes affirmé l'utilité d'un outil d'aide qui récapitulerait les points de vigilance à observer avec des élèves allophones et porteurs de handicap et qui permettrait un accès plus aisé aux ressources humaines et matérielles ; mais elles ont aussi alerté sur le fait qu'on ne peut faire l'économie ni de formations adaptées aux nouveaux contextes scolaires, ni de temps de travail collectifs et pluridisciplinaires.

La pédagogie universelle semble être une voie prometteuse pour mettre en œuvre une scolarisation inclusive : éviter de compartimenter les ressources en fonction des profils mais plutôt proposer des supports et outils qui soient profitables à tous. En se réappropriant les invariants pédagogiques déjà identifiés par les précurseurs et fondateurs de l'École moderne, elle offre la possibilité d'articuler la prise en compte de la singularité de chacun avec une dynamique de groupe, mettant en avant les interactions entre les élèves. La

pédagogie universelle permet également de développer une didactique inclusive, en déployant un panel de méthodes et de contenus ajustables en fonction des situations. Cependant, l'inclusion scolaire, favorisée depuis la loi de 2005, peut aussi être source de grande souffrance pour les élèves, les familles et les professionnels quand le cadre proposé pour la prise en charge n'est pas adapté.

La récente méta-catégorie des *élèves à besoins éducatifs particuliers* vient réinterroger le processus de catégorisation : en regroupant des élèves aux profils extrêmement divers, le risque est grand à la fois de stigmatiser ceux qui appartiennent à cette catégorie mais aussi d'homogénéiser les difficultés et d'invisibiliser certaines caractéristiques identitaires. Dans la circulaire de rentrée 2019 intitulée *Pour une école inclusive* publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale, aucune mention n'est faite des élèves allophones alors qu'ils font officiellement partie des EBEP. C'est peut-être le même mouvement d'invisibilisation observé dans les établissements médico-sociaux qui accueillent des jeunes allophones avec des troubles autistiques sévères : pour reprendre la terminologie employée par Goffman (1963), le *stigmat* le plus visible (les troubles autistiques) va jusqu'à occulter un autre trait identitaire (l'allophonie). Il semblerait - cela pourrait faire l'objet d'une recherche - que dans les classes et les institutions, la non prise en compte des langues et cultures familiales chez des élèves porteurs de handicap psychique soit proportionnelle à la gravité de leurs troubles : plus les pathologies et troubles du comportement sont lourds, moins les professionnels se préoccupent de la question de la langue, qui, pourtant, fait réellement « domicile » et permet de se construire. De leur côté, et contrairement à mes premières représentations, les enseignantes UPE2A interrogées ne cloisonnent pas le champ de l'allophonie et du handicap. Conscientes de tous les facteurs potentiellement traumatisants (parcours migratoire, exil familial, culturel et linguistique, première scolarisation), elles sont attentives aux signes éventuels de difficultés ou de handicaps psychiques.

Le dernier chapitre de ce mémoire est consacré à la présentation d'éléments à faire figurer dans un vade-mecum, éléments élaborés suite à des entretiens avec des professionnels de l'Éducation Nationale et du secteur médico-social. J'envisage à présent une nouvelle démarche d'enquête de terrain : proposer à des enseignants (milieu ordinaire, ASH et UPE2A) de tester une première version du vade-mecum leur étant destiné. Leurs retours me permettraient de concrétiser l'élaboration d'un outil, diffusé par la suite plus largement, et ancrerait ainsi ce travail dans une démarche de recherche-action.

Bibliographie

Alamartine, F. (2003), « Des pratiques pédagogiques contre l'ethnisation », in de Lorcerie, F. (sous la dir.), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. (pp.273-286). Paris : INRP/ESF.

Angers, M. (1996). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines (2e éd.). Québec : CEC.

Armagnague, M. (2020). « Besoins éducatifs particuliers et inclusion scolaire des jeunes migrants : le grand tâtonnement » in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F (sous la dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. (pp.25-38). Limoges : Éditions Lambert-Lucas / I.N.S.H.E.A.

Armagnague, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I, Tersigni, S. (sous la dir.). (2018). Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), Rapport de recherches Evascal, Défenseur des droits & I.N.S.H.E.A. <https://tinyurl.com/rg82t6u>

Armagnague, M., Mendonça-Dias, C., Rigoni, I. (2020). « Quelle politique d'accueil ? », Dossier « Les élèves migrants changent l'école », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2020 (n°558), pp.26-27. Paris : CRAP.

Armstrong, F. (2001). « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre », Situations de handicaps et institution scolaire, *Revue française de pédagogie*, n°134, pp.87-96.

Auger, N. (2020). « Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique inclusive » in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F (sous la dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. (pp.171-183). Limoges : Éditions Lambert-Lucas / I.N.S.H.E.A.

Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*, Paris : Dunod.

Becker, H.S. (1963). *Outsiders*. [éd. Française 1985]. Paris : Éditions Métailié.

Bedoin, D. (2015). « Construction des identités multiples : le cas des jeunes sourds migrants ou issus de l'immigration en France », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015/1 (n°69), pp.45-47. Suresnes : I.N.S.H.E.A.

Belkacem, L., Gallot, F., Mosconi, N. (2019). « Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, 2019/1 (n°41), pp.147-152. Paris : La Découverte.

Bessette, L., Boutin, G. (2009). Inclusion ou Illusion ? Elèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités. Montréal : Éditions nouvelles.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Bolzmann, C. (2012). « Travail social auprès des populations migrantes et interculturalité. Une analyse critique », *Les Cahiers Dynamiques* 57 (n° 4), pp.29-39.

Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (sous la dir.). (2007). *La misère du monde*. Paris : Seuil.

Cadet, L., Guerin, E. (2012). *FLM, FLS, FLE au-delà des catégories*. Paris : A. Colin.

Cagnon, L., Buson, L. et Trimaille, C. (2016). « Développer la souplesse stylistique intra et interlinguistique : exploration d'une approche croisée en classe de CP-CE1 », in Krüger, A-B. (sous la dir.), Thamin, N. et Cambrone-Lasnes, S., « *Diversité linguistique et culturelle à l'école. Accueil*

des élèves et formation des acteurs », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, juin 2016, (n° 11). Paris : L'Harmattan.

Canat, S. (2018). « Préface », Demazure, G., Huys, V., *Enseignement et handicap : défis et réponses d'un enseignement adapté*, 2018. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Candelier, M. (2003). Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : Deboek - Duclot.

Candelier, M. (2003). Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : Deboek - Duclot.

Caraglio, M. (2017). *Les élèves en situation de handicap*. Paris : PUF.

Castellotti, V., « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, 2009/1 (n°164). pp.109-114. Paris : A. Colin.

Cherqui, G. (2014). « Le plurilinguisme au collège. Des capacités laissées pour compte » *Diversité*, 176, pp. 64-74.

Cherqui, G., Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette.

Cummins, J. (1981). « Age of Rate of Acquisition of Second Language Learning in Canada : A Reassessment », in *Applied Linguistic* 2, pp. 132-149. Disponible en ligne.

Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.

Deligny, F. (1944). *Pavillon 3*. Ed. Alvarez de Toledo, S. 2007. *Fernand Deligny, Œuvres*. pp.51-109. Paris : Éditions L'Arachnéen.

Demazure, G., Huys, V. (2018). *Enseignement et handicap : défis et réponses d'un enseignement adapté*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dorison, C. (2006). « Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité », *Le français aujourd'hui*, 2006/1 (n° 152), pp.51-59. Paris : A. Colin.

Fassin, E., Viveros Vigoya M. (2019). « Intersectionnalité » in Boursier P, Pelletier W. & Fondation Copernic (sous la dir.), *Manuel indocile des sciences sociales*. (pp.515-526). Paris : La Découverte.

Ferréol, G., Deubel, P. (1993). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris : A. Colin.

Francequin, G., Réal-Douté, M. (2001). Accueillir les enfants immigrants. *Enfances & Psy* (n°16/4), pp.81-88.

Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques : Code pratique de l'école moderne*. Paris : Éditions de l'École moderne française.

Furtos, J. (2007). « Racisme et santé mentale ». *Ecarts d'identité*, (n° 111). Grenoble : Adate Éditions, pp. 85-87.

Galasso-Chaudet, N. (2013). *Prise en compte des élèves à 'besoins éducatifs particuliers' et pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive*. Thèse de doctorat. Universités de Nantes, Angers et Le Mans.

Galasso-Chaudet, N., Chaudet, V. (2015). « L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes », *Vie sociale*, 2015/3 (n°11), pp.127-145. Toulouse : Erès.

Galligani, S. (2012). « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France », in Huck, D. (sous la dir.), *Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français*. Strasbourg : Les Cahiers du GEPE, N°4/ 2012.

Garcia, M. (2018). *On ne naît pas soumise, on le devient*. Paris : Climats/ Flammarion.

Gardou, C. (2010). *Le handicap au risque des cultures. Variation anthropologique*. Toulouse : Erès.

- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : Erès
- Gardou, C., Horvais, J. (2012). « Au-delà du besoin, le désir », *Empan*, 2012/4 (n°88), pp.104-110. Toulouse : Erès.
- Gardou, C., Poutoux, V. (2012). « L'accessibilité à l'école », *Eduquer/former*, 2012. Paris : ICP.
- Genet, H. (2012). 'En situation de handicap' – Vraiment ? ». *VST - Vie sociale et traitements*, 115(3), pp.54-59.
- Goffman, E. (1961). *Asiles*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1963). *Stigmates*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Paris : Canopé éditions.
- Goï, C. (2016) : « Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle ». *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*. juin 2016. Paris : L'Harmattan.
- Goï, C. et alii. (2013). L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques. Conférence. MEN/DGESCO <http://eduscol.education.fr/FLS>
- Goï, C., Huver, E. (2012). « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », *Le français aujourd'hui* 176, (n° 1). Paris : A. Colin.
- Goï C., Huver, E. (2013). « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? » in Bertucci, M.M. (sous la dir.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?* Glottopol (n° 21), janvier 2013, pp.117-137. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- Gouaïch, K., Chnane-Davin, F. (2020). « Enseigner aux allophones et aux alloglottes : des défis différents pour la classe de français ? » in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F (sous la dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. (pp.239-257). Limoges : Éditions Lambert-Lucas / I.N.S.H.E.A.
- Gumperz, J.-L., (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris : L'Harmattan / St-Denis : université de la Réunion.
- http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082 - IGEN-IGAENR_216067.pdf
- Hughes, E. C. (1945). « Dilemmas and Contradictions of Status », *The American Journal of Sociology*, Vol. 50 (n°5), mars 1945, pp.353-359. Chicago : The University of Chicago Press.
- Huver, E. (2012). « L'évaluation des nouveaux arrivants : problèmes spécifiques ou problématiques transversales ? ». *Diversité* (n° 169). Paris : Canopé éditions.
- Ichou, M. 2019). *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Klein, C., Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport n° 2009-082 septembre 2009. Inspection générale de l'éducation nationale Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Kummerer, S.- E. (2012). « Stratégies prometteuses de collaboration avec les parents hispaniques lors d'interventions orthophoniques axées sur la famille ». *Communication Disorders Quarterly* 33 (n° 2) pp.84-95.
- Leclaire, F., Lemattre, B. (2015). « Dépasser les frontières pour re-tisser les liens : l'Eveil aux langues en contexte thérapeutique », in Domp martin-Normand, C., Galligani, S., Maire Sandoz, M.-O., Simon D.-L. *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve Éditions.

- Lesain-Delabarre, J.-M. (2016). « La scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2016/1 (n°73), pp.293-316. Suresnes : I.N.S.H.E.A.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris : A. Colin.
- Lorcerie, F. (2019) « Pour une approche intersectionnelle à l'école », *Travail, genre et sociétés*, 2019/1 (n°41), Paris : La Découverte.
- Lorcerie, F. (2020). « Elmir en mode dépatouillage », Dossier « Les élèves migrants changent l'école », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2020 (n°558), pp.30-31. Paris : CRAP.
- Lorcerie, F. (sous la dir.) (2003). *L'école et le défi ethnique*. Education et intégration. : INRP/ESF.
- Loubat, J.-R., (2011). « Faut-il avoir peur de la désinstitutionalisation ? », *ASH* (n°2701). <https://www.ash.tm.fr>
- Lüdi, G. et Py, B. (1986) *Être bilingue*, Bern : Peter Lang.
- Maire Sandoz, M.-O., Simon, D.-L. (2015). « Une indienne au collège. Une intervention didactique concertée ouvrant au plurilinguisme », in Bergès-Bounes, M., Forget, J.-M., (sous la dir.), *Vivre le plurilinguisme. Difficulté ou richesse pour l'enfant ?* (pp.277-292). Toulouse : Erès.
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F. (2020). « Formation des enseignants en charge d'élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? » in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F (sous la dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. (pp.123-136). Limoges : Éditions Lambert-Lucas / I.N.S.H.E.A.
- Métraux, J.-C. (2015). *La migration comme métaphore*. « Le miroir et la boussole », préface à l'édition italienne, Antonio d'Angio, trad. Francine Rosenbaum, revue par l'éd.), pp.263-275. Paris : La Dispute.
- Miguel Addisu, V. (2020). « Le *translanguaging*, un autre regard sur l'inclusion : propositions pour une didactique inclusive du français » in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F (sous la dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. (pp.155-169). Limoges : Éditions Lambert-Lucas / I.N.S.H.E.A.
- Millet, A. (2017). Cours de méthodologie Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien - Master 2 recherche Didactique du français : FLE/FLM - Université Stendhal-Grenoble 3.
- Momiron, D. (2016). « Enseigner aux élèves à besoins éducatifs particuliers : du singulier au collectif, vers une conception universelle pour une école inclusive », communication au 8^e colloque *Médecine et psychanalyse dans la cité*. 29 septembre 2016. Clermont-Ferrand.
- Moro, M.-R. (2012). *Enfants issus de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris : Bayard.
- Mugnier, S. (2016). « Discours d'enseignants sur la diversité linguistique et culturelle en contextes de surdités : questions sur la/les langue(s) à/de l'école et regards sur l'Altérité », in Ann-Birte Krüger, A.-B., Thamin, N. et Cambrone-Lasnes, S. (sous la dir.). *Diversité linguistique et culturelle à l'école. Accueil des élèves et formation des acteurs, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*. juin 2016. Paris : l'Harmattan.
- Muni Toke, V. (2009). « Fantômes d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits *Bénisti* », *Le français aujourd'hui* 2009/1 (n° 164). Paris : A. Colin.
- Naili, D. (2014). Révéler les compétences plurilingues dans la communauté éducative de l'Académie de Grenoble pour les mettre au service des élèves allophones et leurs familles : une enquête exploratoire. Mémoire de master 2 en Sciences du langage, Grenoble, Université Stendhal III.

- Nante, V., Trimaille, C. (2013). « A l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme » in Bertucci, M.M. (sous la dir.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?* Glottopol (n° 21), janvier 2013, pp.98-116. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- Paillard, H. (2013). « Référentiel de compétences pour l'alphabétisation des EANA dans l'enseignement secondaire », *Entrer dans la littérature en FLS*. Mémoire de master 2 professionnel, UFR Langage, Lettres, Lettres et Arts du spectacle, Information et communication, Grenoble, Université Stendhal III.
- Piérart, G. (2013). « Famille, handicap et migration. Jalons pour une intervention interculturelle », in Scelles, R., *Famille, culture et handicap*. (pp.123-134). Toulouse : Erès.
- Plumauzille, C., Rossigneux-Méheust, M. (2014). Le stigmate ou « La différence comme catégorie utile d'analyse historique ». *Hypothèses*, 17(1), pp.215-228.
- Querrien, D. (2020). « Comment évoluent nos offres de service pour les élèves allophones ? L'exemple du Québec » in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F (sous la dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. (pp.53-69). Limoges : Éditions Lambert-Lucas / I.N.S.H.E.A.
- Rigoni, I. (2020). « Enseigner aux allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain » in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F (sous la dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. (pp.91-106). Limoges : Éditions Lambert-Lucas / I.N.S.H.E.A.
- Roth, M., De Pietro, J.-F. (2018). « Des Sacs d'histoires pour améliorer l'intégration linguistique et culturelle d'élèves de classe d'accueil : présentation et observation d'un projet innovant », *irdp FOCUS*. <https://www.irdp.ch/institut/irdp-focus-1627.htm>
- Streiff-Fénart, J. (2003), « Frontières et catégorisations ethniques », in de Lorcerie, F. (sous la dir.), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. (pp.187-195). Paris : INRP/ESF.
- Tribune : Des hauts fonctionnaires du ministère dénoncent le projet réactionnaire de JM Blanquer*. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/14052020Article637250435761243497.aspx?fbclid=IwAR1_IvKp27tB5-0YIrcb6hBI3rtIY-zrbWr9yNjNr8QcSz68s3wQRGUM09Y
- Trimaille, C. (2007). « Accueil et intégration. A propos des connaissances linguistiques ». *Ecarts d'identité*, (n° 111). pp. 25-27. Grenoble : Adate Éditions.
- Verderlhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Vigner, G. (2009). *Le Français langue seconde – Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette éducation.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs*. 1978. Report of The Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.
- Zaffran, J. (2019). « Ce qu'inclure veut dire, à l'école et ailleurs », in Dugas, E. (sous la dir.), *Handicap et recherches. Regards pluridisciplinaires*. (pp.29-40). Paris : CNRS Éditions.

Textes et documents officiels

https://cache.media.education.gouv.fr/file/23/38/1/ensel816_annexe_1135381.pdf (PIAL)

Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Octobre 2017 Conseil Supérieur de l'Éducation, Québec. www.cse.gouv.qc.ca

Recommandations pédagogiques : Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. MEN Note de service n°2019-086 du 28-5-2019

https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292

Statistiques sur la scolarisation des EANA en 2017-2018 – Décembre 2019 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Note N° 19.52. education.gouv.fr/statistiques

DGESCO. (2003). *Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*. Actes d'université d'automne à Vichy 27-30 octobre 2003, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2004

Piveteau, D. (2014). *Zéro sans solution*. https://solidariteessante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Zero_sans_solution_.pdf

Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. (2018). Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Vers un nouveau projet personnalisé de scolarisation Concertation sur l'école inclusive Focus groupe parents 23/01/2019, 11 février 2019, Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse / Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées.

https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/30_ecole_inclusive_focus_groupe_parents.pdf

<https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>

Projet Qualeduc. <https://eduscol.education.fr/cid59929/projet-qualifieduc.html> consulté le 14 mai 2020.

GEVA-Sco. <https://www.cnsa.fr/documentation-et-donnees/formulaires/formulaires-geva-sco>

Loi 2005. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>

Projet personnalisé de scolarisation. <http://slideplayer.fr/slide/7676835/24/images/12/MDPH+PPS:+enfant+handicap%C3%A9+%C3%89quipe+%C3%89ducative+Aide+Humaine+Famille.jpg>

Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012

Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012

Circulaire de rentrée 2019 (Circulaire n°2019-088 du 5-6-2019.) *Pour une école inclusive* publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualites/03/3/Circulaire-de-rentree-2019-ecole-inclusive_1136033.pdf

Sitographie

Académie de Créteil <http://slideplayer.fr/slide/7676835/>

<http://dcalin.fr/formations.html>

<https://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

Ressources pédagogiques pour les enseignants

<http://casnav.ac-lille.fr/eana/les-ressources>

<http://j-apprends.fr/>

<http://letmetalk.info/fr.html>

<http://ressources-ecole-inclusive.org/2020/02/18/posters-choisir-une-police-facilitante/>

<http://ressources-ecole-inclusive.org/outils-numeriques-facilitant-la-lecture/>

<http://ressources-ecole-inclusive.org/outils-numeriques-facilitant-lorganisation/>

<http://ressources-ecole-inclusive.org/outils-numeriques-permettant-la-manipulation-virtuelle/>

<http://ressources-ecole-inclusive.org/polices-secours/>

<http://ressources-ecole-inclusive.org/trousse-en-ligne/>

<http://tousalecole.fr/>

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/eleves-allophones-nouvellement-arrive-eana/>

<http://www.arasaac.org/>

<http://www.francaislangueseconde.fr/bibliographie/textes-officiels/>

<http://www.sclera.be/fr/picto/overview>

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document_evaluation_121009_c_228902.pdf

<https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana-efiv.html>

https://fr.wikiversity.org/wiki/Mallette_pedagogique_Troubles_du_comportement

<https://itunes.apple.com/fr/app/leximage/id1438278340>

<https://lexilala.org/>

<https://lgidf.cnrs.fr/le-projet>

<https://mimna.univ-grenoble-alpes.fr/fr/livret-mimna>

https://padlet.com/catherine_hemon/l8p1doo4tc6d

https://padlet.com/MoniqueDX/oral_Primaire

<https://parlez-vous-french.com/apprendre-le-francais-avec-les-histoires-audio/>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cavilam.leximage&hl=fr>

<https://upe2abdm.netboard.me/upe2aautonomie>

<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/>

<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/outils-de-positionnement2/>

<https://www.autisme-en-ligne.eu/>

<https://www.ciep.fr/produits-documentaires/sitographies/scolarisation-eleves-handicapes-et-leducation-inclusive>

<https://www.conte-moi.net/conte-moi-francophonie>

https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_153774/fr/evaluation-des-acquis-a-l-arrivee-1/3

<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/bibliotheque/lire-en-francais-c-est-facile-886563.kjsp>

<https://www.pictoselector.eu/fr/>

<https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive>

<https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/introduction.html>

<https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine.html>

Sigles, acronymes et abréviations utilisés

ADATE	Association dauphinoise d'accueil des travailleurs étrangers
AESH	Accompagnant d'élève en situation de handicap
AESH-co	Accompagnant d'élève en situation de handicap en dispositif collectif
AIS	Adaptation et intégration scolaire
ALPHA	Alphabétisation
ASE	Aide sociale à l'enfance
ASH	Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés
AVS	Assistant de vie scolaire
AVS-co	Assistant de vie scolaire en dispositif collectif
BEP	Besoins éducatifs particuliers
CAEA	Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPPEI	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CECRL	Cadre européen commun de référence aux langues
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CIPPA	Cycle d'insertion professionnelle par alternance
CLA	Classe d'accueil
CLAD	Classe d'adaptation
CLIN	Classe d'initiation
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CMP	Centre médico-psychologique
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRI	Cours de rattrapage intégré
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGSCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DITEP	Dispositif ITEP
Dys	Dyslexiques, dysphasiques, dysorthographiques, dyspraxiques, ...
EANA	Élève allophone nouvellement arrivé
EBEP	Élève à besoins éducatifs particuliers
EE	Equipe éducative

EREA	Établissement régional d'enseignement adapté
ESMS	Établissement social ou médico-social
ESS	Equipe de suivi de scolarisation
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
FLSco	Français langue de scolarisation
GAPP	Groupe d'aide psycho-pédagogique
GEVA-Sco	Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation
ILSS	Intégration linguistique, scolaire et sociale
IME	Institut médico-éducatif
IMP	Institut médico-pédagogique
IMPRO	Institut médico-professionnel
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
IR	Institut de rééducation
ITEP	Institut thérapeutique éducatif et pédagogique
MDA	Maison départementale de l'autonomie (nom de la MDPH dans l'Académie de Grenoble)
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MGI	Mission générale d'insertion
MLDS	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
MNA	Mineur non accompagné
NSA	Non scolarisé antérieurement
ONU	Organisation des Nations Unies
PAI	Projet d'accueil individualisé
PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PIAL	Pôle inclusif d'accompagnement localisé
PMI	Protection maternelle et infantile
PPRE	Projet personnalisé de réussite éducative
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
PSA	Peu scolarisé antérieurement
PsyEN	Psychologue de l'Éducation Nationale
QI	Quotient intellectuel
RASED	Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SEI	Service de l'école inclusive
SES	Section d'éducation spécialisée

SESSAD	Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile
TDAH	Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	Troubles envahissants du développement
TFA	Troubles de la fonction auditive
TFC	Troubles des fonctions cognitives ou mentales
TFM	Troubles des fonctions motrices
TFV	Troubles de la fonction visuelle
TMA	Troubles multiples associés, pluri-handicap ou maladie invalidante
TSA	Troubles du spectre de l'autisme
TSLA	Troubles spécifiques du langage et des apprentissages
UDL	Universal design for learning
UEEA	Unité d'enseignement en élémentaire autisme
UEMA	Unité d'enseignement en maternelle autisme
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UPE2A	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
UPI	Unité pédagogique d'intégration

Table des annexes

Annexe 1 Grille d'entretien semi-directif	107
Annexe 2 Transcriptions des entretiens	109
Annexe 3 Grille d'analyse des verbatims.....	148
Annexe 4 Parcours personnalisé de scolarisation.....	160
Annexe 5 Référentiel pour des élèves avec TSA et TED.....	161

Annexe 1

Grille d'entretien semi-directif

Guide d'entretien semi-directif

avec professionnels de l'enseignement spécialisé et milieu ordinaire
avec professionnels de l'enseignement du FLS/sco et milieu ordinaire

Présentation

Merci d'avoir accepté de m'accorder cet entretien.

Je suis en Master Didactique du FLES à Grenoble et, dans le cadre d'un mémoire de recherche, je souhaite mieux cerner les difficultés que rencontrent les professionnels de l'enseignement quand ils accueillent des élèves allophones porteurs de handicap ou avec des troubles des apprentissages.

Acceptez-vous que j'enregistre l'entretien ? Cela me permettra de me concentrer sur la discussion et de ne pas me focaliser sur la prise de notes. L'enregistrement sera effacé, et les propos que je pourrais utiliser pour mon mémoire resteront anonymes. L'entretien durera entre une ½ h et 1 heure.

Pouvez-vous me dire exactement quelle **fonction** vous occupez sur ce poste ?

Thèmes principaux : questions	Sous-thèmes à aborder	Questions de relance
Avez-vous déjà eu l'occasion d'accueillir/d'accompagner des élèves allophones porteurs de handicap ou avec des troubles des apprentissages ? Avez-vous rencontré des difficultés pour ces prises en charge ? Si oui lesquelles ?	- connaissance du terme « <i>allophone</i> »	Vous pouvez préciser ? Vous avez des exemples ?
La nature des difficultés <i>La question de la sécurité</i>	- méconnaissance des troubles et des gestes à faire ou pas - locaux inadaptés - pas assez d'adultes en classe	Vous pouvez préciser ? C'est-à dire ?
La médiation avec les familles Comment faites-vous pour communiquer avec les familles (si pas interprète et si ne comprennent ni parlent le français)	- sur troubles déjà repérés, prises en charges antérieures, projet pour l'enfant	Vous pouvez m'en dire un peu plus ?
	- sur relations aux langues familiales, questions interculturelles	Ah oui ? Ah bon ?
L'accès aux droits Vous est-il arrivé de vous rendre compte que les familles n'étaient pas au courant des droits pour leur enfant ?	Familles démunies face aux démarches à effectuer pour avoir accès à leurs droits ? Dossiers, parcours ...	Effectivement !
La question de l'évaluation de ces troubles Avez-vous déjà eu un <i>doute par rapport à un handicap ou trouble potentiel ? Par rapport à l'incidence de la langue ?</i>	- Personnes ressources ? <i>PsyEN ?</i> <i>Médecin scolaire ? réf ASH ?</i> <i>Coord.EANA, CASNAV ?</i>	
	- Tests non verbaux ou pluri-lingues ?	

Thèmes principaux : questions	Sous-thèmes à aborder	Questions de relance
La question de la temporalité A partir de quand pensez-vous qu'il importe de se poser la question des troubles ? La question de l'incidence de la langue ?	- y a-t-il progression, même infime ? La question du temps nécessaire - le calendrier pour les orientations (ULIS, IME, ...)	Vous pouvez préciser ? Vous avez des exemples ? Vous pouvez préciser ? C'est-à-dire ? Vous pouvez m'en dire un peu plus ? Ah oui ? Ah bon ? Effectivement !
Comment vous positionnez-vous par rapport aux langues familiales ?	- approche pluriculturelle ? - ne s'occupe que du français ?	
Vous sentez-vous légitimes professionnellement ?	- par rapport au statut - par rapport à la formation	
Utilisez-vous les mêmes supports, outils, approches qu'avec les autres élèves ?	- mêmes supports, outils et pédagogie qu'avec les autres élèves : pense que c'est adapté, adaptable - a trouvé ou bricole des supports, outils et démarches spécifiques - se trouve démuni(e), pas le temps, l'envie, l'énergie ...	
De quel type d'aide aimeriez-vous disposer face à ces situations ?	- formation	
	- personnes ressources	
	- ressources matérielles	
	- autres intervenants en classe	
	- locaux adaptés	
Je pense élaborer un guide pour aider les professionnels/les enseignants . Comment imaginez-vous ce guide ?	La forme du guide	
	- papier / numérique	
	- tableaux, listes, sous-main	
	- cartes heuristiques en fonction des situations pb	
	Les contenus à aborder	
	➤ Ressources matérielles	
	- référentiels de compétences pour évaluer (mat ou ASH ou NSA)	
	- supports adaptés	
	- activités pédagogiques adaptées	
	- gestes professionnels en fonction des profils (à privilégier/à éviter)	
	- tests plurilingues ou NV	
	➤ Ressources humaines	
	- contact vers personnes ressource ASH/allophonie , vers des services	
	- formations	

Avant que nous terminions l'entretien, y a-t-il d'**autres questions** que vous souhaiteriez aborder ?

Annexe 2

Transcriptions des entretiens

Code utilisé pour les transcriptions :

/	pause inférieure à 3 secondes
//	pause supérieure à 3 secondes
<+	hétéro-interruption
oui	mot « accentué »/ prononcé avec emphase
((rire))	commentaires du transcripteur
[...]	paroles non transcrites

DH : Dominique Heymann, l'enquêtrice

Transcriptions partielles des entretiens, conversations et mail : enseignantes et AESH

EI1 : Enseignante spécialisée, travaillant en IME depuis de nombreuses années

Entretien en présentiel, 6 février 2020 (durée : 38 minutes)

1. DH : La plupart des enseignants, qu'ils soient spécialisés ou pas, sont régulièrement amenés à accueillir des élèves allophones ou des élèves porteurs de handicap psychique, et moi je voudrais savoir si jamais tu as été dans cette situation d'accueillir des élèves allophones **et** avec un handicap psychique, ou si tu connais des collègues qui ont été dans ce cas-là, et puis j'aimerais bien avoir ton avis sur les questions, les problèmes que ça peut poser ou pas d'ailleurs.
2. EI1 : Donc « allophones » c'est-à-dire qu'ils viennent et ils parlent pas français c'est ça ?
3. DH : Oui, on emploie maintenant le terme « allophone » pour insister sur le fait qu'ils parlent d'autres langues que le français, « allos » c'est autre.
4. EI1 : Donc le français, c'est pas leur langue maternelle.
5. DH : Oui.
6. EI1 : Alors cette année, j'ai un petit dans ma classe, P⁴³, il a 10 ans, et sa langue d'origine c'est le mandarin / il est diagnostiqué autiste, il parle le français, chez lui il parle le mandarin mais il parle quand même le français, il le lit il parle et donc voilà, après je sais pas comment il a appris à lire, je sais pas comment il a appris parce que moi je le découvre cette année.
7. DH : Ok.
8. EI1 : Alors quand on travaille, il sait lire, il peut écrire, après il y a des moments où quand il va être dans ses stéréotypies, il va parler mandarin par exemple, voilà donc j'ai pas accès à ce qu'il dit / quand il est dans un environnement qui le stresse, et ben il peut parler mandarin, après je ne sais pas ce qui en ressort, enfin je sais pas ce qu'il dit, après moi j'ai accès à la communication, il me comprend bien, il parle voilà //
9. DH : Il a des frères et sœurs ou il est tout seul ?

⁴³ Les initiales des prénoms des personnes ont été modifiées dans toutes les transcriptions afin de préserver leur anonymat.

10. EI1 : Ils sont quatre enfants, à la maison les parents entre eux parlent le mandarin, ils parlent le français mais pas vraiment, pas vraiment bien, mais P. il peut quand même aussi parler français à la maison.
11. DH : D'accord, avec ses parents.
12. EI1 : Du coup oui, avec sa maman il peut dire des choses mais c'est quand même le mandarin qui prime, mais lui il peut parler français, après je sais pas avec la fratrie, y a une petite sœur qui est aussi autiste, qui elle ne parle pas, et après ils sont plus petits les autres sont plus petits.
13. DH : Donc c'est l'aîné.
14. EI1 : Oui c'est l'aîné //
15. DH : Et tu dis il est arrivé depuis combien de temps ?
16. EI1 : Alors lui euh / je sais pas exactement, non je sais pas ça.
17. DH : Il avait été scolarisé avant en Chine ?
18. EI1 : Je ne sais pas non plus, j'ai pas son parcours, il était sur Paris avant, bon après //
19. DH : En tout cas, lui le français il, le parlait quand il est arrivé dans ta classe.
20. EI1 : Oui, alors après avec son handicap, il le parle, enfin il parle tout doucement, voilà après mais j'ai demandé à la maman comment il avait appris à lire, elle a pas trop su me dire, mais avant d'arriver à l'IME il avait été scolarisé en ULIS.
21. DH : D'accord, il était donc déjà dans le spécialisé.
22. EI1 : Oui, et la petite sœur qui est arrivée aussi cette année, elle elle parle pas mais elle comprend très bien le français, elle a une très bonne compréhension des consignes orales, après si le frère lui parlait en mandarin par exemple je sais pas si elle comprendrait, j'ai pas fait l'expérience, mais je pense qu'elle doit avoir accès aussi aux deux langues //
23. DH : Et les parents, tu arrives à communiquer avec eux ?
24. EI1 : Oui la maman, elle parle quand même un peu français, après c'est un français hésitant mais elle arrive à se faire comprendre // voilà pour cette situation
- [...]
25. DH : Moi ce que j'ai remarqué à l'IME de *⁴⁴ où il y a pas mal d'enfants qui n'ont pas accès au langage verbal articulé, c'est qu'une grande partie venait de familles non francophones mais qu'en fait, on était tellement obnubilé par les troubles autistiques, et comme donc c'est des enfants qui parlaient pas, on ne se posait jamais ou très rarement la question de l'allophonie, d'autant que les parents pouvaient tous communiquer avec nous en français.
26. EI1 : Et ça voudrait dire que tu penses que, il y a le handicap, l'enfant il est allophone et du coup on dramatise entre guillemets le handicap / un enfant, là le petit qui parle mandarin, s'il avait pas accès au français c'est dire qu'on pourrait le penser peut-être plus handicapé que //
27. DH : Oui, on pourrait se dire il y a une déficience intellectuelle associée aux troubles autistiques.
28. EI1 : Alors qu'il a pas forcément acquis la langue, il s'est pas ouvert au français, ah oui c'est intéressant.
29. DH : Et on peut se dire que peut-être que la question du mandarin, elle est très importante. Tu sais, on parle parfois de langues interdites qui sont tabou dans des familles, pour plein de raisons, et les enfants sont en fait dans des conflits de loyauté, ils se mettent à ne parler que la langue du pays d'accueil et <+
30. EI1 : Ils oublient <+
31. DH : Ça peut venir aussi d'une injonction parentale, des parents qui interdisent à leurs enfants de parler la langue familiale pour qu'ils progressent plus vite, là ça n'a pas l'air d'être le cas puisqu'il jongle, il utilise quand même les deux langues.
32. EI1 : Ah oui.
33. DH : Et est-ce que toi par exemple, tu t'es posé cette question par rapport à la langue, ou comme finalement il n'y a pas trop de problèmes de communication /
34. EI1 : Oui je pense pour le coup, quand y a pas trop de problèmes de communication, ben on se dit //
35. DH : Et où est-ce qu'elles se situent les difficultés que t'as identifiées pour ce petit, pour cet élève ?

⁴⁴ Aucun nom de lieu ne figure dans les transcriptions, afin de respecter l'anonymat des professionnels et des élèves.

36. EI1 : Par exemple, quand il est dans un état de stress, pourquoi il se met à parler mandarin, et puis c'est à voix basse, mais on sent que à ce moment-là, il a besoin de passer par cette langue-là pour extérioriser des choses, alors est-ce que ça le rassure, voilà comme tu dis ça le recentre sur ses appartenances.
37. DH : Oui.
38. EI1 : Sur ses origines ça le renvoie à sa famille et peut-être que ça le rassure ça.
39. DH : Et il parle plus bas quand il parle le mandarin ? Parce que tu dis « il parle tout bas ».
40. EI1 : Il parle toujours pareil, il faut toujours tendre l'oreille pour l'entendre, c'est un petit filet de voix.
41. DH : Et ses traits autistiques, qu'est-ce qui surgit de l'autisme chez lui alors ?
42. EI1 : Alors lui il peut être envahi, il est obsédé par le rangement, si y a quelque chose qui est dérangé, il va passer derrière pour le ranger, un enfant qui se trompe à côté de lui, c'est pas possible, faut qu'il corrige après, qu'est-ce qui peut le mettre en état de stress / quand j'élève un peu la voix, si je le reprends un peu alors il va se replier et c'est là où il peut se mettre à parler et //
43. DH : Et donc là, le fait qu'il parle sa langue d'origine, ça serait une sorte de symptôme, il y en a qui font des gestes des stéréotypies et lui, il parle sa langue.
44. EI1 : Oui, ça doit effectivement le rassurer.
45. DH : On peut se dire que si déjà il est en stress, pour pas en rajouter côté insécurité linguistique, il parle mandarin, comme une façon de se protéger.
46. EI1 : Ah oui, c'est super intéressant, oui parce qu'en plus c'est systématique // après on a reçu les parents quand on a fait l'ESS, à la maison il parle mandarin mais je crois que la mère nous a dit quand même qu'elle tenait un peu justement, c'est intéressant, à ce qu'il parle quand même un peu français, parfois elle parle en français avec lui, mais comme c'est un français un peu incertain, les parents entre eux parlent mandarin // le père s'est très peu exprimé il parle pas français mais / t'en penses quoi toi ?
47. DH : C'est difficile parce que je ne le connais pas, je ne connais pas sa famille, son histoire // mais si c'est un enfant qui est quand même un peu en insécurité, de mon point de vue, ça risque de le morceler encore plus si la mère elle lui parle les deux langues dans la mesure où elle n'est pas à l'aise en français / à voir, mais peut être que tu pourrais lui dire qu'il a de la chance, il est avec des petits français donc qu'il apprend le français à l'école, qu'il apprend le français avec les autres, c'est important comme ils vivent en France, et puis qu'à la maison c'est important de lui parler la langue de la famille / il y a toute une époque où les enseignants disaient « maintenant faut regarder la télé en français, il ne faut plus parler que français pour qu'ils progressent plus vite et pour s'intégrer » et puis finalement, on a pris conscience que valoriser la langue, les langues familiales, valoriser la culture familiale, c'était essentiel pour que les enfants et les familles puissent se sentir légitimes et reconnus à l'école, et que les langues familiales étaient le point d'appui essentiel pour apprendre le français.
48. EI1 : Oui c'est vrai // et comment valoriser tout ça ?
49. DH : Il y a des approches interculturelles et plurilingues qui sont super intéressantes / l'*Eveil aux langues* par exemple // il existe des albums bilingues, publiés dans plein de langues comme *Bon appétit monsieur Lapin* qui sont lus en classe, que les parents peuvent relire à la maison, et amener des livres dans la langue des parents que les familles viennent lire en classe pour faire entrer les langues familiales dans l'école et les valoriser via l'écrit <+>
50. EI1 : Ah mais ça c'est une idée, surtout que lui il adore les livres / c'est vrai que je m'étais jamais trop fait la réflexion, mais pour ces enfants qui sont déjà dans le handicap, d'avoir deux langues comme ça, ah oui, et puis qu'il ait pu apprendre le français, en fait, c'est super pour lui / une richesse //
51. DH : Ben oui.
52. EI1 : Mais on n'a aucune formation là-dessus !
53. DH : Oui, c'est comme sur le fait que certaines langues soient minorées /
54. EI1 : Tu veux dire / Ben oui, s'il avait été américain, je me serais dit que oui, c'est super, il est bilingue !
55. DH : C'est tout à fait ça.
56. EI1 : Et maintenant j'y pense, je me suis jamais posé la question, est-ce qu'il l'écrit le mandarin, parce qu'il écrit bien le français, je peux lui dicter une phrase, il va l'écrire, il est même assez performant en orthographe, mais du coup bon /
57. DH : Et est-ce qu'il produit lui-même des écrits qu'il invente ?
58. EI1 : Non non, en fait j'ai jamais essayé, après sa compréhension, elle est quand même assez simple, enfin il faut que ce soient des phrases simples, et en production je sais pas si lui écrit.
59. DH : Par exemple est ce qu'il peut légender des images ?

60. EI1 : Non / je te dis non mais il faudrait que j'essaie.
61. DH : Oui, est-ce qu'il peut lui-même se faire une représentation et inventer des choses, en fait être vraiment dans la production d'écrits, parce qu'aussi là il s'appuie sur ta voix et les mots que tu dis / ça serait intéressant de voir si jamais il arrive à écrire en mandarin, s'il arrive à le faire en mandarin ça, par exemple.
62. EI1 : Bah oui, ça serait une compétence qu'il aurait alors en fait.
63. DH : Tu sais qu'il existe pas mal de tests plurilingues dont le mandarin, tu peux en trouver sur internet pour pouvoir justement évaluer les compétences en langue d'origine <+
64. EI1 : Ah oui ?
65. DH : Donc en termes de compréhension d'écrits, et puis des tests par exemple de mathématiques.
66. EI1 : Super !
67. DH : Et toi, ça te semblerait intéressant qu'il y ait un petit guide, un outil pour aider les enseignants qui accueillent des élèves allophones et handicapés ?
68. EI1 : Ah ben oui ! Et pour rappeler, de les aider à faire du lien, leur donner accès à des moments à leur langue maternelle / alors après le problème c'est qu'on n'est pas formé, donc qu'est-ce qu'on va en faire / mais donner des pistes // il va m'écrire quelque chose en mandarin, je vais pas pouvoir le lire mais du coup, ça me permettra de me rapprocher de la famille pour leur montrer /
69. DH : Et puis tu pourras peut-être le dire que lui, il sait mais pas toi, c'est lui qui est expert de sa langue quand même, et il pourra peut-être montrer aux copains ce qu'il connaît <+
70. EI1 : Ben ça non !
71. DH : C'est vrai, j'oubliais, il est autiste, mais, et pourquoi pas, il faut tenter !
72. EI1 : C'est vrai, et puis une petite comptine en mandarin, oui, surtout qu'en plus il est très sensible tu vois aux félicitations, remarques positives, il voit bien que quand on lui porte de l'attention et c'est plutôt positif, il a le sourire, d'accord, du coup ça me fait rebondir, s'intéresser aussi à leur langue et tout, c'est aussi créer du lien, ça peut être aussi hyper riche pour rentrer dans leur univers.
73. DH : Oui.
74. EI1 : Des enfants qui bloquent, passer par là, c'est peut-être débloquer des situations finalement, moi ça me semble particulièrement pertinent pour des autistes, pour pouvoir entrer dans leur monde.
- [...]
75. DH : Et pour toi, ça ressemblerait à quoi un outil d'aide aux enseignants ?
76. EI1 : Plutôt numérique / ou un sous-main récapitulatif, quelque chose qui soit clair évident, oui un outil de référence qui permette de faire des liens, donc pas trop linéaire, tu sais comme les cartes heuristiques, quelque chose de visuel avec les cartes, y a cette situation et voilà ce vers quoi on peut s'orienter, des démarches à suivre, un peu un pense-bête, si tu arrives à identifier des situations vraiment typiques, des problèmes, vers quoi tendre avec des ressources consultables // mais c'est super intéressant parce que tu vois là je m'étais même pas posé la question !
77. DH : Et ben tant mieux que tu trouves ça intéressant !

EI2 : Enseignante en IME, non spécialisée, en poste depuis 1 an

Conversation en présentiel informelle, 5 juin 2020 (durée de l'enregistrement : 5 minutes)

J'ai également enseigné dans cet établissement et je connais certains de ses élèves. Je lui avais dit qu'il me semblait que parmi tous ses élèves autistes, certains étaient également allophones. Elle m'avait demandé ce que ça voulait dire allophone. On en avait conclu que le terme n'était pas très adapté, puisque ces élèves, de par leurs troubles autistiques, ne parlaient pas. Puis je lui avais demandé si le fait qu'ils cumulent le handicap de l'autisme et le fait d'être dans des familles allophones n'était pas particulièrement compliqué. Elle m'avait répondu (j'avais enclenché à ce moment-là le dictaphone de mon téléphone).

[...]

1. EI2 : Ben moi je vois pas de problème particulier en fait, c'est comme les autres enfants autistes. Tu te souviens de N. ? Bon, l'important pour qu'il puisse communiquer avec les autres c'est qu'il parle. Moi je crois

que le plus important c'est quand même qu'il apprenne à parler, et tant qu'à faire en français si on veut qu'il ait une chance de s'intégrer. Et puis il faut qu'il apprenne le français aussi si on pense à l'inclusion dans une classe plus tard, tu vois, il est encore petit, alors si il se calme et si il apprend à parler français, ça fait beaucoup de si ((rires)), il aura plus de chance d'aller en milieu ordinaire.

2. DH : Et P., je pense souvent à lui. Comment ça se passe ?

3. EI2 : Malheureusement il progresse pas vraiment non, ça stagne. Mais il est sympa, oui.

4. DH : Et au niveau de la compréhension ?

5. EI2 : Ben on utilise toujours beaucoup les pictos, mais je crois pas qu'il progresse non plus, c'est dur, il comprend pas beaucoup.

6. DH : Et tu ne penses pas que c'est peut-être pas forcément de la déficience ? C'est peut-être un problème linguistique, non ?

7. EI2 : Non non, le petit frère, il parle très bien le français, alors ...

[...]

EUL1 : Enseignante en ULIS-école depuis deux ans, non spécialisée, avec une longue carrière en milieu ordinaire

Entretien téléphonique, 3 avril 2020 (durée : 25 minutes)

[...]

1. EUL1 : Moi j'ai jamais eu d'élève à la fois allophone et handicapé, j'ai que des handicapés.

2. DH : Alors bon, ça va rester un peu abstrait, mais j'aimerais si c'est possible que tu me dises, si demain tu accueilles dans ton ULIS un élève allophone, de quoi tu aimerais bénéficier, de quelles ressources tu penserais avoir besoin en premier, comme ça qu'est-ce qui te viendrait à l'idée ?

3. EUL1 : Pour mettre en place quelque chose, ou tu veux que je te dise ce que je mettrais en place ?

4. DH : Tu peux me dire ce que tu mettrais en place, et puis imaginer les difficultés que tu rencontrerais.

5. EUL1 : Déjà, j'essaierais de mettre en place quelque chose qui est utile aux enfants handicapés autistes de ma classe et qui sont pas allophones, c'est-à-dire tout ce qui est des rituels, mettre tout de suite en place un emploi du temps très défini et qui se répète de façon régulière, en mettant des aides visuelles, des aides auditives, en mettant des aides kinesthésiques, et en utilisant des pictogrammes, bon le pictogramme finalement il est universel / il traverse la barrière de la langue.

6. DH : Oui tout à fait.

7. EUL1 : Et j'essaierais d'être très expressive dans ce que je dis, sachant que certains autistes, ça va peut-être pas leur parler, mais de peut-être quand même exagérer un peu les expressions et de verbaliser « je suis contente », « je suis pas contente » pour que les émotions soient plus tangibles pour les enfants, et puis alors là je pense à mes élèves à qui j'apprends l'anglais, bon c'est un peu une transposition pour apprendre une autre langue, moi ce que j'utilise beaucoup c'est la musique, finalement on passe beaucoup par les chansons, parce que déjà sur un plan je trouve émotionnel, c'est quelque chose qui parle à tout le monde, qui va créer du lien //

8. DH : Oui.

9. EUL1 : Qui va beaucoup mobiliser la mémoire / en fait qui va mobiliser la mémoire d'une autre façon et comme souvent c'est des enfants qui ont des problèmes de mémoire, des problèmes de mémoire à court terme, de mémoire de travail, ben c'est des enfants avec qui on va répéter, répéter, répéter les mêmes choses souvent et longtemps pour que ce soit engrangé dans la mémoire à long terme, et des fois c'est un petit peu rébarbatif, enfin lassant, et là finalement par le chant, on peut rechanter la même chanson 50 fois et avoir du plaisir 50 fois, donc ça mobilise quand même justement tout ce qui permet de mémoriser à la fois donc par l'émotion et la répétition, et moi je trouve enfin que ce que je vois de mes élèves qui apprennent l'anglais, ils arrivent quand même au bout d'un moment à mémoriser des mots, des phrases /

10. DH : D'accord.

11. EUL1 : Moi j'ai beaucoup de chansons très simples / je cible un peu les thèmes, il va y avoir des chansons sur les couleurs, sur les animaux, sur les émotions, et puis à chaque fois soit c'est des chansons à gestes qu'on va reprendre ensemble et qu'on peut après réutiliser sans la musique, avec des images, des pictogrammes, on

peut faire des jeux après / en fait on part de la chanson et puis après on va essayer de trouver d'autres entrées pour réinvestir le vocabulaire de manière à mieux comprendre la langue et à s'entraîner //

12. DH : C'est super comme entrée. [...] Et, parce que ça pourrait arriver, qu'est-ce que tu ferais si tu accueillais dans ta classe ce qu'on appelle des élèves NSA, non scolarisés antérieurement, donc là ils cumulent le fait de ne pas parler, pas comprendre un mot de français, de jamais être allés à l'école parce que dans certains pays, les enfants autistes par exemple, psychotiques, n'ont pas n'ont pas accès aux écoles, et voilà, et le handicap ?

13. EUL1 : Oh la la ça devient compliqué !

14. DH : Oui ! Et là est-ce tu saurais vers qui te tourner par exemple pour demander de l'aide, toi tu te tournerais vers qui ?

15. EUL1 : Je me tournerais vers des psychologues, vers le CMP vers le SESSAD //

16. DH : Et tu te dirais pas, il y a peut-être des gens qui sont personnes ressource, référents pour les allophones ?

17. EUL1 : Alors, j'ai pas eu d'info là-dessus, bon, il y a peut-être eu une information en début d'année et je l'ai pas retenue parce que j'étais pas concernée, tu vois.

18. DH : Et pour les relations avec les familles qui ne comprennent pas le français, qui ne parlent pas le français, comment tu fais alors.

19. EUL1 : Eh ben oui, il faudrait trouver un interprète quelque part.

20. [Je lui parle de la convention signée entre l'ADATE et l'Education Nationale dans notre région, des livrets d'accueil plurilingues avec version audio pour certains] Et ces livrets, tu les trouves où ?

[...]

21. DH : Et ce-que tu as déjà entendu parler des approches comme l'*Eveil aux langues* ?

22. EUL1 : Non pas du tout // Et puis l'idée d'un vade-mecum c'est bien, mais il suffit pas d'avoir l'info, c'est comme les formations, on oublie après, donc c'est bien que les spécialistes, ils viennent en classe pour mettre ou remettre en place des dispositifs, des outils avec nous.

[...]

EUP1 : Enseignante UPE2A, 1^{er} degré, depuis de nombreuses années

Entretien téléphonique, 25 mars 2020 (durée : 29 minutes)

[...]

1. DH : Est-ce que tu as eu déjà l'occasion d'accueillir des élèves allophones porteurs de handicap dans ta classe ?

2. EUP1 : Oui, mais le problème c'est que, enfin moi j'ai jamais accueilli d'enfants dont le handicap était déjà avéré en fait / donc, quand ils arrivaient, moi je ne savais pas qu'il y avait un handicap, donc le problème que j'ai eu c'est déjà qu'il y a le temps pour se rendre compte du handicap, et puis le problème c'est que nous, pendant la première année on ne fait pas encore de bilan, la première année on leur laisse quand même le temps d'arriver, de s'acclimater à un nouvel environnement en fonction de ce qui a été vécu avant, et le problème aussi c'est que les psychologues, elles ont pas forcément des tests qui sont appropriés / bon il y a des tests non verbaux, mais le problème se pose déjà de diagnostiquer donc moi en fait quand j'avais des élèves pour lesquels je me posais des questions par rapport à leur évolution, en fait j'alertais l'année suivante pour qu'ils passent des tests, un bilan.

3. DH : Donc au bout d'un an.

4. EUP1 : Oui, au bout d'un an, pour un bilan / et puis c'était aussi l'avis de la psychologue avec laquelle je travaillais à l'époque, donc leur laisser une année aussi pour éliminer ce qui pourrait être des blocages psychologiques par rapport à ce qu'ils auraient vécu enfin. [...] Donc j'en ai eu une qui a été testée la deuxième année, le handicap a été avéré et du coup y a une orientation qui a été faite.

5. J'ai eu une fois un élève qui venait du Rwanda, avec visiblement un gros handicap des troubles du comportement, il mangeait les feutres, il était très difficile à gérer, mais au bout de trois mois la famille a bougé et il a quitté l'école.

6. DH : Et toi tu te sentais comment avec cet élève ?

7. EUP1 : Ben moi dans ma classe je pars de là où ils en sont donc lui, je lui faisais faire des activités de moyenne section alors qu'il avait 9 ans.

8. DH : Mais par rapport au comportement ? Parce qu'au niveau scolaire, effectivement tu as déjà l'habitude de différencier.
9. EUP1 : J'arrivais, comme j'ai un petit effectif, à l'isoler du reste du groupe dans un petit coin de la classe pour ses activités à lui, donc on arrivait à fonctionner, par contre c'était beaucoup plus difficile dans la classe ordinaire où il était l'autre moitié de la semaine dans un CE2/CM1 et là, la collègue elle avait beaucoup de mal // on bricole quoi. On m'avait appelée pour une petite qui venait du Portugal, mais elle avait déjà un dossier donc elle allait être orientée en ULIS, en CLIS c'était il y a 10 ans, et l'inspecteur de l'époque m'avait dit que non, c'était impossible que je la suive comme elle était en ULIS.
10. DH : Toi la personne ressource, c'est donc la psy scolaire.
11. EUP1 : Oui, c'est la psy scolaire que je vais interpeler.
12. DH : De quel type d'aide tu aimerais disposer si tu accueillais demain un élève porteur de handicap psychique avéré ?
13. EUP1 : Pour ce qui est de la pédagogie, je crois que je pourrais me débrouiller, là où je me sentrais le plus démunie, c'est par rapport à des troubles du comportement / voilà quand on n'arrive pas à gérer un élève qui a de gros troubles autistiques / en fait j'aurais besoin d'une formation adaptée ASH.
14. DH : Et est-ce que tu as entendu parler d'une enseignante qui vient d'être nommée comme personne ressource autisme ?
15. EUP1 : Ah non pas du tout, après en vrai déjà j'irais voir ma collègue d'ULIS, on travaille beaucoup ensemble et j'irais déjà lui demander des billes à elle, et si ça fonctionne pas, il y a des conseillères pédagogiques ASH qui peuvent venir t'aider, mais ça serait bien de savoir si y a des personnes ressource en plus et puis aussi je pense que ce qui serait bien c'est la possibilité d'avoir une AVS, une aide humaine aussi, enfin dans les classes parce les UPE2A c'est déjà des élèves qui sont pas autonomes, donc en plus si tu accueilles des enfants avec handicap.
16. DH : Tu connais la plateforme *Cap école inclusive* ?
17. EUP1 : Ah non pas du tout.
[...]
18. DH : Et pour un petit guide d'aide, tu l'imaginerais sous quelle forme ?
19. EUP1 : Déjà du numérique, plus écologique et plus pratique, et puis j'ai vu passer des padlet, je trouve ça pas mal comme forme, intéressant, j'aimerais avoir les sites sur lesquels trouver des informations, les personnes ressource, les formations disponibles, des ressources, où est-ce qu'on peut trouver des outils à emprunter ou à acheter, même des idées de mise en place dans la classe, ce qu'on met en place comme dispositif dans la classe, l'organisation à la fois matérielle et pédagogique dans sa classe, déjà centraliser tout ce qui existe, ça serait super, une banque d'émoticônes pour enfants autistes, des choses toutes faites à imprimer pour gagner du temps, pas avoir à créer des outils, et les procédures pour les enseignants qui reçoivent un élève allophone, « qui est-ce que je dois contacter en premier », ils ne sont peut-être pas au courant, et qui alerter si il y a un problème.
[...]

EUP2 : Enseignante UPE2A en collège depuis de nombreuses années, formatrice et exerçant également la fonction de médiatrice scolaire pour les EANA

Entretien en présentiel, 12 février 2020 (durée : 55 minutes)

- [...]
1. EUP2 : Je pense qu'effectivement, avec l'augmentation du nombre des élèves allophones en général arrivant, on a eu une augmentation proportionnelle d'élèves, on verra peut-être qu'il y a des cas particuliers sur certains types, mais d'élèves porteurs de handicap qui arrivent / pour moi il y a vraiment deux situations différentes, c'est à dire des élèves porteurs de handicap dont le handicap était reconnu et diagnostiqué dans le pays d'origine et qui arrivent en France, et on verra la problématique que ça pose puisqu'à l'arrivée en France il n'y a **pas** de parcours spécifique pour ces élèves-là, ils peuvent être scolarisés comme tout le monde, pris en charge du coup au titre de l'allophonie comme les autres allophones, même s'ils ne parlent pas dans leur langue d'origine, et c'est à partir de là que tout se met en place, donc il y a ceux-là, et puis il y a de l'autre côté les

élèves porteurs de handicap qui n'étaient pas reconnus dans le pays d'origine, alors avec aussi deux choses, soit une partie du parcours migratoire est due aux inquiétudes sur cet enfant, je pense à beaucoup d'élèves avec des troubles du spectre autistique importants où les familles voient bien qu'ils ont quelque chose qui va pas, s'inquiètent, ont besoin d'un diagnostic et le fait qu'elles aient pas accès au soin, pour différentes discriminations, font aussi qu'elles arrivent sur un parcours migratoire, et donc les familles sont en demande de diagnostic / et puis il y a des élèves qui sont juste sur des situations de handicap notamment sur de la déficience ou d'autres troubles et les familles, comme n'importe quelle autre famille, n'ont pas encore fait le chemin de se dire que y avait quelque chose qui n'allait pas / donc pour moi on a vraiment trois situations différentes, et sur la première, c'est à dire les élèves qui sont porteurs d'un handicap dont tout est diagnostiqué médicalement, des élèves qui étaient pris en charge dans des instituts spécialisés au titre du handicap dans leur scolarité dans leur pays d'origine, et d'autres qui ne l'étaient pas, je crois qu'on a finalement ces quatre cas de figure, ces deux grosses entrées puis après de petites flèches / donc moi j'ai eu un peu tous les types, j'ai eu une élève porteuse d'un syndrome assez lourd qui s'appelle le syndrome de Cogan, qui est quelque chose d'assez connu, avec des troubles de la vue, des troubles de l'équilibre, des troubles au niveau du cerveau, qu'elle avait déjà dans son précédent pays d'exil, qui était l'Allemagne, qui avait été diagnostiqué, elle était prise en charge en IMPRO, voilà, et elle s'est retrouvée affectée sans aucune information dans un établissement avec tous les dangers que ça pouvait comporter, tout ce qu'il a fallu mettre en place, et puis on a tout remonté pour que finalement assez rapidement, pour elle au bout d'un an et demi, j'ai dit assez rapidement car ça peut être beaucoup plus long, elle arrive en IMPRO de nouveau, donc j'ai eu des élèves avec des troubles du spectre autistique importants qui n'étaient pas pris en charge dans leur pays d'origine, et du coup la famille avait très peur, au moment des premiers accueils, d'énoncer ce que elle avait analysé quand même comme une situation de handicap, en se disant que ça allait contraindre à une déscolarisation donc là, c'était tout le travail de dire qu'en France, l'enfant n'allait pas être déscolarisé puisque porteur de handicap, voilà donc toute cette médiation-là qui est à faire / et dans les élèves dont le diagnostic n'était pas posé et pas connu de la famille, j'ai eu beaucoup d'élèves dont les familles venaient parce qu'elles étaient en demande d'informations, de suivi, et elles voyaient bien que leur grand n'était pas comme leurs autres enfants / et puis j'ai toutes les situations de déficience beaucoup plus complexes à analyser / je pense quand même que les conditions de vie et la précarité créent des situations de déficience, je me pose aussi la question, comme un certain nombre de chercheurs parisiens, sur la question du saturnisme qui, pour moi, touche beaucoup d'enfants si on faisait des analyses chez nos élèves vivant en grande précarité et étant dans des familles de ferrailleurs, je pense qu'il y a quelque chose quand même qui touche particulièrement les garçons qui travaillent la ferraille, voilà donc ce ne sont que des hypothèses mais en tout cas, voilà / et là c'est plus compliqué parce que qu'est-ce qui est de l'absence de parcours scolaire, qu'est-ce qui est dû à cette question qu'on se pose pour toutes les situations de déficience légère / je pense aussi à ceux qui vont être très vite moteurs dans les familles, les plus à l'aise, les plus francophones, les plus lecteurs, et du coup, là, les parents vont être complètement déstabilisés de comprendre que cet enfant, qui est le plus à même de porter toute la famille, va être celui pour lequel on va dire que ça va pas quand même comme il faut / j'ai eu beaucoup de situations comme ça, où c'est compliqué pour les familles de comprendre que l'on se pose quand même des questions alors que pour eux leur enfant est de loin celui qui va le plus vite, et sur ces situations-là, c'est aussi difficile parce que souvent ça touche plusieurs membres de la fratrie, donc il va y avoir aussi un travail à faire en collaboration avec les collègues, voilà donc effectivement c'est un tiers, je pense, de mon effectif sur l'agglomération grenobloise d'élèves en situation de handicap affectés en connaissance de cause, en attente d'une prise en charge, élèves en situation de handicap reconnu mais avec tout un dossier à monter, et puis voilà la famille n'ayant pas encore pris conscience de la situation de handicap de leur enfant et enseignant doutant /

2. DH : C'est énorme un tiers, c'est quand même beaucoup !

3. EUP2 : Donc c'est beaucoup, c'est compliqué, c'est compliqué je pense à plusieurs titres, parce que si c'est des handicaps visibles, ça donne vite aussi une connotation à l'UPE2A.

4. DH : Hum hum.

5. EUP2 : Je pense à une collègue qui accueille actuellement une jeune fille trisomique qui était en Italie, scolarisée dans un institut spécialisé, et qui parle très peu, bon, c'est sûr que quand les autres élèves arrivent et que la porte de l'UPE2A, c'est du handicap visible en partie, c'est pas évident pour eux de se dire, on est juste allophones, je pense que ça brouille un peu les cartes, ça brouille aussi un peu les cartes vis-à-vis des collègues, c'est à dire que nous on a des élèves en situation de handicap sans AVS individuel puisque le handicap n'est

pas encore reconnu en France, donc on se transforme en toutes sortes de choses / ce qu'on nous propose, c'est juste de réduire la scolarisation si on n'y n'arrive pas, mais pas d'avoir quelqu'un qui puisse accompagner pendant la récréation aux toilettes / les cartes sont donc un peu brouillées dans nos fonctions // et aussi, je pense que le gros souci, comme pour toute autre famille avec un enfant en situation de handicap, c'est le parcours du combattant pour monter un dossier à la maison de l'autonomie, et le fait que ces dossiers soient montés par les familles **uniquement** / et des professionnels de l'Education Nationale qui parfois, au moins au début, ne connaissent pas grand chose non plus à tout ce processus, la question des autres droits, c'est à dire qu'on a des familles qui n'ont qu'une couverture médicale low-cost et qui ont pas d'ouverture au droit santé, donc qui ne peuvent pas aller faire tous les diagnostics / et les temps d'attente, je pense qu'on est rapidement sur plusieurs années ce qui, pour les adolescents est, je pense, facteur de déscolarisation / dans l'autre partie de mon travail donc pas mon travail d'enseignante UPE2A mais mon travail de médiateur scolaire pour les élèves allophones arrivant sur l'agglomération grenobloise, je rencontre **énormément** de situations d'enfants non scolarisés du fait du handicap vivant en condition de précarité, c'est à dire des familles qui ont fait toutes les démarches ou qui sont en train de les faire, mais pour qui le handicap de l'enfant ne permet pas une scolarisation en milieu ordinaire, et puis cette espèce d'absurdité où la personne va pousser à la scolarisation, la famille est trop inquiète pour laisser son enfant épileptique ou très handicapé moteur jeune dans l'école, et puis ce no man's land du coup qui existe où les enfants sont en situation de précarité et pas stimulés.

6. DH : Et dans ces cas-là, ces enfants déscolarisés <+

7. EUP2 : **Non scolarisés**, ils n'étaient pas scolarisés au pays d'origine du fait de leur handicap, ils arrivent ici et si les familles sont bien accompagnées, les dossiers sont montés, si elles sont pas bien accompagnées ce sont des enfants qui restent très invisibles, on s'en rend compte souvent par hasard en discutant des fratries / là je viens de me rendre compte que j'ai des élèves pour qui j'avais tout bien fait dans mon travail de médiateur, qui étaient arrivés dans mon UPE2A, et puis on se rend compte là qu'y a un petit frère, oh, et que le petit frère, ben en fait il a déjà plus de trois ans, « et pourquoi il est pas à l'école », puis on se rend compte de toute cette histoire-là et qu'effectivement, on est sur une situation de handicap, la famille n'envisage pas la scolarisation parce que l'enfant n'est pas pour eux scolarisable, et après, du coup, toute l'entrée vers la scolarisation va pas être mise en place, donc c'est souvent quand les enfants en situation de handicap ont la chance d'avoir une fratrie qu'on peut les repérer, sinon ils peuvent rester invisibles effectivement faute d'accompagnement plus global des familles sur les autres grands /

8. DH : Et toi alors tu proposes quoi ?

9. EUP2 : Dans ces cas-là, il y a tout un travail à faire avec la PMI comme première entrée, comme accès au droit inconditionnel pour les enfants à la santé, et donc avec les médecins de PMI avec lesquels on travaille beaucoup, on arrive à remettre du lien, à revoir ce qui se passe et puis après à accompagner progressivement la famille sur les démarches auprès de la maison de l'autonomie / mais c'est vrai que pour monter un dossier, c'est pas du tout évident d'avoir un diagnostic, les certificats médicaux, et puis de faire des dossiers, car plus les enfants sont grands sans la partie scolaire aussi puisqu'ils sont pas scolarisés, moins c'est facile /

10. DH : Hum hum // et en tant qu'enseignante, toi, les difficultés que tu peux rencontrer dans ton quotidien donc tu parlais du fait qu'il n'y avait pas d'AVS pendant des moments informels comme les récréations, et par rapport aux apprentissages, par rapport au temps de classe ?

11. EUP2 : Alors ma première inquiétude toujours, quand je reçois des élèves en situation de handicap, c'est est-ce que je risque de les mettre **en danger**, c'est à dire est-ce que j'ai bien toutes les conduites, je pense à l'épilepsie par exemple, est-ce que je sais bien ce qui se passe, est-ce que je sais comment faire et ce que je risque à un moment à le laisser partir en récréation, pas mettre l'élève en danger, et dans la classe qu'est-ce qu'il faut faire sur des troubles du comportement aussi, moi je suis au dernier étage, j'ai eu des situations dangereuses avec les fenêtres, donc en premier lieu comment ne pas les mettre en danger, c'est comment avoir les bons gestes professionnels sachant que je n'ai pas toutes les informations, que j'ai pas de relais et ils n'ont pas été vus par un médecin, voilà ils sont affectés et dans mon établissement je dois les prendre mais comment ne pas les mettre en danger donc première chose, deuxième chose moi je suis enseignante de français langue de scolarisation, donc je suis enseignante de la langue de l'école, quand les élèves ne parlent pas dans leur langue d'origine, parlent pas ou parlent par gestes, ou avec l'accès à de toutes petites phrases, ma première question c'est quel est mon rôle, est-ce que je suis là pour faire de la socialisation, mais du coup dans un cadre vraiment très inadapté, à savoir un collège de 800 élèves avec des adolescents, est-ce que je suis là pour les faire entrer dans une langue de scolarisation qui ne sera pas leur langue de scolarisation puisqu'à terme, ils ne seront pas

scolarisés en milieu ordinaire, donc la langue des disciplines que j'enseigne de la biologie, des mathématiques, quel est le sens, est-ce que je suis là du coup pour leur apprendre à lire, sachant que j'ai d'autres élèves en situation d'alphabétisation mais que ceux-là n'ont pas eu accès à l'école, donc c'est pour cette raison-là qu'ils sont pas alphabétisés, alors que eux ils ont peut-être eu accès à l'école mais et ils sont pas rentrés dans la lecture parce que leur handicap le leur permettait pas, donc ma question c'est un peu « qu'est-ce que je fais au quotidien avec ces élèves-là » et on se retrouve avec les collègues à faire du français langue étrangère oral, je crois que c'est déjà ça, c'est-à-dire qu'ils soient en compréhension ou en production, du français oral, mais c'est pas forcément notre travail nous de faire du FLE du FLE quotidien / alors quand ce dont ils ont besoin effectivement c'est des apprentissages adaptés, pour ça il faudrait avoir un petit peu aussi du temps en individuel, et puis du FLE quotidien pour entrer dans la langue de leur nouveau pays, au moins en compréhension et en production s'ils le peuvent, donc on se retrouve un peu à tâtonner entre proposer des activités quand même qui permettent aussi aux autres élèves de travailler avec ces élèves-là, qui parfois sont très agités d'être un peu / voilà, et puis de leur proposer des choses utiles pour eux sachant qu'on n'a pas de relais en termes de formation, de qu'est-ce qui est possible, de quoi ils ont besoin, qu'est-ce qu'un enfant en situation de déficience lourde / comment prioriser les choses, la priorité c'est sans doute pas d'être assis pendant trois heures sur une chaise dont il a besoin, et puisque c'est le cadre dans lequel il va être, qu'est-ce qu'on peut lui le proposer en fonction de sa marge de progression, donc c'est pas évident / je crois quand même qu'on a la chance d'avoir beaucoup d'élèves qui ont eu des parcours migratoires compliqués, qui sont du coup très adaptables parmi nos autres élèves et qu'en général, je vais pas faire de stéréotypes, mais ça se passe très bien parce qu'ils sont habitués à la différence, ils sont habitués à ce que tout ne soit pas simple / j'ai eu souvent la chance aussi d'avoir un membre de la fratrie parmi les autres élèves, je pense c'était très lourd pour le membre de la fratrie mais c'était très confortable pour moi parce que je savais ce que l'élève en situation de handicap pouvait ou ne pouvait pas faire, là où il était en danger, quand est-ce qu'il était mal, quand est-ce qu'il était bien / et puis on manque aussi dans ces cas-là de recours à la traduction, c'est à dire qu'il faudrait de longs moments avec les familles pour pouvoir discuter assez finement de ce que eux ils ont comme projet pour leur enfant, là où ils voient notre intervention, comment ça se passe, pouvoir les accueillir dans la classe sur des longs moments pour qu'on puisse discuter ensemble, voilà je pense que c'est tout ça qui doit être mis en place / on est actuellement à 18 élèves par UPE2A, donc ces élèves qui sont habitués pour ceux qui étaient scolarisés avant à des structures où ils étaient quatre ou cinq avec des éducateurs, des assistantes en plus de l'enseignant, c'est vrai que ça fait un sacré choc pour eux en termes de demande d'autonomie, de conformité à des règles de vie de classe c'est pas évident //

12. DH : Et quand il y a un handicap qui n'est pas reconnu et que toi tu suspectes alors un handicap, alors est-ce que tu fais appel à des personnes extérieures pour le diagnostic ?

13. EUP2 : Alors là pareil, je bidouille, tout ce que je vais dire là est peut-être complètement décriable d'un point de vue professionnel pour des gens formés, donc quand on est sur une situation que je présume être une situation de déficience, moi ce que je fais c'est déjà laisser du temps sachant que le temps, on en a peu puisque la prise en charge en UPE2A c'est un an, mais déjà je laisse du temps et je regarde la progression, c'est à dire je me dis bon, est-ce que c'est la non scolarisation, les traumatismes, ou est-ce que ça avance, ça change donc voilà, j'observe vraiment, je garde toutes les traces des productions d'élèves à l'oral à l'écrit, pour essayer de voir est-ce qu'on est sur une situation qui stagne ou une situation qui progresse, et pour moi c'est vraiment ça la question, je suis absolument pas formée mais la question de la déficience, c'est quelle est la marge de progression, c'est à dire est-ce que tout plafonne à un moment très vite ou est-ce que ça va lentement mais ça progresse, donc c'est vraiment comme ça que je fais, je laisse du temps, je varie au maximum les activités, les supports, pour essayer de voir qu'est-ce que je n'aurais pas compris dans la manière de fonctionner d'enfants, d'adolescents là devenus élèves, qu'est-ce qui va permettre d'ouvrir des portes, j'observe beaucoup les temps informels, la récréation, la cantine, donc je me promène, je regarde son autonomie, je discute avec la famille énormément, et après je fais appel à la psychologue l'Education Nationale qui fait donc passer à l'élève un WISC non verbal, qui est le seul outil pour moi un peu scientifique, et on le fait vraiment en croisant ses résultats et mes observations, qui peut corroborer ou non la situation de déficience, sachant que le WISC non verbal ne fait pas appel à la langue française mais fait quand même appel à des certains items de la reconstitution de l'histoire, qui sont quand même des savoirs scolaires, et du coup faut être très vigilant sur ce que la non scolarisation a pu mettre en place / en général j'aime bien avoir une continuité dans les psychologues de l'Education Nationale dans mon établissement pour qu'on soit habitué à travailler ensemble, qu'on ait une certaine confiance parce que le risque c'est que la psychologue trouve qu'on va trop vite vers elle, c'est-à-dire

qu'il faut laisser du temps, « pourquoi on se précipite » et puis nous notre risque, c'est de voir l'année s'écouler sans qu'on n'ait rien fait et puis laisser cet élève derrière, sans prise en charge et puis quand on sait qu'il y a un temps d'attente une fois le dossier fait et la notification, on a envie de presser quelque part, quitte à des fois faire machine arrière après, mais au moins engager un processus, et moi c'est que je dis toujours aux parents, « on engage quelque chose, on peut tout arrêter à tout moment, y aura jamais de prise en charge imposée, là ce qui est important c'est qu'on avance, parce que votre enfant il a 13 ans et que les choses vont aller vite pour lui dans le passage à l'âge adulte », donc là c'est pour les situations de déficience, en général je fais comme ça / pour les situations de troubles du spectre autistique que j'ai quand même souvent, je pense qu'on est au moins à une situation par an, alors j'ai tâtonné, j'ai vraiment tâtonné / alors quand c'est des troubles du spectre autistique sans déficience, c'est à dire que ce qu'on pourrait appeler, ce qui n'existe plus je crois dans la nomenclature médicale mais ce qu'on appelle toujours le syndrome Asperger, c'est à dire sans déficience, là c'est vrai que le regard de la psychologue est aussi important parce que souvent on arrive à des tests extraordinairement hauts dans le WISC non verbal avec un enfant qui ne rentre pas dans la langue puisqu'il a des troubles de la communication, il y a un espèce d'écart énorme entre ce qu'il est capable en termes d'abstraction, de mémorisation en WISC non verbal, donc là le regard de la psychologue et le WISC non verbal nous aident à conforter quelque chose qu'on voit, c'est à dire un écart entre ses capacités intellectuelles et puis son comportement, sa possibilité à rentrer communication avec les autres / et si l'élève peut avoir assez rapidement une prise en charge par un orthophoniste, donc il y a des orthophonistes plus ou moins spécialisés, qui va aussi, de par son bilan, nous aider entre le bilan du WISC non verbal et le bilan ortho à poser un début de diagnostic, puisqu'on sait que pour l'autisme les centres spécialisés, c'est très très long et que nous on n'a pas ce temps-là, on souhaite pouvoir appuyer l'élève et d'épauler avant / après c'est le CHU, tout ce qui est pathologie qui été reconnue dans le pays d'origine, il y a un suivi au CHU qui est mis en place, avec la difficulté du temps, c'est-à-dire qu'un rendez-vous chez un neuropsychiatre c'est six mois, et puis que pendant six mois on a l'élève sous les yeux et on n'a pas encore de bille pour savoir ce qui se passe // j'oriente souvent, puisque c'est la porte d'entrée, vers les CMPP pour des équipes pluridisciplinaires mais en général, je fais appel et j'ai pas le retour parce que le temps de prise en charge est tellement long que je ne suis plus l'élève au moment où il va être pris en charge, donc c'est pas que je ne fais pas appel, c'est juste que je ne collabore pas et professionnellement, c'est décalé dans le temps.

14. DH : Ok.

15. EUP2 : Le médecin scolaire, c'est très divers, c'est-à-dire que ça dépend beaucoup des médecins scolaires, il y a des médecins scolaires qui se positionnent comme ne pouvant pas faire de certificats médicaux pour la maison de l'autonomie, et d'autres médecins qui pensent qu'ils sont les plus à même puisque ceux ayant le plus vu et ayant le plus de retour sur l'élève pour intervenir à ce niveau-là, donc là on est plus sur des questions de personnes, de temps, de confiance et de travail en équipe ou pas, donc c'est très différent selon les médecins scolaires / je crois aussi que la question de l'accès au droit n'est pas forcément perçue par tous les professionnels de la même manière, c'est à dire qu'il y a des équipes qui savent que l'école va être le premier accès au droit commun et que par ailleurs la famille aura des difficultés pour ouvrir toutes les autres portes, et du coup tout ce qui est fait à l'école va aider à monter au plus vite un dossier, puis d'autres professionnels qui se disent que c'est comme pour tout un chacun, on va par son médecin traitant, on va voir son spécialiste et que et qu'on n'est pas dans une situation particulière, donc je crois que ça dépend beaucoup de l'information des professionnels, leur sensibilité, leur connaissance de ce qui est une situation de migration, je crois que c'est important quand même d'être stable dans les équipes là-dessus pour qu'il n'y ait pas cette idée qu'on va trop vite, moi j'ai vu beaucoup de gens vraiment très chouettes professionnellement, qui me disaient « ah non on peut pas faire ça tout de suite, il vient d'arriver, c'est sans doute parce qu'il a vécu des choses difficiles qu'il est dans cet état-là » et je crois que d'avoir confiance les uns et les autres, et d'avoir le même discours vis-à-vis des familles, qu'on est en train d'essayer de chercher mais qu'on n'a pas de réponse toute faite, et qu'on n'est pas du tout en train de détecter une situation de handicap, s'il n'y en a pas on aura tout le temps de faire machine arrière, voilà le souci c'est vraiment qu'il faudrait dans ces situations-là une prise en charge psy avec des psychologues spécialisés / il y a une association à Grenoble avec des psys qui est spécialisée dans la question des traumatismes liés à l'exil, à l'immigration mais qui ne traite que les adultes, donc on n'a pas ce suivi-là qui pourrait aussi nous aider des fois à pas faire fausse route, après je crois que j'ai rarement fait fausse route, je crois quand même qu'à force, la question de l'enfant traumatisé ou de l'enfant porteur d'un trouble du spectre autistique, je crois qu'on arrive quand même assez vite, avec plusieurs années de pratique, à pas se tromper,

donc il faut rester prudent et prudent dans des discussions avec les familles, mais je crois que c'est tellement plus simple quand une famille est capable de dire « oui c'est pas comme pour les autres », là je crois que ça aide beaucoup //

16. DH : Tu as une sacrée vision d'ensemble !

17. EUP2 : Après, je pense qu'il faudrait vraiment revoir les liens entre la MDA et l'Education Nationale sur un accueil, un premier accueil pour au moins tous les cas où les familles verbalisent le fait qu'il y a une situation de handicap, qu'elle soit diagnostiquée ou pas dans le pays d'origine, qui y ait un premier accueil avec un pôle médical, c'est ce que je voulais monter avec le médecin du Rectorat, on avait commencé à réfléchir à comment faire pour que les collégiens qui passent par le CIO au moment du ce bilan aillent directement voir le médecin du rectorat qui rencontre la famille, qui discute et que dès le début, on n'ait pas ces deux situations / en gros soit le dossier est difficilement traitable en termes de scolarisation ordinaire, et du coup ça traîne, soit la famille ne dit pas trop de choses, hop hop hop, l'élève n'était pas scolarisé et l'élève arrive comme si de rien n'était dans un établissement où il n'est pas accueilli avec toute l'attention qu'il devrait avoir, donc je pense qu'on a vraiment ce pôle médical qui manque à ce moment-là, et peut-être aussi après pour le premier degré dans les mairies, quand on arrive avec un enfant en situation de handicap, je vois dans mon travail de médiation toutes ces familles qui disent « mais je peux pas le mettre à l'école, tu vois bien », et donc ils le mettent pas à l'école, et personne va les chercher pour leur dire « oui il n'est pas à l'école, mais il va falloir mettre en place un certain nombre de choses pour qu'il ait une scolarité adaptée » et du coup moi j'arrive à dire aux familles « non il ne va effectivement pas pouvoir aller à l'école mais par contre, il va falloir l'inscrire pour avoir accès à un certain nombre de relais dans l'Education Nationale et il faut qu'il soit effectivement inscrit à l'école, qu'on aille voir la directrice », qu'on aille voir le médecin scolaire et qu'on voit par cette porte d'entrée-là, mais ça fait très peur aux familles pour des enfants qui ne peuvent pas aller à l'école en milieu ordinaire du fait de leur handicap, de se dire que c'est par l'école quand même qu'on va rentrer, donc je pense que là, il manque un guichet unique croisé Education Nationale et MDA, et puis Education Nationale avec le pôle médico-social de l'Education Nationale.

18. DH : C'est le parcours du combattant pour monter un dossier, donc on imagine bien, s'ils ne sont pas accompagnés <+

19. EUP2 : Et après, deuxième volet, le dossier MDA est posé et tout va bien, il est traité, la notification arrive / alors la notification elle arrive souvent au mois de juillet par voie postale, et les familles, pour une grande majorité d'entre elles, ont une boîte postale et puis après un hébergement ou pas mais qui ne correspond pas à l'adresse où arrive le courrier, donc ils reçoivent ce courrier au moment où les portes de l'institution scolaire sont fermées, donc la question de l'accompagnement se pose à nouveau puisqu'on sait que sur des notifications IMPRO-IME il faut téléphoner, aller visiter, là aussi il manque vraiment un médiateur qui puisse faire ces démarches-là avec les familles, donc elles se retrouvent avec ce courrier qui va leur dire que tout va bien, leur enfant est reconnu en situation de handicap, et on va leur dire de contacter les institutions, donc là c'est pareil, aller présenter son enfant, visiter l'institution, c'est le même parcours du combattant que pour les parents français sauf qu'on n'a pas forcément un travailleur social, on n'a pas forcément un médecin traitant qui peut aider dans ces démarches, donc on se retrouve nous en tant qu'enseignant en première ligne avec ces demandes à faire, beaucoup d'accompagnement, on n'a pas toujours des relais, et là je pense que ce n'est pas notre rôle, et que c'est compliqué de savoir où s'arrêter, que faire / et on voit bien qu'en même temps ça va tellement plus vite et ça va tellement mieux quand on fait tout avec les familles, c'est-à-dire qu'on appelle, qu'on va visiter avec, qu'on fait les liens avec les équipes, j'ai quand même l'impression que les chances de trouver une place sont plus grandes quand on est bien accompagné, et là on voit bien notre responsabilité dans le fait d'accompagner ou pas les familles, de dire « c'est notre travail » ou « c'est pas notre travail » //

20. DH : Hum Hum.

21. EUP2 : De rappeler aussi tous les mois pour savoir où ça en est, pour moi c'est très opaque la manière dont se font les admissions, dont se font les listes d'attente, après je pense que ça dépend de plein de facteurs et que je pense que le fait d'être bien accompagné permet quand même de gagner du temps précieux.

22. DH : Oui.

[...]

23. EUP2 : J'ai quand même l'impression que quand on montre l'implication de la famille, l'adaptabilité l'élève puisque c'est quand même ce qu'on prouve quand il a pu être en milieu ordinaire / moi je me suis même retrouvée, comme on est sur une logique d'inclusion aussi de ses institutions, j'ai bien vu que le fait de dire

que potentiellement on pouvait faire de l'inclusion français langue de scolarisation ou en français langue étrangère pour maintenir cet apprentissage-là, c'était extrêmement favorable, donc j'ai réussi à faire des choses quand même fantastiques, à faire que des élèves soient très vite pris en charge parce qu'ils étaient en inclusion avec moi donc voilà, pour moi l'IMPRO était la solution et c'était ce que voulait l'élève, on maintenait la scolarité au collège pour favoriser l'inclusion en IMPRO, donc dans une logique complètement inverse, c'est-à-dire qu'on lui faisait deux établissements, du transport, juste pour activer le projet qui correspondait au projet de l'établissement, à savoir qu'il y ait de l'inclusion, donc tout ça allait bien de maintenir du français langue de scolarisation, ça permettait de rentrer dans les bonnes cases, ça c'est les choses que j'ai réussi à faire extrêmement rapidement parce que je pouvais faire des conventions /très étonnant sur effectivement comment la difficulté de langue peut être prise en charge et qu'est-ce qu'on entend de ce qu'est l'enseignement du français langue de scolarisation // voilà donc il y a vraiment ce temps-là et puis là il y a des récits fantastiques des familles, j'ai toujours cet exemple d'un réfugié Syrien donc **sélectionné** en France qui vivait en Jordanie son fils est trisomique et était pris en charge en IME, la France sélectionne cette famille de par la pathologie de l'enfant parce qu'il y avait une opération du cœur à faire, la famille arrive donc avec tout le suivi médical, réfugiée en France dans ce programme de réinstallation des réfugiés syriens, mais rien n'est prévu au titre de la scolarisation et le père me dit « mais comment tu expliques que avec le million de réfugiés Syriens en Jordanie mon fils ait eu une scolarité et que j'arrive en France, sélectionné par la France et qu'on me dise en gros qu'il faut qu'il reste à la maison et du coup moi aussi je dois rester à la maison pour m'en occuper et pas apprendre le français », et donc ça a duré plus d'une année comme ça avec une famille qui relevait l'absurdité, en plus là c'était pas un choix de sa part de venir en France, ils avaient été sélectionnés et du coup cette absurdité de l'absence de scolarisation d'enfants qui étaient en plus sur une pathologie internationalement reconnue //

[...]

24. Donc c'est ce que je disais au début, qu'on a un pourcentage identique d'élèves porteurs de handicap à celui de la population scolaire ordinaire, c'est pas tout à fait vrai parce qu'avec notamment sur l'agglomération grenobloise l'arrivée des réfugiés Syriens qui ont été sélectionnés sur des pathologies ou des situations de handicap plus importantes, on a eu aussi des enfants avec trouble du spectre autistique, l'absence d'accès aux soins, d'accès à l'éducation pour les enfants autistes dans certains pays, en Afrique de l'Ouest, fait que les parents ont tendance à entreprendre un chemin de migration pour pouvoir avoir une éducation pour leurs enfants et là je pense qu'on a proportionnellement plus d'élèves, une prévalence des troubles autistiques plus importante que pour la population ordinaire, c'est-à-dire que c'est un facteur légitime de motif d'exil, de se dire qu'on sait pas ce qu'a son enfant et qu'on aimerait bien savoir, donc là on a vraiment des familles qui sont très demandeuses et qui sont pas du tout dans le déni de la situation de handicap mais au contraire, ils sont ravis qu'on puisse en discuter tous autour d'une table, voilà, c'est d'autant plus dommage de voir qu'on peut pas leur offrir la rapidité de prise en charge qu'elles souhaiteraient.

[...]

25. Sur le collège, je sais pas du tout comment on penserait une structure idéale, mais je pense quand même que ça serait uniquement pour des élèves reconnus dans le pays d'origine et en structures spécialisées dans le pays d'origine, pour une continuité scolaire et une porte d'entrée un peu commune avant peut-être après une scolarité en IMPRO, une porte d'entrée commune effectivement Education Nationale pour ces élèves-là qui permettrait d'avoir un enseignant formé /on se forme pas à tout, mais au moins formé, une salle aussi, je pense à ces difficultés de ces enfants ces adolescents que je fais assoir pendant trois heures dans une salle de classe, donc la question des locaux adaptés, et puis la question de la sécurité, comme je te disais c'est la première chose qui m'inquiète, et d'avoir des professionnels en nombre suffisant pour garantir déjà la sécurité des élèves dans l'espace de l'établissement, qu'ils puissent aller aux toilettes accompagnés, moi je suis mal à l'aise quand je dois aller faire faire pipi à des élèves en situation de handicap, je pense qu'on peut vite me reprocher des choses alors, que j'ai pas le choix mais j'ai pas du tout envie qu'ils se retrouvent coincés dans les toilettes, à pas savoir comment remettre leur pantalon, je trouve qu'on est très vite dans des situations de débrouille qui sont pas du tout pro, je pense que j'ai pas à aider un élève à faire pipi en tant qu'enseignant de français langue de scolarisation.[...] On se retrouve dans des situations vraiment délicates et coup de bol quand y a des fratries, dans ces cas-là qui sont habitués à le faire et du coup je les laisse dans cette intimité-là, donc cette sécurité ça veut dire l'espace, ça veut dire effectivement d'avoir un enseignant pour moi formé et à la question de l'allophonie notamment dans le rapport avec les familles mais surtout un enseignant spécialisé, et puis d'avoir le personnel nécessaire, c'est à dire les AVSco puisqu'elles peuvent pas être individuelles, les situations sont

pas encore reconnues, mais les AVSco qui seraient présentes, c'est-à-dire d'être déjà deux au moins sur un petit nombre d'élèves et pas un sur un grand nombre d'élèves.

26. DH : Et sinon donc l'idée, ça serait d'élaborer un guide, un livret à la fois destiné aux enseignants ordinaires aux enseignants spécialisés et aux enseignants de français langue de scolarisation / avec différents outils, donc je récolte pour l'instant les idées pour identifier un peu les besoins / qu'est-ce que tu verrais en priorité ?

27. EUP2 : Ben ce que je disais, en priorité la sécurité, c'est à dire penser à tous les moments de la journée où il peut se passer des choses et du coup anticiper ce côté débrouille, mais l'anticiper avec une liste de questions à poser aux familles, l'enfant est-il capable d'aller aux toilettes tout seul, l'enfant mange-t-il tout seul ou risque-t-il de s'étouffer, tous ces moments où on n'a pas forcément un adulte juste à côté, toutes les questions de fenêtres, moi j'ai eu tellement peur sur des troubles psy, des enfants qui ouvraient les fenêtres et comment ils réagissaient, voilà donc tout ce que la famille voit comme important à dire, je pense qu'il faut vraiment un document à l'attention des familles en disant qu'on ne va pas exclure l'enfant de l'école en raison du handicap, ça je crois que c'est essentiel de l'avoir traduit dans toutes les langues, d'avoir la loi traduite pour que les familles osent s'exprimer.

28. DH : Oui.

29. EUP2 : Je pense quand même qu'il faut différer l'inscription de la scolarisation effective, c'est à dire qu'il faut donner aux enseignants la légitimité pour avoir des réunions d'équipe avec un interprète, on prend pas un enfant et on voit après, je crois qu'il faut arrêter ça, c'est-à-dire dans une situation de handicap avéré, il faut telle, telle, ou telle personne autour de la table, un interprète et puis voilà, cocher un certain nombre de choses pour pas mettre l'enfant en danger, ça c'est la question vraiment de la sécurité, de l'accueil, je pense qu'on ne peut pas découvrir les choses au fur et à mesure de la journée, c'est impossible, donc il faut absolument une réunion d'équipe avec le médecin scolaire, l'infirmière, le chef d'établissement, les surveillants dans un collège, que tout le monde soit au courant, et puis un traducteur pour bien dire à la famille qu'on n'est pas du tout en train d'exclure l'enfant mais bien au contraire.

30. DH : Donc ça c'est quand le handicap est déjà connu

31. EUP2 : Oui, et je pense quand même que la formation des psychologues de l'Education Nationale qui demandent vraiment à être formés, qui disent qu'ils n'ont pas les outils, le WISC non verbal il n'est pas forcément pertinent, qu'ils sont pas formés à le faire passer / j'ai fait monter beaucoup de formations enseignants UPE2A et psychologues de l'Education Nationale, en intercatégoriel, et on faisait une grosse partie sur la question de comment on travaille en commun le diagnostic avec le peu d'outils qu'on a et comment on croise tout ça, donc il faut déjà dire que cet outil existe, je suis pas sûre que tous les psychologues de l'Education Nationale le conseillent ou sachent où ils sont, je sais qu'on en a un par exemple dans un CIO de Grenoble, mais voilà il y en a **un**, donc où est ce qu'ils se localisent, qui les a achetés, que ce soit un centre ressource, les CASNAV, les bibliothèques de Canopé, le médecin scolaire, je sais pas qui peut avoir cette mallette, bon, c'est pas du tout on l'a vu la solution miracle, mais ça aide à conforter un diagnostic ou à dire « bah non il s'agit pas de ça » / et puis il faudrait aussi peut-être la question du temps, c'est à dire qu'est-ce qu'on observe, combien de temps on observe avant de s'inquiéter, voilà un petit calendrier de l'année parce que on sait bien que les dossiers ULIS par exemple, si on est sûr de la déficience légère, c'est fin janvier, alors si on part dans une situation idéale où la famille arrive pendant l'été, l'enfant est scolarisé en septembre, ça veut dire faire un dossier pour fin janvier, sinon ça veut dire que l'enfant est plus suivi en UPE2A l'année d'après ou maintenu exceptionnellement, qu'on fait un dossier pour la fin janvier d'après donc après un an et demi, mais en ULIS y a jamais de place la première année, donc on arrive sur la scolarité collège, on arrive vite sur trois quatre ans à avoir une prise en charge, donc c'est aussi cette question du calendrier / et puis après je pense quand même que sur les activités pédagogiques, il y a moyen pour des enseignements du second degré [...] de penser à des choses, est-ce que l'élève sait faire un puzzle, tout ce qui est représentation spatiale, représentation temporelle, programme de petite section, leur dire « n'hésitez pas, commencez par le programme de petite section et après moyenne section et puis vous cochez, là on avance là on n'avance pas, l'élève me demande toujours si c'est l'heure de la cantine ou si c'est l'heure d'aller à la maison / je trouve que la représentation du temps elle est quand même significative, j'ai des élèves qui avancent en lecture, qui avancent et qui n'ont toujours pas le temps je me dis qu'il y a quelque chose qui va pas, quand avec tout ce qu'on a mis en place, ils ne sont toujours pas capables de se repérer ne serait-ce que dans la journée, la question de l'espace aussi, faire des plans de la classe, je pense qu'on n'est pas du tout formés à ça, nous les enseignants du second degré, donc peut-être remettre les référentiels simplifiés de la petite section et moyenne section grande section, et puis voir où est-ce

qu'on avance / on voit bien que la question du temps, scolarisation antérieure ou pas, s'il n'y a pas le temps et y a pas l'espace, en général, je fais du stéréotype mais les jeunes qui ont vécu dans la rue, qui ont été dégourdis, le temps et l'espace, ils l'ont, et s'ils l'ont pas, c'est qu'il y a des choses qui n'ont pas été mises en place, et quand on n'a pas la représentation spatio-temporelle, la lecture par exemple c'est compliqué.

32. DH : Donc des référentiels.

33. EUP2 : Un référentiel simplifié, est-ce que l'enfant sait se repérer dans la journée, sur des choses qui soient un peu internationales / alors la saison, tout ça, il faut bien y penser que ça veut plus rien dire, il fait froid, il fait chaud, pourquoi est-ce que l'élève s'habille de manière adaptée, non l'élève il s'habille pas de manière adaptée, un élève qui n'a jamais mis de chaussettes de sa vie, il sait pas qu'il faut mettre des chaussettes, il faut aussi penser à toutes ces choses-là qui ne sont pas révélatrices de quoi que ce soit, oui il sort sans son blouson en tee-shirt à la récré, je pense qu'il faut mettre et des choses qui peuvent être culturelles, et des choses qui sont quand même internationales comme le temps et l'espace pour moi, et puis toujours reprendre la question, j'insiste, de y a-t-il eu déscolarisation, c'est-à-dire a-t-on soi-disant un élève non scolarisé antérieurement, qui en fait est capable de nous raconter son premier CP, son deuxième CP, son troisième CP, est-ce qu'il y a déjà eu dans le pays d'origine quelque chose qui a entraîné une rupture scolaire qui pourrait être de l'ordre des difficultés d'apprentissage et qui fait qu'on a un élève soi-disant NSA mais qui en fait a déjà vécu une situation à l'école, avec une conscience qu'il arrivait pas à apprendre comme les autres.

[...]

EUP3 : Enseignante UPE2A itinérante dans le premier degré depuis un an

Entretien téléphonique, 8 mai 2020 (durée : 45 minutes)

[...]

1. DH : Tu m'avais dit que tu avais, enfin que tu suivais un élève à la fois allophone et porteur de handicap.

2. EUP3 : Oui.

3. DH : Alors voilà, je voulais avoir ton témoignage comment ça se passe, quels sont les problèmes auxquels tu te trouves confrontée si tu te trouves confrontée à des problèmes.

4. EUP3 : Donc M. il est arrivé en février 2019 à l'école et il n'a pas été pris tout de suite. [...] Je pense que X⁴⁵ pouvait pas le prendre à ce moment-là donc je crois qu'elle est allée juste faire quelques séances peut-être un mois ou deux après, donc pendant le printemps où je crois qu'elle était toute seule avec lui, où elle a essayé de faire un bilan qui a été assez difficile car il avait beaucoup de mal à se plier à ce qu'elle lui demandait, donc des consignes assez simples de lexique, savoir un peu donc ce qu'il arrivait à faire / elle avait eu un entretien avec la maman qui disait donc qu'il arrivait de Tunisie, il avait été scolarisé dans une école privée, donc son handicap ça a l'air d'être un léger autisme, j'y connais **absolument** rien mais a priori c'est ce qui a été diagnostiqué.

5. DH : OK.

6. EUP3 : Qu'il avait des bons résultats, mais que ça se passait mal en Tunisie du fait de son handicap quoi [...]

7. EUP3 : Et que c'était pour ça qu'elle était en France.

8. DH : D'accord donc c'était la raison de l'exil.

9. EUP3 : Oui, enfin c'est ce que X a marqué c'est qu'il avait été scolarisé et que ça s'était bien passé, mais moi les échos que j'avais eus, c'est que justement la scolarité avait été très chaotique justement par rapport à cet autisme / et c'est assez mal vu en Tunisie.

10. DH : Oui.

11. EUP3 : C'est pas du tout pris en charge.

12. DH : Hum, mais ça avait été diagnostiqué quand même / et là-bas y avait eu un diagnostic d'autisme déjà.

13. EUP3 : Ben //

14. DH : Ou en tout cas des troubles repérés déjà.

⁴⁵ Enseignante itinérante UPE2A de l'époque pour ce secteur.

15. EUP3 : Des troubles repérés, mais est-ce qu'ils avaient posé le diagnostic de l'autisme, je sais pas trop.
16. DH : D'accord, bon en tout cas suffisamment pour que les parents changent de pays et aient envie qu'il soit suivi autrement.
17. EUP3 : Oui du coup, moi je crois qu'il avait passé beaucoup de temps à la maison et qu'il a été en fait été peu scolarisé / c'est un gamin qui partait de très loin mais qui a rattrapé beaucoup de choses très vite parce que toutes ces années de non scolarisation, lui il avait quand même grandi et il a rattrapé plein de trucs plus rapidement finalement que la moyenne des autres gamins // moi je suis allée dans cette école à la Toussaint, vu qu'y avait deux enfants qui arrivaient, avant c'était toujours X et elle y allait pas, parce qu'il était toujours isolé dans cette école, et tu sais quand on a un élève isolé, on est pas censé aller le prendre en charge.
18. DH : Oui, et donc quel âge, redis-moi son âge ?
19. EUP3 : Il est de 2011 donc 9 ans / donc là il est scolarisé en ULIS CE2 //
20. DH : D'accord
21. EUP3 : Niveau CE2 en ULIS / et en inclusion je crois une demi-journée par semaine en classe ordinaire mais aussi c'est vraiment difficile parce qu'y a un gros gros décalage avec les autres.
22. DH : Ah oui ça fait pas beaucoup d'inclusion alors !
23. EUP3 : Non, mais en fait parmi les élèves de l'ULIS c'était celui qui avait le moins d'inclusion / voilà donc moi j'y suis allée après la Toussaint parce qu'y avait deux Albanais qui arrivaient, donc ça faisait un petit groupe, je l'ai pas pris au début parce que je voulais d'abord voir avec les autres / les deux autres du groupe c'était une fratrie, un CM2 et une CP / donc pas forcément évident à gérer du fait de l'histoire de niveau aussi.
24. DH : Oui.
25. EUP3 : Donc M., je l'ai testé tout seul, et après je l'ai inclus dans le groupe, donc il y allait deux fois par semaine / les enfants, je les prenais trois heures et M., il venait avec moi trois-quarts d'heure sur ces 3 heures à chaque fois.
26. DH : D'accord, donc toi tu le voyais deux fois trois-quarts d'heure dans la semaine.
27. EUP3 : Oui, alors l'idée de le prendre avec les autres, c'était justement qu'il fasse partie du groupe / en ULIS et en classe ordinaire c'est un gamin qui avait tendance à faire les choses vraiment tout seul et avoir peu d'interactions avec les autres, donc l'idée là c'était vraiment faire des choses ensemble sachant que moi / j'avais quand même une pression importante par rapport aux grands de CM2.
28. DH : Oui.
29. EUP3 : Ils avaient beaucoup de choses à apprendre et à essayer d'emmagasiner pour pouvoir être à un niveau fin CM2 à la fin de l'année, et avec sa petite sœur qui elle n'avait jamais été scolarisée, donc qui devait acquérir tous les pré-requis de CP en fait, donc c'était compliqué à gérer, c'est pour ça je prenais M. que trois-quarts d'heure parce que ces trois quarts d'heure-là, je voulais qu'on soit tous les trois ensemble, enfin tous les quatre en l'occurrence, et du coup ça s'orientait beaucoup sur qu'est-ce que M. arrivait à faire ce jour-là, qu'est-ce qu'il avait envie de faire, et qu'est-ce qu'on pouvait faire ensemble, parce que si c'était pour le remettre sur une fiche comme il était là en ULIS, enfin comme il faisait en ULIS ou en classe ordinaire, ça servait à rien et du coup, c'était trois-quarts d'heure qui n'étaient pas perdus pour les autres, parce que de toute façon c'est intéressant l'interaction entre les gamins / mais c'était pas trois-quarts d'heure d'apprentissage, notamment pour le grand en CM2 et je pense que pour lui, les trois-quarts d'heure c'était largement suffisant au niveau attention.
30. DH : Oui / et quand il est arrivé euh tu m'as dit en 99 il a <+
31. EUP3 : Non 2019 février 2019. <+
32. DH : Euh 2019 pardon, tu dis c'est son arrivée en ULIS où il a été scolarisé, ça a été quoi le délai par rapport <+
33. EUP3 : Alors moi, je crois qu'il a été scolarisé en classe ordinaire et qu'il y eu une demande d'ULIS faite après // ou alors est-ce que l'instit d'ULIS avait accepté de le prendre, je sais plus après en fait, il a été affecté il avait une place à l'ULIS de * / tout le monde était d'accord et le problème a été que la mairie de * a refusé de payer la cantine ou de faire un tarif qui soit possible pour eux, je sais plus c'était six ou sept euros la cantine, enfin c'était juste pas possible pour la famille, du coup il a dû faire quelques jours en septembre à * puis il revenu à ** et c'est l'inspecteur qui avait promis parce qu'elle dépassait douze élèves, du coup c'était son treizième élève et l'inspecteur avait promis qu'elle aurait une AVS en plus, enfin une AESH en plus, qui est arrivée une semaine avant le confinement.

34. DH : OK. Et par rapport à la reconnaissance du handicap par la MDPH, pour lui, ça a dû se passer hyper vite alors ?
35. EUP3 : Ben, ça, je sais pas, si tu veux je peux demander à l'institut plus de détails sur l'historique.
36. DH : Oui, ça m'intéresserait, parce qu'en fait c'est le seul cas que je connaisse, EANA en ULIS.
37. EUP3 : Ah bon ? // ceci dit moi j'ai une autre petite à ***, je pense à une petite de CP qui a visiblement un handicap mais on sait pas encore très bien lequel, et que je prends quand même en charge, en fait elle est arrivée il y a un peu moins d'un an.
38. DH : Mais elle est pas dans un dispositif ULIS.
39. EUP3 : Non, mais on va faire une demande pour l'année prochaine / mais après je pourrai plus la suivre car elle sera plus nouvellement arrivée // Eh oui, c'est ça, en fait il y en a des élèves allophones porteurs de handicap, mais qui sont pas scolarisés en ULIS parce qu'ils sont pas encore reconnus sur le papier et sinon // les séances c'est ce que je te disais ça dépendait vraiment de ce que M. avait envie de faire ou pas, parce que c'est compliqué de faire quelque chose dans ces moments-là, quand il voulait pas, parce que dans ce cas-là il y avait des gestes parasites, des bruits parasites, par exemple on travaillait sur le lexique des animaux et au bout d'un moment, il pensait qu'à une chose, c'était faire le bruit des animaux, donc je pouvais pas travailler avec les deux autres pendant ce temps-là, forcément, la séance tourne autour de ça.
40. DH : Oui.
41. EUP3 : Après, c'est un gamin qui est très gentil et les autres ont vraiment accroché avec lui, la petite de CP, donc qui avait deux ans de moins et qui était haute comme trois pommes, elle l'avait pris sous son aile et elle le maternait complètement, donc c'était très mignon et le grand avait très bien compris de quoi il retournait, il était très gentil avec lui aussi, mais c'est compliqué au niveau au niveau des apprentissages pour tout le monde quand même.
42. DH : Oui // et est-ce que l'institut d'ULIS du coup t'avait donné des outils des conseils, comment ça se passe
43. EUP3 : Il y avait un cahier du coup qui passait de elle à moi, enfin son cahier de travail avec des pictogrammes et des choses comme ça, en fait sa façon de travailler à elle / et // mais pas tellement plus que ça en fait, elle m'a dit « tu vas voir il est super gentil », ce qui est vrai / « il adore les fiches », ce qui est vrai oui mais / « il a beaucoup de mal avec les autres », ce qui était vrai aussi mais moyennant quoi, on a quand même réussi à faire des parties de memory, des jeux de Kim les fois où il était bien pour être avec nous, donc y a eu quand même des interactions qui étaient très sympas.
44. DH : Oui.
45. EUP3 : Et après, ce qu'on avait travaillé en UPE2A, moi je le donnais à l'institut avec en général du matériel pédagogique, avec donc soit un jeu, soit des fiches pour qu'il y ait un lien avec ce qui se passait dans l'ULIS.
46. DH : D'accord, donc c'était plutôt dans ce sens-là que ça se passait.
47. EUP3 : Oui, et une fois où le grand n'était pas là, on a passé un moment avec M. et la petite dans l'ULIS à faire des jeux avec d'autres gamins de l'ULIS / et ça c'était intéressant aussi de pouvoir l'observer lui, au sein de l'ULIS et de voir comment il se comportait.
48. DH : D'accord, mais tout ce qui est de l'utilisation de pictogrammes, des choses qu'on travaille spécifiquement avec des gamins qui sont atteints de troubles autistiques, ça t'as pas eu à part les pictos dans le cahier, elle t'a pas conseillé d'utiliser telle ou telle approche ou tel ou tel <+
49. EUP3 : Non non, pas du tout, après tu sais ce que c'est dans les écoles aussi hein, on se voit entre deux portes, c'est la course pour tout le monde tout le temps, moi c'est un truc que j'ai beaucoup de mal à faire, à pêcher les informations auprès des instituts / parce que quand t'as peu d'élèves pour toi, c'est vital d'avoir ces infos-là, et quand t'as tout le reste de la classe à gérer du côté institut, ben t'as du mal à prendre du temps en fait pour ça !
50. DH : Oui.
51. EUP3 : Donc effectivement, tu vois, l'outil que tu voudrais créer ça serait génial pour ça.
52. DH : D'accord. Et par exemple là, et si j'ai bien compris, c'est ces deux petits albanais qui ont disparu dans la nature et tu penses que tu vas plus pouvoir le voir tout seul du coup, M. ?
53. EUP3 : Ah bah non, il va être considéré comme élève isolé, donc une visite conseil par mois alors que ces gamins-là, ils ont justement besoin d'un accompagnement très régulier.
54. DH : Oh la la !

55. EUP3 : En plus ,c'est bon, il avait pris le rythme il savait que le mardi et le jeudi je venais trois-quarts d'heure, et autant au début il ronchonnait un peu, mais après il était très content, en fait pour lui c'était une des premières fois où il sortait de l'ULIS, en dehors du petit moment en classe ordinaire qui a priori était pas vraiment profitable pour lui, il avait envie, c'était chouette, et là ben je suis en contact avec l'instit et je vais lui envoyer des documents // et après l'an prochain il sera plus considéré comme nouvellement arrivé mais bon, des fois, on arrive à continuer à les voir un peu, c'est tellement important de garder le lien et puis pour lui c'était super bien, en plus il connaissait plein de choses, il nous épatait à chaque séance // avec ces gamins-là, t'as l'impression qu'y a rien et puis d'un coup, il sort plein de trucs parce qu'à ce moment-là, ça sort et c'est magique ! [...] Il a fait des bonds de géant en 6 mois, et c'est dommage que ça s'arrête.

56. DH : Oui. Et sinon, par rapport aux autres élèves de ***, la une petite, tu penses qu'elle a un handicap ou en tout cas qu'elle a un trouble des apprentissages ? Et dans ces cas-là, qu'est-ce que tu fais toi, quand tu suspectes // déjà tu commences à te poser des questions à partir de quand est-ce que tu as un tu t'es fixé un <+

57. EUP3 : Eh ben non, le problème, c'est que je démarre moi / j'ai aucune expérience dans ce domaine-là. [...] Bon, il y a visiblement un souci avec cette petite, on a fait du coup une réunion avec l'instit, elle a été vue par la psy, on a demandé un bilan psy.

58. DH : Oui, donc du coup quand tu as un doute /

59. EUP3 : Ben tu lances la machine, elle est prise aussi par la maîtresse G / parce qu'y a aussi un problème avec les contraintes, « pourquoi je suis à l'école » et cætera, c'est une petite qui vient d'Afrique du Nord et qui a passé trois ans en Italie, donc finalement qui parle bien mieux italien qu'arabe, et on a demandé à ce que la prochaine fois qu'ils vont en Italie, ils y retournent régulièrement, ils fassent faire un bilan orthophonique en italien.

[...]

60. DH : Avec M., en gros, tu utilises les mêmes supports que tu utilises avec les autres ?

61. EUP3 : Oui, parce qu'il y a beaucoup d'oral, de jeu, donc ça il me semble que ça peut marcher, en tout cas avec lui ça avait l'air de marcher, pas à chaque fois mais souvent, il y a le travail à partir des albums et ça, il accrochait pas trop mal aussi, et puis on a travaillé sur les sentiments, on a fait toute une séquence sur les sentiments alors ça, il adorait ça, je sais que pour les gamins qui ont ces troubles-là ça peut être bien.

62. DH : Oui. [...] Et quand toi on t'a dit que tu allais prendre en charge un gamin qui avait des troubles autistiques<+

63. EUP3 : Je me suis décomposée, ((rires)) ça m'a fait clairement peur. [EUP3 raconte qu'elle avait eu pendant deux ans en inclusion en CP un enfant avec des troubles autistiques et que cela avait très difficile] Ben finalement le fait que ça se passe si bien avec M. ça m'a réconciliée [...] Après, je sais pas si ça aurait servi à quelque chose si son handicap avait été beaucoup plus lourd, mais là c'était vraiment intéressant / M. il pouvait participer mais quand y a un décalage trop gros est-ce qu'il y a un intérêt ? / j'en sais rien.

[...]

64. DH : Et par rapport au sentiment de légitimité professionnelle justement, quand on t'a dit que tu allais t'occuper de M., est-ce que à un moment tu t'es dit « mais c'est pas mon job » ou « je vais pas y arriver » ou /

65. EUP3 : Je me suis dit, je vais essayer, mais on avait vu avec l'instit que si c'était trop compliqué, ben on laissait tomber / c'était clair dès le début, moi j'ai pas voulu m'engager en lui disant je sais pas forcément faire, si j'estime que ça lui convient pas et que pour moi, enfin que le groupe ne fonctionne pas, alors on le refait pas.

66. DH : D'accord

67. EUP3 : Donc j'y suis allée, mais avec cette garantie à côté // donc je pense que ça m'a rassurée aussi au départ et c'est vrai qu'au bout d'une séance, j'avais vu qu'il était adorable et que y avait pas de souci, ça a pas duré très longtemps la crainte.

68. DH : Et les locaux dans lesquels tu travailles avec lui, c'est est adapté par rapport à ses troubles ?

69. EUP3 : Oh ffff non ! C'est jamais très adapté, c'est la salle des maîtres de l'école, c'est souvent ça hein.

70. DH : Ah d'accord.

71. EUP3 : Tu sais, c'est comme le réseau d'aides dans les écoles où il n'y a pas tellement de classes, c'est soit dans la salle des maîtres, soit dans la salle de la photocopieuse, des fois t'es dans un couloir sur un banc, ça m'est arrivé qu'une fois pour un bilan, mais c'est pas très cool.

72. DH : Oh la la !

73. EUP3 : Des fois dans un vague placard, donc effectivement y avait souvent des gens qui venaient ou des enfants envoyés par les instits qui venaient faire des photocopies, et le M. là, effectivement, il tournait la tête et regardait ce qui se passait / donc c'est pas les conditions idéales pour ça.

74. DH : Et par rapport à des mises en danger par contre, t'as pas <+

75. EUP3 : Non parce qu'il était sympa, à part se balancer sur sa chaise, il faisait rien de dangereux, mais un gamin qui aurait eu des troubles plus forts oui, y a le massicot à côté, la cafetière, le micro-ondes la photocopieuse il peut se passer n'importe quoi // j'avoue que j'y ai même pas pensé à cet aspect-là !

76. DH : Et de ton expérience là, que ça soit avec M. ou avec les deux petites de CP, de quoi tu rêverais, qu'est-ce qui pourrait t'aider, que ça soit une aide matérielle, humaine /

77. EUP3 : Une formation spécifique aux deux à la fois, le handicap et l'allophonie, ça serait le rêve mais je pense que ça n'existe pas ça !

78. DH : Non je pense pas effectivement.

79. EUP3 : Parce que ça devient un peu pointu non / mais qu'y ait une intervention dans le master par exemple sur les troubles et les handicaps sur l'autisme et cætera ça serait vachement intéressant je pense // euh après, pourquoi pas une banque de pictogrammes ou une banque d'outils qu'on pourra utiliser directement en séance oui / ou un moyen de faire un lien plus précis entre l'instit et moi, genre un questionnaire, il faudrait que ça soit adapté à chaque type de handicap pour que ce soit intéressant.

80. DH : Oui.

81. EUP3 : Quelque chose qui soit vraiment utile, enfin disons que je sache mieux comment prendre un gamin quand il arrive, plutôt que le découvrir petit à petit / une sorte de document pour chaque gamin, rempli par l'instit, en gros des gestes des choses à pas faire et à faire en priorité // en fait, on le fait en général à l'oral, oui, on fait toujours un petit point sur ce que sait faire l'élève allophone, ce qu'il arrive à faire dans la classe ou pas, donc peut-être qu'il faudrait étoffer ce truc-là / mais souvent ça concerne finalement les aptitudes scolaires, enfin ses compétences scolaires, le point que tu fais avec l'instit, mais tu vois par exemple des choses à éviter avec un enfant autiste, oui ça serait bien oui / tu vois qui concernerait plus la relation / la relation au gamin.

82. DH : Oui. Tu vois par exemple certains jeunes, si tu t'approches trop près, trop vite, ça peut être vécu comme hyper menaçant ou même, pour certains enfants psychotiques, d'ouvrir sa trousse s'il arrive pas bien à l'ouvrir, ça peut être vécu comme une intrusion physique, ses objets, ses habits peuvent être un prolongement du corps pour eux.

83. EUP3 : Ah oui, je sais que M. ne voulait pas enlever son bonnet au début, je le savais pas, j'ai bataillé un peu mais peut-être que si on me l'avait dit directement / après je lui ai laissé mais il a fallu le temps que je comprenne.

84. DH : Oui tu as eu l'intuition / et puis certains enfants autistes mais pas tous développent une hypersensibilité à la lumière, alors on peut tamiser les sources lumineuses, ou une hypersensibilité au bruit, ou pour les rassurer, souvent, c'est préférable qu'ils soient près d'un mur dans la classe, pas trop près de la porte non plus.

85. EUP3 : Ben tout ça, c'est des choses que je sais pas.

86. DH : C'est normal si on ne te l'a jamais dit

87. EUP3 : Ben ça, ça serait vraiment intéressant !

88. DH : Et aussi, je reviens sur ton idée de document pour faire lien avec l'instit ;

89. EUP3 : Oui ? peut-être des bases en général sur le handicap plus un document spécifique pour l'élève.

90. DH : Et par rapport aux personnes ressources, toi par exemple, bon pour toi la personne ressource c'est l'instit spécialisée de M., mais est-ce tu aurais aimé qu'on te dise en l'occurrence qu'il y a une personne ressource spécialisée dans l'autisme sur le département depuis la rentrée ?

91. EUP3 : Oui j'avoue que j'y ai pas pensé.

92. DH : Mais en même temps, si t'as pas eu l'info !

93. EUP3 : Mais je ne suis pas allée à la pêche aux infos non plus !

94. DH : Et dernière question, donc je vais élaborer un guide, et toi tu y verrais quoi à part des banques d'outils avec des pictos ? Donc un document à imprimer pour faire lien avec l'instit d'ULIS ?

95. EUP3 : Oui, et pourquoi pas des conseils de base sur différents types de handicaps, et puis les noms et numéros de téléphone des personnes ressources, en fait l'idée c'est qu'on ait tout dans un document.

96. DH : Oui tout à fait.

97. EUP3 : Sans être obligé d'aller chercher ailleurs, oui qui contacter si ça se passe pas bien, qui contacter pour avoir plus de ressources //
98. DH : Et pour la forme, tu verrais plutôt des listes, des cartes heuristiques ?
99. EUP3 : C'est sûr que les cartes heuristiques, c'est bien les cartes mentales c'est ça ?
100. DH : Oui.
101. EUP3 : Ben c'est très pratique au niveau intelligibilité, moi je trouve ça très agréable à lire. [...] Il faut pas que le document soit trop dense à lire, il faut que ça saute aux yeux que ça soit très clair. [...]

EUL2 : Enseignante spécialisée en ULIS-école depuis quelques années

Courriel (extrait) envoyé le 10 mai 2020 à EUP3, enseignante d'UPE2A qui lui avait demandé des précisions sur le parcours scolaire de M.

1. M. est arrivé en février 2019 en France, en CE1 à *. Comme il n'était jamais allé à l'école, ne parlait pas français et présentait de gros troubles de la communication, au bout d'une semaine ce n'était plus gérable en classe de CP-CE1. Il criait dans la classe, se levait sans arrêt et partait des fois en courant. Ma collègue l'a pris à plein temps en ULIS (j'étais en congé mat). Un mois plus tard à mon retour à l'école, j'ai découvert ce 13ème élève dans ma classe, très intéressant et attachant, mais qui accaparait tout le temps mon AVSco et le mien au détriment de mes autres élèves. J'ai donc informé l'enseignante référente de cette situation. Elle m'a répondu qu'officiellement il n'avait rien à faire dans ma classe, ce qui était complètement vrai. Il n'avait aucune notification. Elle n'était même pas au courant. Bref ma collègue remplaçante a été très sympa de décharger la collègue des CE1 je ne le lui ai jamais reproché, j'aurais sûrement essayé de l'aider aussi à sa place.
2. Nous avons donc remis les choses à leur place, M. en CE1. Et réfléchi à ne le faire revenir en ULIS que sur certains temps bien précis dans l'emploi du temps.
3. En parallèle, j'ai insisté auprès de Mme X⁴⁶ pour faire une réunion en urgence. J'ai également contacté la psychologue scolaire qui a rapidement fait un bilan. Et le médecin scolaire car nous ne savions pas du tout de quoi souffrait M. (même si il présentait clairement des troubles autistiques). De cette réunion début avril est ressortie une demande d'aménagement du temps de la part du médecin scolaire. La psychologue scolaire a conclu qu'il fallait soit faire une demande d'ULIS avec AVS individuel soit demande d'IME. En parallèle nous avons demandé aussi une AVS individuelle pour la fin d'année. Nous avons fait remarquer le caractère urgent et exceptionnel de cette demande dans le dossier MDA, l'élève arrivant de l'étranger, n'ayant jamais été scolarisé et présentant un besoin d'accompagnement individuel indispensable pour la gestion de sa sécurité.
4. Nous avons fait ces deux demandes très rapidement, en insistant toujours auprès de Mme X. pour qu'elle fasse remonter à la MDA l'urgence de la situation. C'est vrai qu'il n'existe rien de bien organisé pour les élèves qui arrivent de l'étranger et qui sont en situation de handicap. Surtout s'ils n'ont jamais été notifiés ni diagnostiqués ! La maman nous a dit qu'en Tunisie, il n'existait pas de classe spécialisée ni d'école spécialisée dans son village, alors elle gardait son fils à la maison.
5. En tout cas la période suivante M. a pu bénéficier d'une AVS individuelle. Je ne me souviens plus si j'avais alerté mon inspecteur aussi.
6. Au mois de mai, M. ayant fait d'énormes progrès et s'épanouissant de jour en jour, nous avons décidé de modifier notre demande d'orientation, nous avons ajouté des éléments qui allaient dans le sens d'une demande d'orientation en ULIS. Sa demande n'avait pas été traitée, nous avons eu de la chance. Elle a dû être traitée juste après.
7. Au mois de juin, M. a reçu la notification ULIS école.
8. Je pense que son passage non règlementaire en classe ULIS à son arrivée à l'école a été une chance pour lui et a fait accélérer le processus. Quand j'ai alerté tout le monde en disant qu'il était à plein temps dans ma classe parce que ce n'était pas possible de l'accueillir dans une classe ordinaire, ça a fait un peu peur à tout le monde je pense. Je ne retrouve pas la trace mais je me demande si je n'avais pas écrit à mon inspecteur aussi. Je n'ai

⁴⁶ Directrice de l'école.

pas hésité à alerter tous les professionnels possibles (psy scolaire, médecin scolaire) qui ont je pense aidé à montrer le caractère urgent de la demande.

9. Peut-être que le fait que M. n'ait jamais été scolarisé a aussi finalement aidé à ce qu'il soit orienté, car au début nous avons fait surtout la demande car nous pensions que sa place n'était pas dans une école ordinaire. Et quand on voit comment il a changé en 1 an, c'est impressionnant !

10. Quand j'y pense je suis vraiment contente d'avoir pu le voir s'épanouir comme ça. Je n'ai jamais vu un élève progresser aussi vite. Il attendait juste de trouver sa place dans un dispositif adapté... c'est beau ! :-)

EM : Enseignante de FLS en MLDS FLS depuis de nombreuses années

Entretien téléphonique, 9 mars 2020 (durée : 36 minutes)

[...]

1. DH : Je voulais savoir si tu avais déjà eu l'occasion d'accueillir dans ta classe des élèves allophones porteurs de handicap.

2. EM : C'est pas évident comme question car souvent, on ne sait pas s'ils sont porteurs de handicap.

3. DH : Oui.

4. EM : Alors on en a eu un il y a trois ans, un malien, qui avançait lentement dans les apprentissages mais pas plus que d'autres, et son éducateur nous avait appelés en nous disant qu'ils allaient faire un dossier MDPH parce que c'est très compliqué au niveau du quotidien, on a eu aussi un autre cas, un albanais cette fois, mais c'est plus à la demande des éducateurs qui se rendaient compte qu'il y avait des soucis au niveau de la vie quotidienne et des activités qu'ils mettaient en place avec eux, nous on a du mal à se rendre compte en classe je trouve.

5. DH : Hum.

6. EM : Surtout quand ils viennent, ils ne parlent pas la langue / mais l'albanais il avançait bien, on n'avait pas remarqué de souci, mais l'éducateur si et le dossier MDPH, c'était aussi dans l'idée que ça l'aide dans son orientation. [...] En fait le peu de temps qu'on les reçoit en classe, on n'a pas le temps de se poser la question de la lenteur ou pas des apprentissages car déjà ils progressent tous à leur rythme, donc on se laisse une marge, et puis une autre marge, et au final ils progressent quand même un petit peu, mais c'est vrai que moi il y a souvent des moments où je me demande « mais pourquoi là il arrive toujours pas à se rendre compte que L et A ça fait LA », tu vois des combinaisons simples, mais en fait chaque année c'est pareil, y en a qui ont des soucis pareils et puis à un moment, hop il y a un élément déclencheur / c'est pas évident je pense que c'est assez court car on ne les a pas non plus toute la semaine, on se rend pas compte au quotidien comment ils vivent au quotidien et comme ils partent de très loin avec aussi des problèmes psychologiques.

7. DH : Oui.

8. EM : Dans le sens où certains ne dorment pas, donc au niveau des apprentissages tu vois je pense qu'on se laisse quand même cette marge, et j'y ai souvent pensé, mais je crois que c'est plus l'année suivante qu'on peut mettre en place quelque chose parce que la première année, c'est trop court, trop juste, ils sont encore trop dans l'arrivée en France.

9. DH : Oui.

10. EM : Alors je me trompe peut-être, mais c'est pas évident, moi j'aimerais bien avoir des réponses à ça. [...] Mais c'est tellement court, ils restent même pas un an, généralement ils arrivent en octobre et en juin, c'est fini, et le temps de tout mettre en place / d'abord y a une phase où ils apprennent à se connaître, à découvrir les lieux, le lycée, et c'est pas rien connaître l'organisation d'un cartable, d'un cahier, d'une trousse.

[...]

11. DH : Et tu t'es jamais trouvée confrontée à l'accueil d'un jeune avec un handicap déjà reconnu, avec des troubles psychiques, psychiatriques ?

12. EM : Non.

13. DH : D'accord.

14. EM : Ah si psychiatrique, mais là c'est un cas très particulier qui a été très lourd à gérer, on a eu un jeune, pour moi il allait bien justement en cours, il est arrivé en octobre, tout allait bien, en décembre on a eu un mail de l'éducateur en disant ce jeune « il a des soucis, on va peut-être l'hospitaliser », mais il en disait pas plus, et

puis finalement, ils ont appelé le matin quand moi j'étais en cours et ils sont venus ensuite directement avec la police pour venir le chercher, parce que ça faisait un moment qu'il fuyait, il voulait pas aller dans un hôpital en fait //

15. DH : Oui.

16. EM : Ils sont venus le chercher en classe et c'était très violent pour moi, aussi parce que pour moi c'était un jeune qui était très bien en classe, très bien dans le sens bien intégré, parce que ses problèmes étaient vraiment d'ordre psychiatrique / la nuit il se réveillait, il se baladait dans l'hôtel puisqu'il était hébergé dans un hôtel, il se baladait avec un couteau, il cherchait sa mère [...] gros troubles de la personnalité [...] il a été hospitalisé 3-4 mois et en fin d'année l'éducateur nous a demandé si on pouvait le réintégrer petit à petit dans la MLDS, parce qu'il demandait à venir en cours, il était bien en cours et du coup il avait un suivi de jour comme il prenait pas ses médicaments, il allait une fois par semaine dans un centre on lui faisait une piqûre. [...] Mais bon il est revenu, et l'éducateur nous avait prévenus, il était un peu comme un légume, mais en classe ça continuait à bien se passer. [...] Il a été orienté en fin d'année, on se disait que ça allait être difficile mais non, l'éducateur nous a rappelés, tout se passe bien, il a été orienté en cuisine, en CAP agent polyvalent de restauration, et ça suit son cours, et du coup ils le suivent toujours parce que comme entre temps il a eu 18 ans, avec tous ses soucis, y a eu une dérogation pour pas le lâcher dans la nature comme ça.

17. DH : Du coup toi tu te tournerais vers qui si tu suspectais des troubles psychiques ?

18. EM : Vers l'éducateur, mais quand y a pas d'éducateur, c'est plus compliqué, je pense qu'il faut aller voir l'infirmière, quelqu'un on va dire apte à donner son avis et qui se renseigne ensuite.

19. DH : Et toi par rapport à ton métier, tu aimerais pouvoir bénéficier de contact avec des personnes ressources par rapport au handicap, d'autres types de ressources matérielles des formations ?

20. EM : Oui alors je sais pas si ça existe vraiment dans le FLE, tu vois, quelque chose de vraiment spécifique à ces jeunes-là / on avait fait une formation avec les psys EN où ils nous avaient présenté le, comment s'appelle le test avec des espèces de triangles, bon je sais plus, et je trouvais avec mon regard de prof de FLE que souvent ces tests n'étaient pas vraiment adaptés, alors visiblement ils essaient de les adapter aux jeunes allophones.

21. DH : C'était le WISC, le WISC non verbal ?

22. EM : Oui c'est ça, le WISC et elle disait que c'était bien, même pour les jeunes allophones, et j'étais pas convaincue / bon cette formation date un peu mais moi, j'étais pas convaincue au niveau du langage, qu'ils puissent tout comprendre et que ce soit vraiment pertinent parce qu'il y a le langage, la culture, c'est pas évident, et puis y a la durée, depuis combien de temps ils sont en France / est-ce que le trouble psychologique, tu sais quand tu arrives dans un pays, tu as toute une phase où tu es un peu déconnecté, généralement t'as même des problèmes involontaires, j'ai des élèves qui venaient me dire « je perds mes cheveux comment ça se fait ? », eh oui c'est le changement d'eau, c'est le changement d'air, ton corps n'est pas habitué, c'est difficile, donc à partir de quel moment on peut les tester, mais c'est pas évident et avec quoi les tester, vraiment il faut que en dehors du langage et aussi la culture, et je trouve ça difficile / mais si y a des outils, moi je demande que ça de voir. [...] Il faudrait quelque chose qui soit à la fois non verbal et //

23. DH : Interculturel <+

24. EM : Voilà interculturel, j'allais dire sans culture mais c'est impossible.

25. DH : Et sinon, j'ai le projet d'élaborer un guide, alors je sais pas encore sous quelle forme, pour aider les professionnels, qu'ils soient enseignants en milieu ordinaire, FLE, ASH, et donc je réfléchis sur la forme que pourrait avoir ce guide, les contenus à aborder / et toi comme ça, si je te pose la question, qu'est-ce qui te viendrait à l'esprit, qu'est-ce que tu aimerais bien trouver s'il y avait un guide qui existait déjà ?

26. EM : Alors déjà bien comprendre tout le parcours, je ne maîtrise pas tout le parcours MDPH, GEVA-Sco et tout ça.

27. DH : Oui.

28. EM : Et après essayer de faire quelque chose de non verbal pour pouvoir évaluer, des items d'évaluation comme nous quand on fait des référentiels, on se penche sur plusieurs thèmes, sur qu'est-ce qu'on va évaluer, est-ce que ça va être le langage, la compréhension, est-ce que ça va être la perception de la société, parce que finalement c'est vague le handicap, ça peut être sur un tas de données, tu vois entre l'élève qui ne voit pas bien donc là, c'est la vue c'est quelque chose finalement de plus facile à déceler qu'un trouble psychologique, parce que derrière ce qui est psychologique y a beaucoup de choses, donc finalement c'est développer ces items pour essayer nous-mêmes de mieux se repérer, souvent les items nous ça nous permet de aussi de prendre des directions tu vois ce que je veux dire

29. DH : Oui, ça c'est quelque chose qui m'a déjà été proposé effectivement, des référentiels de compétences tels qu'on peut les trouver d'ailleurs en maternelle, qu'on n'a pas forcément sur le repérage du temps, l'espace, des choses logiques, assez basiques, et des référentiels de maternelle qu'on utilise en fait dans les IME, les instituts médico-éducatifs, avec des enfants et des adolescents mais qui sont plus des référentiels de maternelle et qu'on n'a pas forcément ben en tête quand on a effectivement des grands en français langue de scolarisation.

30. EM : Oui c'est ça.

31. DH : De même que les enseignants spécialisés aimeraient avoir des référentiels mis au point, élaborés par des profs de français langue étrangère.

32. EM : Oui, il faudrait pouvoir croiser // donc pour se rendre compte de ce qui est normal ou pas normal entre guillemets parce que c'est pas évident par rapport à la culture toujours / il y a des handicaps qui sont difficiles à déceler, c'est surtout ça, et comment déceler des handicap, pour moi dans le FLE je trouve que c'est très difficile parce que parfois y a des trucs qui se voient pas // moi j'ai feuilleté le bilan orthophonique d'un jeune que j'ai cette année et je trouvais que c'était un peu décalé, parce que il a jamais été scolarisé. [...]

33. DH : Je pensais mettre aussi dans ce guide les coordonnées des personnes ressource, que ce soit en FLS ou en ASH

34. EM : Ah oui parce que nous, on n'est pas bien au courant.

[...]

EO1 : Enseignante de CE1 dédoublé dans une école ordinaire en REP+ depuis de nombreuses années

Entretien en présentiel, 25 mars 2020 (durée : 30 minutes)

[...]

1. EO1 : Alors déjà, avant de repérer qu'un allophone est handicapé, c'est extrêmement compliqué puisque ne serait-ce que rien que la notion de handicap, moi ça me pose beaucoup de questions actuellement dans ma pratique, puisque à chaque fois que je demande, pas forcément pour un allophone d'ailleurs, à la psychologue scolaire de tester des enfants pour voir s'il y a un handicap, il n'y a **ja-mais** de handicap ou le handicap est toujours contrebalancé par une autre partie du test, donc ça me paraît très compliqué et en plus la psychologue scolaire, dans le cas d'un élève allophone, elle n'a pas vraiment de tests non verbaux / elle est censée en avoir mais elle n'en a pas donc voilà, pour faire ça donc c'est quand même compliqué, alors après on se rend compte qu'ils sont handicapés quand ils sont plus considérés comme allophones, c'est-à-dire au bout de plusieurs années, au bout de trois ans deux trois ans, et généralement on s'en rend compte aussi parce qu'on connaît toute la famille // oui // mais c'est compliqué, et puis aussi pour des gamins qui arrivent, je pense à un collègue avec des enfants qui arrivaient de Syrie en CP / dans la première année, ils se sont tous dit qu'ils étaient traumatisés par ce qu'ils avaient vécu, et puis au fur et à mesure, enfin bon quand même le traumatisme oui, ok, il est mutique mais il y a quand même un souci, et après c'est des parents qui ont dit qu'eux-mêmes trouvaient qu'il y avait un problème et c'est à partir de là que les choses ont pu se mettre en place.

2. DH : Et toi au bout de combien de temps tu contactes la psychologue scolaire ?

3. EO1 : Il y a des indicateurs oui, parce que généralement, enfin je peux parler que pour ma classe, en CE1, au bout de six mois ils arrivent à me parler à avoir une petite conversation avec moi et à commencer à combiner, ils ont repéré les sons, ils ont repéré les mots, ils reconnaissent en global /mais là je parle aussi des gamins qui ont été scolarisés la plupart avant / et V.⁴⁷ voit assez vite aussi quand ça commence à décoller ou pas, et tu vois, là, on a des gamins en CP, une petite qui vient d'Afghanistan et là ils vont demander un maintien, mais on pense qu'elle n'a jamais été scolarisée, pour l'instant on peut pas poser un diagnostic de handicap, c'est juste qu'elle a appris à tenir un crayon ici, à s'asseoir là, elle a appris les lettres //

4. DH : Donc moi mon projet, c'est, dans le cadre du mémoire de master, d'élaborer un livret ou un guide pour aider, sensibiliser les enseignants, à la fois les enseignants ordinaires, les enseignants spécialisés et les enseignants de français langue seconde, les aider dans pour la prise en charge d'élèves allophones avec handicap / et toi, qu'est ce qui te viendrait à l'esprit, qu'est-ce que tu aimerais y trouver dans ce petit guide ?

⁴⁷ L'enseignante itinérante UPE2A.

5. EO1 : J'aimerais avoir des tests non verbaux, et puis une fois qu'on sait, les prises en charge spécifiques, il faut quand même des choses un peu plus particulières à mettre en place j'imagine, donc il faudrait quand même réfléchir à une vraie pédagogie de l'enseignement avec des élèves handicapés allophones / mémoriser une nouvelle langue quand tu es porteur de handicap, c'est compliqué /

6. DH : Oui.

7. EO1 : Et j'aimerais des outils en méthodologie, parce que j'imagine qu'on n'apprend pas pareil. Ou alors tu peux juste te dire que tu mets plus de temps, et puis aussi aider les parents dire aussi leurs droits, parce qu'ils ont des droits et que souvent ces gens-là ne savent pas qu'ils ont des droits, et que je pense que ils passent encore plus à la trappe que plein d'autres handicapés dont les parents se démènent parce qu'ils connaissent un peu le chemin, là c'est un peu la double peine, donc je pense que ça ce serait potentiellement l'une des priorités, même humainement avant tout, c'est qu'il y ait des travailleurs sociaux éducateurs qui puissent aiguiller la famille sur leurs droits / mais par exemple, même sans parler du handicap vraiment, là c'est plus des troubles des apprentissages, la famille est partie mais justement moi j'avais V. l'année dernière, c'était des gens qui étaient réfugiés palestiniens qui venaient du Liban, qui étaient dans un camp de réfugiés palestiniens au Liban avec un papa très éclairé, très instruit et la maman aussi. La grande a eu du mal à rentrer dans la lecture et tout mais alors elle s'est hyper vite débrouillée, V. qui était dans ma classe est très vite rentrée dans la lecture et l'écriture, voilà super, là ils ont dû fuir dans un autre pays, ils sont partis et la dernière N. qui était en CP l'année dernière, donc obligée de la passer en CE1 puisqu'on n'a plus le droit de maintenir, et déjà l'année dernière suspicion de dyslexie par son instit, là on avait mis tout ce qu'on sait bien faire en REP+ pour la lecture, mais à un moment donné, on n'arrivait pas à la faire progresser, donc j'ai dit à son instit, à ma collègue, il faut demander aux parents de faire faire un bilan orthophonique parce qu'il y a peut-être une piste qu'on n'a pas explorée, et vérifier qu'on n'est pas passé à côté de quelque chose, mais ça s'est pas fait //

8. DH : Pourquoi ?

9. EO1 : Elle l'a pas fait.

10. DH : Qui ?

11. EO1 : Ben l'instit, elle a pas osé, « oui mais ils ont d'autres problèmes, tu vois c'est compliqué pour eux », mais tu vois, c'est leur choix, après ils iront ou pas et même s'ils bougent de pays, elle va se retrouver face aux mêmes difficultés et s'ils arrivent et s'ils savent déjà qu'il y a un problème, s'il y a un bilan, ils perdront moins de temps dans la prochaine école, dans le prochain pays et je pense qu'on passe vraiment à côté justement parce que on dit beaucoup que c'est la langue et cætera, ou que les parents sont trop préoccupés et n'iront pas, on se dit que ça va être trop compliqué pour eux, pourquoi leur rajouter une couche / en fait on devrait pas penser à leur place, déjà, et au moins on le dit, et on peut les aider, enfin moi je sais que ça m'arrive souvent de prendre les listes d'orthophonistes et pour plein de parents, voilà, après je comprends les enseignants qui n'ont pas envie de le faire mais / c'est une sorte d'auto-censure oui, et ça je pense qu'on est passé à côté de plein de choses, je pense que ça arrive souvent // quand en milieu de CE1 ça décolle pas, y a confusion de sons, confusion de lettres, ça vaut le coup d'envoyer un gamin chez une orthophoniste, on voit bien qu'il y a déjà un retard dans les apprentissages et voilà, je pense que c'est surtout pour ces gamins-là qu'on aurait besoin de formation, et même de petites pancartes « attention, ne nous cachons pas derrière la barrière de la langue, ne nous cachons pas derrière des difficultés potentielles de la famille à gérer des prises en charge, ne nous cachons pas derrière ça, c'est un droit que tous les enfants du territoire ont » / ça serait intéressant d'avoir une petite alerte, des choses à avoir en tête et pas se laisser happer par juste le problème de l'allophonie et puis de la situation précaire // oui je pense qu'on passe à côté de troubles de l'apprentissage parce que on pense que c'est lié à la langue alors que non, pas forcément.

[...]

E02 : Enseignante dans une école ordinaire depuis de nombreuses années

Conversation en présentiel informelle, 5 juin 2020 (durée enregistrée : 8 minutes)

[...]

1. EO2 : Non mais là, faut que ça change ! Nous, on n'est pas formés pour ça, mais alors pas du tout ! Y a des stages, oui, j'ai candidaté mais j'ai jamais été retenue / t'en connais, toi, des gens qui ont eu des stages ? Et

puis j'suis sûre, ça doit parler que des pictogrammes pour les autistes et des guides de lecture pour les dys, non mais des gamins avec des vrais gros troubles du comportement, c'est ingérable dans nos classes, t'as vu les effectifs, non ? Et puis oui, y a aussi les élèves allophones, c'est comme ça qu'on dit, c'est ça ? Oui, ça devient super compliqué, on est obligé d'accueillir tout le monde maintenant : alors en soi, c'est bien, évidemment, ces enfants ils ont le droit d'aller à l'école, mais enfin, pas dans ces conditions /// Y en a qui ont quand même rien à faire dans une classe ordinaire, c'est horrible pour tout le monde, même pour eux ! Encore, quand y a pas de problème de comportement, ben ça passe, mais il faut dire la vérité, ils végètent au fond de la classe avec l'AVS qui fait le travail à leur place //

2. DH : Et quand il y a des comportements très problématiques ?

3. EO2 : On est obligé de les faire sortir, alors là / ils passent beaucoup de temps dans le couloir avec l'AVS, ou la salle de motricité si elle est libre, ils se baladent quoi ! // En fait, ça sert à rien, et c'est plus compliqué qu'autre chose / et puis moi je culpabilise de rien faire // Enfin je fais pas rien //

4. DH : Tu fais quoi par exemple ?

5. EO2 : Ben, je prends des fiches sur internet, je ressorts les cahiers de mon fils quand il était en maternelle, en fait ça dépend, avec des enfants autistes j'ai un classeur avec plein de pictogrammes, mais j'ai pas le temps vraiment de prendre le temps, tu vois ? Et puis y a pas que les contenus, c'est la manière de faire, moi je sais pas, je suis pas spécialisée quoi // et tu disais aussi que tu travailles sur les primo-arrivants, sur les allophones // Ben là, c'est pareil, enfin non, parce que souvent ils ont pas de problème de comportement, sauf que des fois, si, quand ils comprennent rien, c'est normal / et pareil, j'ai pas le temps de m'en occuper.

6. DH : Et quand tu as une AESH <+

7. EO2 : Une quoi ?

8. DH : Oh pardon, c'est le nouveau nom pour les AVS !

9. EO2 : Alors ça dépend, des fois oui, y a une AVS qui est là pour un gamin handicapé et elle accepte d'aider l'autre petit qui parle pas français, mais des fois, elles refusent, elles disent « j'ai pas le droit », « c'est pas ma mission » / Et puis aussi c'est un problème, y en a des géniales, des AVS et y en a, c'est la catastrophe, ça fait plus de travail pour moi en fait ! Mais bon, elles ont pas de formation et quand on voit combien elles sont payées aussi //

10. DH : Oui. Et tu as eu l'occasion de travailler avec des instits UPE2A ?

11. EO2 : Alors oui, plusieurs années, mais bon, comme y avait qu'un élève dans l'école, donc dans ma classe, elle venait juste pour qu'on discute, et des fois c'était par téléphone, mais bon, c'était mieux que rien, elle me donnait des idées, et puis des conseils //

12. DH : Et je compte construire un petit guide pour aider les enseignants qui accueillent des élèves allophones et porteurs de handicap, tu trouverais ça utile un guide, et / tu aimerais bien y trouver quoi ?

13. EO2 : Alors moi je vais être honnête, j'ai pas besoin de guide j'ai besoin de **for-ma-tion** ! Y a déjà plein de trucs sur internet, mais moi je voudrais qu'on m'explique comment on fait avec des gamins aussi différents dans une classe ! // Enfin non, c'est quand même une bonne idée, mais alors un truc simple, très lisible, et puis avec une sélection des meilleurs sites, en fait y en a trop !

[...]

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap depuis 6 ans à l'EREA.

Entretien téléphonique, 8 avril 2020 (durée : 38 minutes)

[...]

1. DH : Pour mon mémoire de master j'ai décidé de travailler sur la question de la scolarisation des élèves allophones qui sont porteurs de handicap.

2. AESH : alors allophones on en a, mais à handicap / comme ils sont pas reconnus je sais pas s'ils rentrent bien / parce que des allophones on en a mais ils ne sont pas pris en compte dans le champ du handicap.

3. DH : Vous avez combien d'élèves en tout ?

4. AESH : cette année on a 28 élèves sur le dispositif ULIS donc porteurs de handicap par contre les élèves allophones alors la barrière de la langue n'est pas reconnue comme un handicap donc ils rentrent pas dans notre dispositif / mais y en a un qui est allophone et porteur ... non on n'a encore pas la réponse, pas de retour mais

donc non il rentre pas encore dans notre dispositif donc je sais pas si je vais être bien dans le créneau de votre questionnaire

5. DH : En fait il n'y a pas de créneau à proprement parler parce que c'est souvent de toute façon difficile surtout pour les élèves allophones qui ont pas été scolarisés auparavant de voir, de faire la part des choses de voir ce qui est de l'ordre du traumatisme lié au parcours migratoire, du choc face aux contraintes proprement scolaires, du fait de l'allophonie, du fait éventuellement d'un trouble des apprentissages, du fait d'un handicap et du coup je ne cherche pas forcément des témoignages avec justement un handicap identifié déjà par la MDA mais moi l'objectif de mon travail c'est d'interroger des professionnels que ça soient des enseignants ou des AESH pour voir un peu les difficultés auxquelles sont confrontés ces professionnels, de l'ASH aussi parce que il y a des allophones dans des IME et les EREA / voilà donc en fait l'idée c'est déjà de lister les types de difficultés que rencontrent les professionnels et après de proposer alors je sais pas sous quelle forme un guide, un livret pour les aider /voilà ça sera dans un deuxième temps
[...]

6. DH : Et donc par exemple de ce jeune dont vous parlez qui est allophone et c'est vous, c'est l'institut, comment ça se passe, qui soupçonnez un peu le fait qu'il ait des difficultés ?

7. AESH : oui des troubles associés, alors il est suivi par l'ADATE, l'assistante sociale a eu le contact avec l'éducateur de l'ADATE qui a dit qu'une évaluation avait été faite et qu'on attendait la réponse / comme les démarches sont faites par les éducateurs de l'ADATE et qu'ils sont complètement submergés ... Mais c'est vrai que des élèves allophones on en a de plus en plus à l'EREA. Et on a eu une formation par le CASNAV l'année dernière et c'était super, parce que les profs ils sont en permanence en train de se poser des questions sur la manière dont il faut travailler avec ces jeunes.

8. DH : Et donc là la formation, donc vous avez une formation l'année dernière et c'était une formation de combien de temps ?

9. AESH : C'était trois vendredis 9h-midi 2h-5h, donc on arrive quand même à 18 heures.

10. DH : D'accord oui c'est quand même conséquent.

11. AESH : Oui oui. Mais c'est venu du fait que depuis 2-3 y a, on a beaucoup beaucoup d'allophones et du coup ça questionne beaucoup sur les problèmes de français parce que là ils sont arrivés, ils débarquent, ils ont peut-être 6 mois de français à Mounier ou à Argouges je crois et après ils sont mis en section niveau CAP dans des établissements.

12. DH : oui

13. AESH : Ben ils ont des difficultés à suivre en CAP. Alors moi à la base je suis sur les élèves qui relèvent du dispositif ULIS mais il est évident que je peux pas laisser des allophones paumés dans la classe et il m'arrive de faire euh ... je dis à A. par exemple, je lui épelle le mot lettre après lettre, pour que ... alors le jeune, là, comment on a su / je crois qu'on est tombé sur un GEVA-Sco

14. DH : oui

15. AESH : Voilà [consulte ses notes], il y a une demande de bilan psy demandée par l'ADATE, demande de bilan neuropsy plus compétences psychosociales via CMP voilà, et on a retrouvé le GEVA-Sco mais on est toujours en attente, l'assistante sociale a contacté la MDA pour savoir où en était le dossier mais donc pas de retour pour l'instant.

16. DH : Et pour qu'il puisse bénéficier du dispositif ULIS il faudrait qu'il ait une notification.

17. AESH : oui

18. DH : Et cette demande de formation, c'est l'EREA qui avait formulé cette demande auprès du CASNAV ?

19. AESH : Oui je crois qu'en début d'année le proviseur avait lancé un appel, enfin il y avait plusieurs formations qui étaient proposées, et c'était sur la base du volontariat / c'est vrai que ça concernait exclusivement la partie lycée car au collège ils ont très peu de mineurs isolés donc comme je crois qu'on a des allophones dans toutes les sections, dans les 8 sections, et bien tous les profs ont répondu présent, la CPE et moi, l'assistante sociale, l'infirmière enfin toutes les personnes qui gravitent autour de l'accueil des jeunes.

20. DH : D'accord. Et vous êtes la seule AESH au sein de l'EREA ?

21. AESH : Au début j'ai démarré toute seule et au fur et à mesure que les effectifs ont augmenté, à partir de l'année dernière on a été deux et cette année on est même trois.

22. DH : D'accord. Et vous, vous intervenez sur une classe, comment ça se passe ?

23. AESH : Non, sur les 8 classes de CAP. Il y a 4 sections de première année, 4 sections de deuxième année, c'est des classes de 10 élèves maxi donc ça fait 80 élèves, sur ces 80 il y en a 28 qui dépendent du dispositif ULIS.

24. DH : C'est énorme !

25. AESH : Oui, c'est énorme ! Et du coup les 3 AESH, on se répartit, parce que par exemple sur une classe de 10 on peut en avoir 6 qui dépendent du dispositif / donc en début d'année on définit notre emploi du temps et on le réétudie tout au long de l'année parce que au fur et à mesure les profs ont des demandes / il y a des difficultés qui ressortent, et le fait d'être trois, et quand ils sont en évaluation ils sont censés avoir les mêmes supports lecteurs scripteurs que dans un examen, donc du coup quand il y a une évaluation les profs nous appellent, et trois c'est plus facile car donc on arrive à remodeler notre emploi du temps, on arrive à s'arranger, se dépanner et à toujours répondre aux demandes des profs : après on a notre emploi du temps établi, fixe

26. DH : D'accord. Et il y a un coordonnateur ULIS j'imagine.

27. AESH : Oui. Alors les premières années y en n'avait pas et puis ensuite y en a eu un mais qui intervenait sur trois établissements donc c'était compliqué pour tout le monde, pour le suivi des élèves c'était pas facile, et puis les établissements étaient pas forcément proches géographiquement / donc moi la coordinatrice je ne la voyais qu'une seule fois, c'était le lundi, donc on passait en revue tous les élèves le lundi après-midi pour au final ne rien pouvoir mettre en place de choses concrètes, parce qu'on faisait juste un état des lieux, et on n'avait absolument pas le temps, ou même si on faisait des propositions, mettre en place des choses moi toute seule j'y arrivais pas. Et là depuis deux ans on a quelqu'un en interne.

28. DH : D'accord !

29. AESH : Alors au début ça a fait un peu des couacs car c'était des heures qui étaient rattachées à l'internat et du coup ça a enlevé des heures donc ça a fait un micmac interne [...] et nous la volonté c'est que la coordinatrice, son poste soit reconnu en tant que tel, avec une création de poste, sans que ça mange sur d'autres heures / mais là en ayant 28 élèves, on tend à ce que le poste devienne pérenne [...]

30. DH : Ok. Et donc vous, vous êtes formée vous êtes embauchée pour vous occuper, pour accompagner des élèves porteurs de handicap.

31. AESH : Alors « formée », le mets entre guillemets ((rires)) / au tout début on a 60 heures de formation mais moi je regrette qu'elle soit si tôt cette formation parce qu'on n'a pas encore suffisamment baigné, on n'a pas été confronté au handicap donc oui, on a une formation mais moi, si je pouvais la refaire maintenant parce que du coup j'ai plein de questions à poser aux intervenants qu'on a eus, on a eu un médecin, et justement quelqu'un qui travaille dans un IME et là maintenant, avec 6 ans de recul, cette formation, on peut pas rechigner dessus, elle était là, mais j'en aurais eu besoin un petit peu plus tard : par exemple j'ai été confrontée il y a deux-trois ans à un élève qui avait le syndrome Gilles de la Tourette et typiquement ce syndrome-là on n'en parle pas en formation, on nous parle des dys et des autistes : alors sur Gilles de la Tourette j'ai fait mes recherches perso mais voilà, donc formée entre guillemets.

32. DH : Oui.

33. AESH : Alors moi je mets en place, même si c'est peut-être pas professionnel, des choses en tant que bonne maman

34. DH : Ben oui oui.

35. AESH : Parce que quand on n'a pas de formation, on fait comme on le sent / des fois ça marche, des fois ça ne marche pas, mais professionnellement j'ai pas toujours la réponse, voilà / et puis le gros truc qui me choque aussi là, c'est le secret médical professionnel qui est trop souvent mis en avant, alors que moi des fois je suis en première ligne, bon moi en plus c'est des ados. [...]

36. DH : Oui, il peut y avoir une mise en danger réciproque.

37. AESH : Voilà, c'est ça. Oui on peut être mis en danger si on sait pas, si on ne connaît pas les troubles des jeunes [...]

38. DH : Et pour revenir à l'allophonie, donc vous disiez que vous vous êtes AESH mais que vous n'allez pas laisser tomber non plus effectivement quand dans une classe il y a un élève allophone qui a des difficultés dans ses apprentissages et j'ai envie de dire c'est une chance pour ces élèves qu'il y ait une possibilité un tant soit peu de mutualiser les ressources humaines, que vous puissiez aussi les aider / et avant d'avoir la formation par

le CASNAV donc vous, vous n'aviez eu aucune information sur l'allophonie, sur l'accueil des élèves allophones ?

39. AESH : Pas du tout. Bon ça fait vraiment trois ans qu'on a beaucoup d'allophones, et dans certaines sections, en menuiserie par exemple, ils sont vraiment majoritaires dans la classe. Donc non non, on n'est pas préparés à l'arrivée de ces jeunes, à leur culture et puis à leurs parcours où ils ont vécu des choses terribles / on n'est pas préparé à ça, pas du tout !

40. DH : Hum hum / et quand justement ces jeunes vous les aident, ça vous arrive d'utiliser les mêmes supports, les mêmes outils, des choses que vous connaissez déjà dans le cadre de votre accompagnement d'enfants porteurs de handicap ?

41. AESH : Oui on utilise beaucoup les codes couleur, on essaie d'aérer les documents /

42. DH : Oui.

43. AESH : Après, comme y en a pour le moment aucun qui relève vraiment du champ du handicap, pour certains élèves j'ai mis en place des pictogrammes, là on n'a pas eu besoin de le faire, parce qu'on arrive quand même à avoir une communication, alors parfois elle est pas en français la communication, comme y en a beaucoup qui sont passés soit par l'Espagne soit par l'Italie et que j'ai la chance d'arriver à parler un petit peu en espagnol et un petit peu en italien, alors c'est dur parce qu'on leur interdit de parler entre eux dans leurs dialectes parce que il faut qu'ils apprennent le français, et c'est vrai que par moments, un élève arrive à se dépatouiller d'une situation grave avec l'utilisation du dialecte mais moi j'arrive à expliquer des choses avec l'utilisation d'une langue étrangère /

44. DH : Ben oui ! Et ça c'est très précieux ce que vous faites ! [...]

45. AESH : Et justement, suite à la formation du CASNAV y avait un groupe de travail sur ce fameux carnet de liaison qui est incompréhensible, déjà pour des élèves ordinaires c'est dur d'aller jusqu'au bout du règlement intérieur, alors pour les allophones, ce document il est juste incompréhensible donc y a un groupe de profs qui est en train d'y travailler, pour faire des images, des pictogrammes, et rendre les choses plus accessibles en fait et qui servira **aussi** à tous les autres puisqu'on est quand même avec des élèves qui ont des difficultés /

46. DH : Oui c'est vraiment très intéressant !

47. AESH : Oui, et alors, là aussi, bon c'est du côté prof mais je le vois, ils font aussi des évaluations adaptées, donc ils font la même évaluation mais déclinée sous trois schémas différents, justement, et ça ça a été fait pour aider les allophones / je pense par exemple au professeur d'horticulture qui a beaucoup de vocabulaire hyper précis et particulier, alors là cette année les profs ont mis en place des lexiques, des répertoires / bon là c'est pareil ça sert à tous les élèves, au départ c'était fait que pour les allophones et finalement c'est pour tous les élèves, donc on a mis en place des répertoires et chaque mot important est signifié et il a sa définition à côté / et dans les évaluations, donc y a la même évaluation déclinée sous trois formes différentes, donc première évaluation, bon c'est des paragraphes à trous, questions à trous donc c'est tu as compris le cours, tu l'as assimilé et tu es capable sans avoir d'aide supplémentaire de trouver les mots qu'on attend et de les mettre au bon endroit, la question la plus simple c'est, le prof a écrit les mots en dessous de la consigne et donc ils ont déjà les mots, ils n'ont pas besoin d'aller les rechercher ils ont les bons et celle du milieu, les mots attendus sont notés mais dans le désordre / et la question s'est posée pour les CCF +> <

48. DH : C'est quoi CCF ?

49. AESH : CCF c'est contrôle continue de formation / c'est qu'en fait y a plus d'épreuve qui valide vraiment, tout est fait en cours d'année, je sais que les inspecteurs ont quand même un droit de regard sur les sujets proposés tout au long de l'année mais les professeurs adaptent quand même vraiment beaucoup leurs sujets, entre autres pour les allophones / mais par exemple ils ont une épreuve de français où ils doivent faire une rédaction, eh ben pour ces jeunes-là faire une rédaction c'est hyper hyper compliqué /

50. DH : Alors comment vous faites, ça passe quand même sans rédaction avec le CCF ?

51. AESH : C'est obligé ça passe par une rédaction le CCF mais du coup on les aide beaucoup, enfin moi, là par exemple y a une petite jeune, les profs m'ont demandé, je vais la prendre dans une pièce à part et au moins qu'elle me donne ses idées

52. DH : Et le CCF donc +

53. AESH : Maintenant c'est vraiment mieux ce CCF, en plus c'est avec leurs profs, ici à l'EREA dans les locaux qu'ils connaissent / surtout pour les jeunes porteurs de handicap, c'est vraiment bien ce CCF / ça se passe sur deux ans aussi.

[...]

54. DH : Et cette formation CASNAV de 18 heures, les points vraiment importants de cette formation, qui vont ont vraiment aidée, les choses qui vous manquaient et qui vous ont aidée ?

55. AESH : Alors ça a été beaucoup un état des lieux, on a eu beaucoup d'explications sur les dialectes, c'était pas trop au niveau pédagogique mais plus au niveau social, sur leurs parcours, on a appris des choses terribles parce que nous nos jeunes dans leurs familles d'accueil ils sont maltraités, donc un état des lieux assez dur à encaisser, moi j'ai vu des profs sortir parce qu'ils pouvaient plus entendre, on a eu / encore plus conscience de leurs parcours, de leurs difficultés de leur arrivée en France, de ce qui se passe dans les familles d'accueil, nous on les voit ils ont pas de matériel scolaire, ils ont pas de chaussures, enfin c'est terrible [...] Ils espéraient, on leur avait promis beaucoup de choses et nous on s'imagine que parce qu'ils sont en famille d'accueil que tout va bien, et en fait pas du tout. Donc ça été plutôt un état des lieux / après ça a été une aide pour cette mise en place de l'utilisation des dessins et des pictogrammes, on en a beaucoup parlé mais la question elle est restée quand même en suspens sur les évaluations / justement comment les évaluer puisqu'ils ne sont pas pris en compte dans le champ du handicap /

56. DH : Oui

57. AESH : Mais que y a ces fameux programmes et ces attentes qu'il faut quand même bien avoir en tête, et c'est pour ça que la question elle est resté un peu en suspens, parce que pour l'instant je crois qu'il y a pas de règle, voilà, / après moi je peux pas trop vous parler de la partie pédagogique parce qu'à des moments j'ai lâché, je ne maîtrisais pas le truc du début, donc / mais voilà, je dirais qu'elle a vraiment été importante pour connaître ces élèves, et on se rend compte qu'ils supportent mal, moi je sais qu'en début d'année on s'est présenté avec la coordinatrice, on a expliqué quels étaient les élèves qui dépendaient du dispositif et quelles aides ils allaient avoir, donc lecteur, scripteur, secrétaire et beaucoup d'allophones nous ont dit, « mais pourquoi nous on n'a pas tout ça alors qu'on en a besoin » /

58. DH : Oui oui.

59. AESH : Et on leur a dit de ne pas s'inquiéter, effectivement d'après les textes ils n'y ont pas droit vu que le fait de ne pas maîtriser la langue française ne constitue pas un handicap, on leur a dit de ne pas s'inquiéter, qu'on était là et qu'on allait les aider au même titre que les autres, et du coup il fallait qu'on se présente, il fallait qu'ils sachent qu'ils étaient mis dans des classes avec des élèves porteurs de handicap, et ça les a encore mis devant une barrière supplémentaire, « ah bah nous, on a pas droit et pourquoi ? », bon même s'ils ont compris la chance qu'ils avaient qu'on est tous à vouloir les aider, qu'on fera pas de distinction, mais moi j'ai ressenti, je me suis dit mince, une fois de plus, voilà, on leur a montré qu'ils étaient encore à ce niveau-là différents des autres et que ils n'étaient pas pris en compte comme on le voudrait.

60. DH : Oui ... Et, dernière question, si j'arrive à élaborer un petit guide pour aider les professionnels qui accueillent des élèves allophones et porteurs de handicap, vous en tant que AESH, est-ce que ça vous paraîtrait utile <+>

61. AESH : Ah ben carrément !

62. DH : Et donc quelles seraient les aides que vous aimeriez trouver dedans ?

63. AESH : Des noms de sites par exemple, on est toutes à même de chercher mais si on avait des sites ciblés, ça serait vraiment bien, ça éviterait de se noyer dans les recherches quoi, après //

64. DH : En fait on trouve beaucoup de ressources en ligne pour les enseignants, mais je me dis que vous, les AESH, vous êtes aussi en première ligne !

65. AESH : Oui, on a toutes besoin d'aides, c'est sûr !

Extraits d'entretiens avec des professionnels occupant d'autres fonctions que l'enseignement, en lien avec l'inclusion scolaire

Ins, Inspecteur ASH de l'Education Nationale

Entretien téléphonique, 9 avril 2020 (1 heure 16 minutes)

1. Concernant la formation initiale, le cahier des charges de l'INSPE est en train d'être revu / pour une nouvelle proposition de maquette de formation pour les professeurs stagiaires premier et second degré, puisqu'il y a une maquette avec des parties communes / et donc on insiste fortement sur la place de l'école inclusive, qui doit être autre chose qu'un module pour l'école inclusive, tel qu'il existait antérieurement, qui représentait trois heures / pour nous cela nous semblait insuffisant, avec une partie orientée sur l'information sur ce qui existe en terme de dispositifs, RASED, ULIS, IME et cætera, et une partie un peu plus pédagogique entre guillemets, sur l'accessibilité, et on va dire les *Dys* pour faire large, voilà, ça nous semble effectivement aujourd'hui insuffisant au regard de l'école inclusive et du nombre d'élèves présents dans les établissements.

[...]

2. Aujourd'hui, l'école inclusive, il n'y a plus **un** établissement qui échappe à l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers [...] c'est une situation qui évolue et qui va obliger à modifier les maquettes de formation avec un volume un peu plus important. [...]

3. Alors aujourd'hui par contre, on a un peu cloisonné, mais c'est lié aussi peut-être aux formateurs, c'est-à-dire qu'on a d'un côté ceux qui traitent, on va dire du handicap, de l'école inclusive et cætera, et de l'autre côté la problématique des élèves nouvellement arrivés / c'est vrai, il faudrait sûrement davantage associer / aujourd'hui on est encore dans un système de fonctionnement un peu parallèle, même en terme de responsabilité, on a une inspection ASH et un chargé de mission à l'inspection pour les élèves allophones nouvellement arrivés, c'est vrai que pour l'instant on est encore dans un schéma, comment dire, où on a mis la problématique de la langue en avant, il faut que les enfants qui arrivent et qui ne maîtrisent pas le français soient absolument pris en charge dans un dispositif, en se disant, voilà, c'est une prise en charge momentanée, et une fois que la problématique de la langue est levée, les enfants vont pouvoir suivre un cursus à l'école de manière classique et donc on ne pense pas, effectivement, à des enfants qui seraient en même temps en situation de handicap. [...]

4. Actuellement, il n'y a rien concernant l'allophonie dans la maquette des cours pour devenir professeur des écoles. [...] Aujourd'hui, il va falloir qu'il y ait une logique qui évolue, avant on pensait qu'il suffisait de former un certain nombre de spécialistes pour ces prises en charge momentanées [...] il y a une vingtaine d'années, on avait essentiellement des élèves qui avaient déjà été scolarisés dans leur pays d'origine, donc en quelques mois, ils pouvaient suivre les cours. [...]

5. Pour la formation initiale des AESH, on est sur une maquette nationale, de 60 heures, 10 modules de 6 heures [...] mais avec le changement de statut, il est prévu qu'une formation continue se mette en place à partir de la rentrée prochaine, avec des modules, et la problématique des élèves allophones était une problématique envisagée dans la formation continue. [...]

6. En théorie, un élève allophone scolarisé en ULIS peut bénéficier d'un dispositif ULIS, mais dans la pratique ça n'arrive jamais parce que le temps que la notification de handicap arrive, il s'est souvent écoulé une année et l'élève n'est plus nouvellement arrivé. [...]

7. La problématique du premier degré, c'est vraiment celle-ci, je le vois, les enfants qui arrivent comme ça très jeunes, c'est souvent avec des troubles autistiques. [...]

8. Organiser toutes les ressources disponibles dans un même support, pour que ce soit plus opérationnel, oui. Un document synthétique, je pense à ça parce que nous, quand on fait nos gazettes hebdomadaires, pour aider à la continuité pédagogique, au niveau de l'ASH, on s'est posé la question pour les *Dys*, [...] on a été interpellés par des parents d'enfants *Dys* qui recevaient les cours et qui avaient besoins de certains aménagements / et on a regardé ce qu'il existait comme ressources, il y en avait beaucoup, des documents très denses, et on s'est dit, donner ça, comme ça, à des enseignants en ce moment, ça sert à rien, ça demande trop de temps / du coup on a fait des choses beaucoup plus synthétiques, qui vont à l'essentiel, et puis à chaque fois, on renvoie à un

document pour approfondir, avec un lien sur internet, un document qui va traiter de la dyslexie sur 50 pages par exemple, ou la dyspraxie en 40 pages / nous on s'était donné le format A4 pour synthétiser, en se disant il faut qu'on arrive à poser les quelques éléments qui nous paraissent essentiels sur ce format-là, et on invite les gens qui veulent creuser davantage à aller vers d'autres documents / une AESH, elle pourrait avoir quelque chose d'assez synthétique qui lui donne une première idée de quelle est la problématique, comment on peut aider les enfants

Dir, Directrice d'un Institut médico-éducatif depuis de nombreuses années

Entretien téléphonique, 1 avril 2020 (48 minutes)

1. J'ai souvenir d'en avoir accueilli un certain nombre, des allophones, des primo-arrivants comme on disait avant.
2. Parfois ils viennent d'autres établissements spécialisés, avec une réorientation [...] soit de classes ordinaires. Parce que des fois ça prend du temps avant de se dire que l'enfant ou l'ado, il serait mieux dans une structure spécialisée.
[...]
3. Comme pour être inscrit dans un IME, la notification par la MDPH est obligatoire, c'est une question d'assurance, de responsabilité administrative, même si on ne parle de la prise en charge financière, en fait on n'accueille jamais d'enfants ou d'ados qui viennent d'arriver en France.
[...]
4. Ici, dans l'IME, on a la chance d'avoir eu, et d'avoir encore des professionnels, et notamment des orthophonistes qui se sont intéressés à cette question de la langue maternelle, de la langue première, enfin de la situation de bilinguisme, et qui l'ont traitée de façon, comment dire, qui l'ont traitée d'une façon qui me correspond, c'est-à-dire en prenant en compte la première langue, la langue maternelle, pour justement accéder à une autre langue / et c'est quelque chose que je porte aussi, c'est-à-dire que, bon c'est aussi par mon histoire et par mon travail de recherche [Dir a fait un master de Sociologie il y a quelques années] / donc cette question qui a été aussi la mienne pour une recherche, je sais très bien que cette histoire de langue maternelle, si elle est pas digérée, acceptée, transmise, d'une certaine façon d'ailleurs / je pense que sans ça on ne peut pas aller vers l'apprentissage d'une autre langue. / Il y a aussi toute l'histoire de l'exil, du déplacement, du cheminement, qui fait que c'est à prendre en compte dans l'histoire de la langue, c'est-à-dire que pour moi, ces gens qui arrivent, et souvent dans des situations qui sont compliquées, complexes, et bien la langue est transmise / souvent / avec une certaine mélancholie, parce que ces gens qui se déplacent souvent, ils portent cette mélancholie, du fait de tout ce qu'ils ont perdu, les proches, la culture, les parfums / Et du coup c'est difficile je pense de transmettre avec joie quand on est dans un exil. //
5. Pour autant, ce qu'on ne fait pas suffisamment, là je pense, c'est de valoriser le fait qu'ils puissent connaître deux langues, certains trois, et ça, oui c'est pas suffisamment valorisé.
6. On va s'attacher à savoir quelle langue l'enfant parle à la maison, est-ce que lui parle français, est-ce que ses parents lui répondent dans la langue d'origine, ou vice versa, est-ce qu'ils comprennent, est-ce qu'ils écrivent, mais je trouve qu'on ne fait pas suffisamment le travail pour valoriser cette première langue. Parce que finalement, il y a un bilinguisme, mais qui est pas mis en avant, et je trouve que c'est dommage.
[...]
7. Pour moi, la déficience c'est pas ce qui prime chez ces jeunes / c'est surtout leur histoire, la migration, l'état dans lequel sont les parents, leur quotidien / je pense à un élève turc, turcophone, et le seul endroit où il a accroché, c'est avec l'orthophoniste, et c'est à partir du moment où elle s'est intéressée à la langue turque, à l'écriture, à aller chercher des choses autour de l'alphabet, à essayer de faire des liens et des comparaisons, et à voir si y avait pas des choses qui bloquaient dans le fait, je vais dire n'importe quoi, voir si une lettre dans la langue française n'avait pas du tout le même son en turc, et de faire ce chemin-là, et, c'est sûr que ce jeune il était pas en forme, mais là, je vois pas l'aspect déficience en premier / bon y a sûrement des problèmes par rapport à la mémoire, au raisonnement, sûrement /
[...]

8. Et puis c'est sûr que certaines langues, et bien elles sont bien moins considérées que d'autres, ça c'est sûr, certaines langues vont être valorisées par l'ensemble et puis d'autres, qu'on va banaliser un peu, et en fait, ça c'est très bête // [...] Et là je pense à un ado qui est arrivé il y a pas longtemps, famille algérienne, sa famille s'était réfugiée en Italie pendant plusieurs années avant d'arriver ici / lui on a tout de suite dit qu'il était bilingue, parce qu'il parlait italien, tout ça peut-être parce que c'est une langue européenne / en fait c'est fou !
9. Et puis je me souviens de discussions il y a / très longtemps, par rapport à la culture gitane par exemple, le directeur général de l'époque il disait que si on ne prenait pas en compte un minimum leur culture, leurs habitudes familiales, la langue, le mode de vie, et bien on allait droit dans le mur. [...] Et ça, je crois que c'est quand même quelque chose à quoi on est bien attentif, avec toute l'histoire de l'institution, tous les jeunes qu'on accueille, qu'on accompagne depuis des années.
[...]
10. En tout cas, nous on veille à ce que leurs langues d'origine, elles soient pas ignorées, c'est quand même des morceaux d'eux !

CPE, Conseiller principal d'éducation dans un lycée professionnel

Entretien téléphonique, 3 avril 2020 (34 minutes)

1. Parmi les élèves allophones qu'on accueille, certains, de par leurs parcours de migration, ont des troubles, parfois des troubles psychiatriques sévères, il ont vécu des choses terribles, et là ils sont tout seuls, sans famille, le stress des papiers / donc moi, oui, j'en ai rencontré avec des troubles psychotiques, avec des envies suicidaires, mais c'est quand même à la marge dans le lycée. [...]
2. Mais chez les MNA, j'ai jamais vu de déficience, ils ont d'énormes problèmes d'apprentissage, surtout quand ils ont pas été scolarisés avant, mais pas de déficience.
[...]
3. Quand je repère quelque chose qui ne va pas, au niveau du psychique, j'en parle à la directrice de l'ADATE, et puis je mets dans la boucle l'assistante sociale et l'infirmière, et le médecin scolaire quand il est là.
[...]
4. C'est les éducateurs de l'ADATE ou du Catalpa qui se chargent de faire les dossiers pour la MDA.
5. Il y a des profs qui disent que c'est franchement pas évident en CAP, pour des élèves qui n'ont jamais été scolarisés avant, les maths, le français, c'est niveau maternelle parfois / mais y a une volonté d'apprendre impressionnante.
[...]
6. Moi j'ai mis en place des entretiens individuels en début d'année avec les élèves, parce que MNA ou pas, y en a certains qui ont des sacrés parcours / donc les profs après il savent ce qu'il en est, de ces parcours, si ils sont jamais à l'école.

CM1, Chargé de mission d'aide à l'inspection FLS dans un CASNAV et professeur de Lettres en lycée

Entretien téléphonique, 25 mars 2020 (1 heure 38 minutes)

1. Dans le second degré, beaucoup de profs n'ont pas la certification, et il y beaucoup de besoins, donc certains profs s'improvisent profs de FLE, certains s'en sortent très bien d'emblée, d'autres non, à nous de les épauler, de les faire entrer dans le réseau, ce réseau c'est aussi de la formation, on parle en termes de bassins, donc l'important c'est de faire du lien. [...]
2. Jusque dans les années 2000, être un allophone, c'était regardé comme un handicap, alors parfois ils cumulaient, dans mes premiers élèves j'en ai eus qui venaient se faire opérer en France, et il y avait comme une association, le fait qu'ils parlaient plusieurs langues, deux voire trois langues, donc trilingues, quand je disais, depuis ma classe, coincée entre la SEGPA et la CLIS, qu'être trilingue, c'est presque être un linguiste, et bien ça faisait rigoler tout le monde, maintenant peut-être un peu moins. [...]

3. Certains profs de langue, j'ai l'exemple d'élèves hispanophones et anglophones, certains profs n'ont pas le réflexe, pas tous, heureusement, de leur confier un rôle de personne ressource dans la classe, c'est dommage !
4. Il y a le problème des langues, c'est que la bonne connaissance des langues, des langues d'origine nous permet de bien ajuster la LV1 ou la LV2, par exemple un Roumain qui vient d'une région loin des frontières slaves, on a intérêt à le mettre en LV2 italien, ils deviennent facilement trilingues, je les prenais même en latin, avec un vrai travail sur la langue mère, et d'un seul coup, toutes les transparences de mots font que les jeunes vont beaucoup plus vite dans l'entrée dans la langue. [...]
5. J'ai jamais eu des allophones porteurs de handicap, enfin, j'ai jamais su, pour être plus précis. En fait, moi j'ai eu des alphas, et c'est très compliqué, le handicap physique, c'est très facile à repérer, mais quand tu as des alphas, c'est très difficile de savoir, quand un jeune a 17 ans et qu'il n'a jamais été à l'école, je pense à des Africains que j'ai eus, très difficile de savoir si leurs difficultés d'apprentissage relèvent **uniquement** du fait qu'ils n'ont pas été à l'école, par exemple tu apprends des chose avant les vacances, tu t'arrêtes quinze jours, tu reviens et tout est oublié, et ça souvent, c'est interprété par des collègues, comme des difficultés ou un handicap mental // moi, j'en sais rien, parce que je ne sais pas démêler ce qui relève à la fois des difficultés de se décentrer par rapport à des habitudes qu'ils avaient dans leur pays d'origine, les fondements de leur culture, et le fait que comme ils n'ont pas été à l'école, ils n'ont pas appris à se décentrer, à s'interroger sur des tas de choses / donc quelle est la part du trauma qu'on fait nous en leur apprenant à lire alors qu'ils ont jamais appris à lire, quelle est la part du traumatisme de l'itinéraire qu'ils ont suivi, et ce qui pourrait effectivement relever de difficultés, de handicap, c'est vraiment pas simple ! [...]
6. Quand j'étais en collège il y a fort longtemps, un jour on me dit qu'il y a une nouvelle élève qui arrive, je vois l'assistante sociale qui me dit « tu vas voir, elle comprend rien du tout, elle est complètement à la masse, tu verras elle comprend même pas sa propre langue » / ah bon, ça me paraît bizarre, je vois l'élève, elle me dit qu'elle est roumaine, et je me rends compte très vite qu'elle parle pas le roumain, donc Rom, donc ça change tout au niveau pédagogique, parce que si tu t'appuies sur la langue d'origine pour construire le français, et que le gamin, il t'a pas donné la bonne langue, y a un problème tout de suite / donc qu'est-ce qui s'est passé en fait, c'était un couple mixte, la maman était Roumaine et le papa était Rom, et elle vivait dans un contexte linguistique romani / et quand ils sont arrivés en France, on lui a dit, « surtout tu dis pas que t'es Rom, tu dis que tu es Roumaine », et en plus, je lui ai demandé les questions qu'on lui avait posées, on lui a demandé « quelle est ta langue maternelle ? » puisque c'est comme ça qu'on parle aux enfants, donc elle a dit le roumain, elle a eu zéro à son test, et comme elle allait pas à l'école au pays, parce que c'est compliqué pour les Roms, et bien la langue sur laquelle il fallait s'appuyer, c'était le romani et pas le roumain. Elle ne l'écrivait pas mais elle avait une grammaire inconsciente, et à partir de là on pouvait construire quelque chose, mais on a perdu presque quatre mois dans cette histoire / et elle passait aux yeux de tous comme quelqu'un de débile, on était vraiment sur un jugement, ils pensaient qu'elle avait un handicap et étaient prêts à la mettre en SEGPA, il a fallu que je lutte pour qu'elle soit avec d'autres élèves ordinaires, certes elle parlait une langue qui n'était pas décrite. [...]
7. La notion de handicap elle est ambiguë, même au bac ils ont essayé de dire, ben on va leur donner un tiers-temps, bon, ça date, donc au ministère ils disaient, « oui on va faire ça parce que c'est un handicap », non, c'est pas au titre d'un handicap, c'est au motif qu'un élève qui passe le bac ou le brevet des collèges, on peut très bien lui donner un dictionnaire bilingue pour qu'il puisse s'en sortir, ça ne relève pas du tout du handicap, et là, dans les nouveaux programmes du bac, pour l'instant les allophones ne sont pas pris en charge, il sont pas considérés, du coup ils n'existent pas. [...]
8. Je rappelle à certains collègues que quand on est prof, on n'est pas médecin, on n'est pas habilité à poser un diagnostic, à annoncer aux parents que leur enfant est handicapé, moi modestement, c'est ce que je fais, je vais voir mes collègues infirmières, et la psyEN, voire les CPE car il peut y avoir du harcèlement, une souffrance d'autant plus difficile à exprimer qu'on peut pas le dire en français / c'est un travail ensemble, un travail d'équipe. [...]
9. Et, une chose fondamentale pour moi, c'est de trouver dans chaque établissement des référents linguistiques, j'avais monté ça à une époque puis bon, ça pas été suivi d'effets [...] j'avais recensé dans toute l'académie des profs qui parlent des langues rares, rare c'est tout ce qui n'est pas étudié à l'école, moi par exemple, j'ai une traductrice officielle, c'est R. qui fait la vaisselle à la cantine du lycée, c'est ma référente en portugais par exemple, donc en plus c'est valorisant, c'est comme aller chercher les gamins qui parlent d'autres langues, pour moi c'est une richesse, aller chercher des personnels qui ne sont pas des grands professeurs

agregés, docteurs, et après je peux négocier pour ces personnels des heures libérées pour cette fonction, avec le chef d'établissement, comment valoriser les personnes, dans les établissements, à qui on parle pas en fait [...] et, parmi les élèves, voir un linguiste là où les autres ne voient qu'un étranger qui parle pas français, c'est cette forme d'attention qu'il faut développer, donc travailler en équipe, chercher des ressources locales, et ça crée du lien dans les établissements / des fois mes propres représentations peuvent être mises à mal aussi, par exemple j'ai rencontré un africain qui parlait romani, alors que j'imaginais qu'il parlait lingala !

[...]

10. Quand on voit le prix que demandent certaines associations pour un quart d'heure d'interprétariat par téléphone, il vaut mieux regarder les ressources sur place / la socialisation c'est le maître mot, le lien social, et je recense aussi les élèves qui parlent plusieurs langues, parfois il vaut mieux un élève, parfois un adulte, moi je me cantonne à mon rôle de prof et je travaille jamais tout seul, c'est important d'avoir des référents pour le handicap, la posture professionnelle, c'est savoir faire appel aux collègues dont c'est le métier, l'infirmière, l'assistante sociale, il faut faire attention à son périmètre de compétence. C'est à un professionnel de la santé d'aller voir la famille, lui dire que, malgré un étayage pédagogique ajusté, je dis *ajusté* et pas *adapté* car *adapté*, on est déjà dans le handicap, l'enseignant a constaté que ... Il faut d'abord s'assurer qu'au niveau pédagogique, on a tout essayé. [...]

11. C'est important qu'il y ait des stages pour donner des billes aux profs dans ce domaine. C'est vrai qu'il y a un hiatus entre le discours sur l'école inclusive et les faits. [...]

12. On a besoin d'un vade-mecum, l'idée ça serait ça, et qu'il soit ciblé en direction de certains personnels qui ne soient pas uniquement des profs / en lycée par exemple, ou en collège, les psyEN, les anciens conseillers d'orientation, parce que là justement on est sur le linguistique et le médical, et donc il faut qu'il y ait quelque chose qui parle aux deux, parce que la problématique c'est quelle est la part, devant certains élèves, du handicap et de la difficulté de l'allophonie, là il y a sûrement des tests à mettre en place / et puis y a la non scolarisation, où là ça prend plus de temps, déjà il faudrait sensibiliser les profs à cette problématique / avoir quelque chose qui appelle leur vigilance / C'est pas tant de donner des solutions, mais dire qu'il y a un champ avec des hypothèses, il faut toutes les balayer, et là c'est important que le prof, notamment celui de FLE dise « ben voilà, y a une allophonie, c'est un élève qui a tel niveau, là on va faire appel à ses compétences linguistiques, il est en A1, B1, et qu'il soit capable à ce moment-là d'identifier les besoins, de les qualifier très précisément, de dire voilà ce que je rencontre, à partir de là, l'infirmière oriente la famille vers des spécialistes / ensuite c'est important que tous les professionnels de l'équipe éducative soient alertés sur ces points, comme ça ils auront une vigilance, ils ne rateront pas une piste qui pourrait être a priori la bonne. [...]

13. C'est important que chacun ait sa spécialité parce que ça fait des gens qui sont pointus dans leurs domaines [en parlant des inspecteurs] c'est toujours ce trajet très important entre l'hyper spécialiste et d'avoir une vision beaucoup plus large, de généraliste, qui permet de resituer, de recontextualiser une problématique, surtout pour des jeunes profs, c'est important de rappeler ça. [...]

14. On vient parfois dans les établissements suite à une demande, un appel au secours / alors là on fait du soutien. Il y a un désarroi de jeunes collègues qui se retrouvent devant une classe, certes à effectif réduit, mais devant des difficultés auxquelles ils n'ont pas été préparés / concrètement on arrive, on leur donne une programmation annuelle, des séquences, pour aider à démarrer.

CM2, chargé de mission dans un CASNAV, coordonnateur d'un dispositif expérimental pour les élèves allophones porteurs de handicap

Entretien en présentiel, 13 mars 2010 (1h)

1. C'est à partir de 2015 qu'on a été débordé, que le besoin s'est fait sentir, il y avait beaucoup de réfugiés syriens notamment qui arrivaient / on voyait de plus en plus d'enfants porteurs de handicaps.

2. L'inspectrice du SEI, Service école inclusive [...] et le responsable du CASNAV ont convenu de mettre en place un dispositif qui accueillera des élèves porteurs de handicap et qui sont allophones, donc c'était Education Nationale stricto sensu. Le projet a été lancé en mars 2016 et il a été mis à exécution en novembre 2016.

[...]

3. Au départ on accueillait 7 élèves, mais on a limité la capacité à 10, et jusqu'à 18 ans. [...] Notre dispositif est un dispositif fermé, jusque-là, car il n'y avait pas d'inclusion, pour diverses raisons. Mais cette année, il y a un élève en inclusion dans quelques matières. [...] Dans notre dispositif il n'y a pas de double inscription donc, pas d'inscription dans une classe de référence.

[...]

4. Dans un premier temps, on accueillait tout le monde, sauf quelques cas de figure, comme les troubles psychiatriques, on les prend pas, parce que ça relève de l'hôpital de jour ou des IME, avec traitement psychiatrique, et puis, par rapport à l'ambiance de la classe, c'est très perturbant, donc on n'a pas les moyens / troubles sévères du comportement, idem, donc on les prend pas, on a eu des élèves comme ça qui se lèvent quand ils veulent, s'assoient quand ils veulent, ils veulent voir qui ils veulent, parfois ils se mettent à crier, et cætera, donc ça c'est pas possible, c'est pas gérable, ça relève donc soit de l'hôpital de jour, soit de l'hospitalisation pure et simple, [...] on n'accueille pas non plus les troubles profonds visuels [...] et les troubles profonds de la fonction auditive, [...] donc ces quatre pathologies sont écartées, on n'a pas les moyens, tout le reste, qu'ils soient moteurs ou TFC, on les prend, et autistes [...] jusqu'à un certain seuil, OK, mais les autismes sévères, là on peut pas les prendre. Bon, jusque-là on n'en a pas eu. Les Asperger, on en a eu et on les prend.

5. On a une psychologue qui travaille en permanence chez nous, au CASNAV et quand on observe un élève, lors des évaluations, qui pourrait relever du handicap, c'est elle qui le voit après, décèle les handicaps. On l'affecte dans le dispositif et on fait très vite appel à un professeur ressource pour qu'il vienne l'observer en classe et établir un rapport. Si ça concorde avec l'avis de la psychologue, on contacte les parents, pour savoir s'il y a déjà une reconnaissance de handicap, ou s'ils ont déjà entamé les démarches. [...] Mais il faut de toutes façons qu'il soit scolarisé pour qu'il y ait un PPS et qu'on fasse une ESS, puis c'est la demande de notification à la MDPH.

[...]

6. Pour l'instant, nous on n'est pas affectés à un bassin relevant d'un PIAL, on continue à recevoir nos deux AESH-co directement du Rectorat. En tant que structure fermée, on peut pas fonctionner avec des AESH mutualisées, on a une permanence des élèves.

[...]

7. Quand on a ouvert le dispositif, les deux inspecteurs, du SEI et du CASNAV, ont convenu de donner la primauté au français langue étrangère plutôt que au handicap, c'est là que ça a fait que l'on a recruté quelqu'un, un contractuel, qui assure le FLE, mais il n'est pas spécialisé du tout, donc il a fallu qu'il suive des formations. [...] Le professeur de français, c'est pas un poste budgétaire. [...] Mais bon, c'est pas évident ce choix de ne pas avoir d'enseignant spécialisé sur ce poste.

[...]

8. On a signé une convention avec l'Université de Cergy Pontoise, avec deux professeurs chercheurs, un spécialiste du handicap, l'autre des sciences du langage et du FLE, forcément. Cette convention a été signée en novembre dernier, et elle va jusqu'en octobre 2021, donc sur deux ans. [...] Il y a déjà eu un rapport, un état des lieux sur le dispositif dans le but de l'officialiser, de l'institutionnaliser, de l'intégrer dans le système éducatif, au même titre qu'une UPE2A. [...] La recherche continue, on a demandé à ce qu'au final il y ait un vade-mecum pour que ce soit utilisé par les membres de l'équipe pédagogique et éducative.

[...]

9. Alors côté orientation, on a orienté en IME, en IMPRO, en dispositif d'approfondissement des projets professionnels, c'est pour ceux qui ont pas eu d'orientation après l'ULIS, et en ULIS classique collège.

[...]

10. Alors la reconnaissance du handicap par la MDPH, ou plutôt l'obtention du numéro de dossier déposé à la MDPH, on l'a posée l'année dernière comme une condition pour être accepté dans le dispositif. Quand il n'y a pas de numéro de dossier, on fait attendre la famille, tout en l'accompagnant dans tout. [...]

11. C'est comme pour les UPE2A classiques, les élèves restent normalement une année maximum dans le dispositif, mais on a quand même une souplesse.

MC, maître de conférences en Sociologie, spécialisé dans le champ du handicap, associé comme chercheur au dispositif expérimental pour les élèves allophones porteurs de handicap (collaboration avec CM2)

Entretien téléphonique, 10 février 2020 (1heure 10 minutes)

1. Avec une collègue en Sciences du langage, spécialiste du français langue seconde et langue de scolarisation, on a mené des entretiens semi-directifs avec tous les acteurs de ce dispositif, travaillant dans l'établissement scolaire où est implanté le dispositif et au CASNAV.

[...]

2. En 2013, il y a la loi qui met au cœur du système éducatif la notion d'école inclusive / et il y a de nouvelles catégories d'élèves qui sont concernés par les besoins éducatifs particuliers, dont les élèves allophones, et évidemment les élèves en situation de handicap / ce qui fait qu'on se trouve finalement avec des populations très différentes et qui sont prises en charge traditionnellement de façon très différente, qui se retrouvent dans la même méta-catégorie d'*élèves à besoins éducatifs particuliers*.

[...]

3. Au niveau de l'académie, le directeur du CASNAV de l'époque contacte la responsable du service ASH de l'époque / il propose de créer un dispositif spécifique. [...]. Ils ne trouvaient pas d'enseignants spécialisés en maths, en français, en histoire-géo, donc ils ont embauché un enseignant contractuel. [...], qui n'a pas la formation de français langue étrangère en France mais qui l'a [dans son pays d'origine].

[...]

4. C'est une approche très éloignée de celles de l'enseignement spécialisé en France / il a à gérer une grande hétérogénéité linguistique, puisqu'il a des élèves non scolarisés antérieurement, et des élèves scolarisés antérieurement, des niveaux scolaires très différents, et avec des types de troubles très différents, donc on a une personne qui est à la fois autiste malentendante, avec un niveau en maths assez satisfaisant, et une autre personne avec une déficience intellectuelle parce qu'elle est traumatisée crânienne, ensuite il y a une autre hétérogénéité, c'est l'âge, les élèves, quand je suis allé observer le dispositif, avaient entre 11 et 18 ans, donc une triple hétérogénéité, ce qui fait que ce n'est pas gérable d'un point de vue scolaire

[...]

5. Et puis ils ont pris d'autres enseignants progressivement, de disciplines comme les maths, histoire géo, SVT, principalement extérieurs à l'établissement scolaire, et généralement des enseignants spécialisés de formation, personnes ressource dans un type de trouble ou dans une discipline, ce qui fait que tout ce qui est allophonie, apprentissage de la langue en général, ils n'y connaissent pas grand-chose non plus / ils ne connaissent pas tous les codes du français langue seconde, langue étrangère, langue de scolarisation, tous les débats.

[...]

6. Mais c'est normal, eux ils sont dans une autre logique professionnelle, et donc ce qui se passe, au niveau très concret, on a des expertises et non-expertises très différentes entre les enseignants / ce qui fait que pour communiquer c'est un peu compliqué, et pendant très longtemps, il n'y a pas eu de lieu d'échanges, même entre l'AESH, le prof de français et le coordinateur du dispositif. Donc ça s'est mis en place après. [...] Le partenariat entre différents personnels, c'était très difficile.

[...]

7. Quelque chose de très important au niveau de l'établissement scolaire, le dispositif a très vite été fermé, les élèves ne vont pas en inclusion. [...] Mais ce n'est pas la faute des personnels du dispositif. [...] Donc du point de vue institutionnel, un problème de manque de coordination, de coopération.

8. Du point de vue de l'évaluation, il y a deux mondes différents / le monde du CASNAV, du français langue étrangère, ne pense pas du tout les élèves en dehors de cette logique d'apprentissage de la langue, de l'assimilation des codes sociaux et culturels [...] et puis du côté des enseignants spécialisés qu'on a rencontrés, bon, c'est vraiment une étude de cas, c'est un cas particulier, là on est sur des enseignants très compétents, comme souvent les enseignants spécialisés, sauf que, bien évidemment, comme il s'agit de l'apprentissage du langage, ils sont plus sur les troubles du langage, les troubles de l'apprentissage, que sur comment on apprend une langue, ce qui fait que forcément ça cause un biais, mais comme elles sont dans l'esprit de l'école inclusive, c'étaient des professeurs ressources, elles ont une vision très positive de l'institution scolaire.

[...]

9. Ce qu'on a pu observer donc, c'est que ce ne sont pas les mêmes représentations des élèves, pas les mêmes représentations de l'institution, pas les mêmes représentations de l'objectif de scolarisation, ce qui fait que c'est un dispositif qui existe par la volonté institutionnelle, il y a un engagement institutionnel, des moyens qui y sont mis, mais il y a des distanciations chez les différents enseignants, pour se protéger aussi.

[...]

10. Sur l'orientation, on peut dire qu'ils sont beaucoup sur la professionnalisation, ils cherchent des formations professionnalisantes après le passage par le dispositif.

[...]

11. Tout ce qui est didactique et pédagogique est un peu évacué, comme ce qui se passe dans l'enseignement spécialisé, par les neurosciences certes, mais aussi par les dimensions politiques.

[...]

12. Il faut penser le travail collaboratif entre les différents professionnels au sein de l'Education Nationale et pour la formation des enseignants spécialisés, la coopération c'est quand même un problème, si les gens pouvaient s'imaginer faire partie de la même culture professionnelle, avec des enjeux en commun, ils pourraient se parler.

[...]

13. Ce sont des univers très différents, c'est deux métiers qui n'ont rien à voir, c'est des champs très séparés qui ne se rencontrent pas, il n'y a même pas d'opposition car en fait ils ne se connaissent pas, et donc ils ne peuvent pas se reconnaître.

[...]

14. Je pense que le plus simple, en termes d'action, c'est toujours d'agir au plus près des personnes, de constituer un réseau autour de cette question-là, en fait, une fois qu'on a l'outil, le document, le guide, il s'agit de le faire vivre, quitte à le retravailler, donc ça demande un travail de réseau, par rencontres, pourquoi pas des entretiens collectifs, faire se rencontrer des enseignants spécialisés avec des enseignants FLS, par exemple, quand ils entendent pédagogie différenciée, qu'est-ce qu'ils entendent [...] c'est intéressant, ces rencontres pour permettre les changements de représentations.

15. Dans l'école inclusive, dans l'ASH le problème, c'est qu'on est toujours entre spécialistes.

AS1, assistante sociale scolaire en lycée professionnel

Entretien téléphonique, 31 mars 2020 (35 minutes)

1. Les élèves allophones porteurs de handicap, c'est une question qui m'est peu familière. Mais on vient de vivre une expérience dans le lycée professionnel avec un jeune Albanais, qui était très en difficulté en CAP pour les cours de français et pour l'apprentissage en général, et pour qui l'infirmière s'est posé la question d'une évaluation pour effectivement voir s'il y avait un handicap psychique peut-être / y a aussi des problèmes de vue qui étaient évidents / mais c'était vraiment très difficile pour elle et le médecin scolaire, dans les six mois qui viennent de s'écouler là, de faire, avec ce jeune non accompagné, qui était venu seul d'Albanie, le point pour une évaluation en vue d'un dossier à la MDPH, et du coup cette question-là, s'est posée assez peu de fois. Parce que la plupart des jeunes allophones qu'on accueille dans le lycée, ce sont des jeunes qui sont venus seuls, à 16 ans, des différents pays d'Afrique, et d'Europe centrale, et ces élèves-là, de mon point de vue, ont une capacité à apprendre notre langue et à entrer dans les apprentissages qui est assez importante. Il y en a peu qui sont porteurs de handicap parce qu'ils viennent tout seuls.

[...]

2. Mais pour cet élève Albanais, les autres jeunes Albanais scolarisés dans le lycée ont pu dire que, du point de vue de la communauté albanaise, cet élève semblait porteur handicap, qu'il était venu accompagné par un frère aîné, donc il n'avait pas voyagé seul comme la plupart d'entre eux, et qu'il était là aussi pour cette raison-là, du handicap / mais ce jeune, face aux difficultés administratives, face aux difficultés à comprendre le système / et il n'est plus revenu au lycée après les vacances et les informations qu'on a, c'est qu'il serait reparti en Albanie pour rejoindre sa famille / c'est la première fois qu'on voyait au lycée un jeune rentrer dans son pays. Mais l'ASE nous avait prévenus, ils n'avaient pas remarqué tout de suite les troubles de ce jeune, et

quand ils s'en sont aperçus, il était majeur, donc il n'était plus assez accompagné dans les démarches pour la MDPH.

[...]

3. Je connais plusieurs enseignants en primaire qui sont régulièrement en arrêt de travail pour ne pas pouvoir prendre un enfant porteur de handicap dans la classe, je ne juge pas du tout / ils sont tellement démunis face à la différence, dans leurs classes de campagne, moi j'habite à la campagne, et bien je me dis, c'est quand même un grand désert, en fait, ils sont en souffrance, sans formation, même s'ils ont envie, à la base, d'aider tous les élèves / je pense à pas mal d'écoles, qui sont bien démunies pour accueillir les enfants allophones aussi /

[...]

4. On constate régulièrement des décompensations quand même, et ça a fait l'objet d'une journée d'étude à laquelle j'ai participé, organisée par l'hôpital psychiatrique du Vinatier intitulée *Prendre soin des personnes exilées* / on a vu que la souffrance psychique chez ces jeunes aboutissait souvent à des troubles, bon plus ou moins importants.

AS2, assistante sociale scolaire dans une MDPH depuis 6 ans

Entretien téléphonique, 8 avril 2020 (39 minutes)

1. Il y a un formulaire commun à toutes les MDPH [...] un formulaire de demande que les familles récupèrent soit directement à la MDPH soit via les Conseils départementaux, dès lors qu'un adulte ou un enfant se retrouve en situation de handicap et qu'il a besoin d'un moyen de compensation dans son environnement socio-professionnel ou scolaire. [...] C'est par ce formulaire de demande que la famille va exprimer les besoins de l'enfant.

[...]

2. Ce dossier il va passer en équipe d'évaluation avec des coordinateurs, pour l'enfance, ce sont des personnels de l'Education Nationale qui ont été mis à disposition, donc des professeurs, premier degrés pour la plupart, qui sont spécialisés, et ces professeurs vont devoir, suite à des évaluations qu'ils vont mener avec des partenaires du champ médico-social, rédiger un Plan personnalisé de scolarisation, et ce PPS va aider à la mise en place de la compensation, au niveau Education Nationale, au niveau de son environnement, au niveau de son orientation éventuellement vers des établissements médico-sociaux. [...] Ce qui est notifié, cela reste des préconisations, elles ne s'imposent pas aux familles. [...] Le PPS, pour la partie scolaire, c'est un petit bout de ce qu'on appelle le Plan personnalisé de compensation, qui donc est le plan complet.

[...]

3. Quand les familles déposent un dossier pour un enfant qui présente des troubles psychiques par exemple, le formulaire exprime les besoins et il est accompagné obligatoirement d'un certificat médical / c'est une case obligatoire, donc quand on reçoit le dossier, on a l'information sur la partie pédopsychiatrie de l'enfant / il n'y a pas de diagnostic fait par la MDPH, nous on est vraiment là pour une évaluation des besoins par rapport à une situation de handicap / on regarde si les troubles, exprimés en termes médicaux, relèvent oui ou non du champ du handicap.

[...]

4. Parfois, on est contacté par des associations qui accompagnent des réfugiés, des familles de migrants / ils nous disent qu'il y a un souci avec l'enfant et on leur explique comment nous saisir pour évaluer les besoins de cet enfant / donc formulaire de demande, certificat médical, on leur dit aussi qu'il faut se rapprocher, si c'est des troubles psys, d'aller vers un CMP pour une première évaluation.

[...]

5. Les familles n'arrivent jamais seules, non accompagnées, parce que le formulaire est compliqué, la démarche est compliquée / mais c'est des familles dans la rue, pour X raisons, eh ben du coup elle va passer à travers. [...] C'est la plupart du temps de l'accompagnement associatif ou par un tiers aidant, un proche de la famille, qui va venir pour l'entretien, qui va traduire / ceux qui arrivent à la MDPH ils ont été tous déjà rencontrés.

[...]

6. Nous dans la région il y a plus de mineurs non accompagnés, mais il y rarement des problèmes de handicap, c'est plus des grosses difficultés d'apprentissage, parce qu'ils n'ont pas suivi une scolarité normale, avec des parcours psychotiques, donc ils peuvent avoir des passages dépressifs.

[...]

7. Même si un jeune va après en institution médico-sociale, tout ce qu'on va lui apprendre, pour la vie de tous les jours, ça va être en français. [...] Après des cours de FLE, ça peut être aussi une réponse dans le cadre les moyens de compensation, ça pourrait être quelque de spécialisé, un tiers qui intervient, qui va le faire, en plus et au domicile, et ça, ça peut être des choses qu'on peut prendre en compte. [...] Mais moi, même si je le considère comme un moyen de compensation, on peut me dire que c'est à l'Education Nationale de le faire, chacun son regard aussi / au sein d'une équipe on peut avoir des avis très partagés mais on finit toujours par se mettre d'accord pour des propositions.

Annexe 3

Grille d'analyse des verbatims

En noir : verbatims des enseignantes et de l'AESH.

En bleu : verbatims des professionnels occupant d'autres fonctions que l'enseignement.

Les difficultés énoncées

Insuffisance ou absence de connaissances sur l'allophonie et/ou le handicap / manque de formation
EI1, 6 après je sais pas comment EI1, 16 je sais pas exactement, non je sais pas ça. EI1, 18 Je ne sais pas non plus, j'ai pas son parcours, EI1, 48 <u>comment</u> valoriser tout ça EI1, 52 on n'a <u>aucune formation</u> là-dessus EI1, 56 je me suis jamais posé la question EI1, 68 le problème c'est qu'on n'est pas formé EUL1,1 Oh la la ça devient <u>compliqué</u> ! EUL1, 17 j'ai <u>pas eu d'info</u> là-dessus EUL1, 20 Et ces livrets, <u>tu les trouves où ?</u> UPE1, 13 là où je me sentirais <u>le plus démunie</u>, c'est par rapport à des troubles du comportement [...] <u>en fait j'aurais besoin d'une formation adaptée ASH.</u> EUP1, 15 <u>ça serait bien de savoir si y a des personnes ressource</u> en plus EUP2, 5 c'est le parcours du combattant pour monter un dossier à la maison de l'autonomie, et le fait que ces dossiers soient montés par les familles <u>uniquement</u> / et <u>des professionnels de l'Education Nationale qui parfois, au moins au début, ne connaissent pas grand chose non plus à tout ce processus</u> EUP2, 11 comment avoir les bons gestes professionnels <u>sachant que je n'ai pas toutes les informations</u>, que j'ai pas de relais et ils n'ont pas été vus par un médecin, voilà ils sont affectés et dans mon établissement je dois les prendre mais comment ne pas les mettre en danger EUP2, 15 la <u>question de l'accès au droit n'est pas forcément perçue par tous les professionnels de la même manière</u>, c'est à dire <u>qu'il y a des équipes qui savent que l'école va être le premier accès au droit commun</u> et que par ailleurs la famille aura des difficultés pour ouvrir toutes les autres portes, et du coup tout ce qui est fait à l'école va aider à monter au plus vite un dossier, puis d'autres professionnels qui se disent que c'est comme pour tout un chacun, on va par son médecin traitant, on va voir son spécialiste et que et qu'on n'est pas dans une situation particulière, donc je crois que <u>ça dépend beaucoup de l'information des professionnels, leur sensibilité, leur connaissance de ce qui est une situation de migration</u> EUP2, 31 quand avec tout ce qu'on a mis en place, ils ne sont toujours pas capables de se repérer ne serait-ce que dans la journée, la question de l'espace aussi, faire des plans de la classe, <u>je pense qu'on n'est pas du tout formés à ça, nous les enseignants du second degré</u> EUP3, 4 j'y connais absolument rien mais a priori c'est ce qui a été diagnostiqué EUP3, 4 <u>le problème, c'est que je démarre moi / j'ai aucune expérience dans ce domaine-là.</u> EUP3, 65 moi j'ai pas voulu m'engager en lui disant <u>je sais pas forcément faire</u> EUP3, 85 <u>c'est des choses que je sais pas</u> EM, 10 Alors je me trompe peut-être, mais c'est pas évident, moi <u>j'aimerais bien avoir des réponses à ça</u> EM, 26 <u>je ne maîtrise pas tout le parcours MDPH, GEVA-Sco et tout ça.</u> EO2, 1 Nous, <u>on n'est pas formés pour ça, mais alors pas du tout !</u> AESH, 31 Alors « formée », <u>le mets entre guillemets ((rires))</u> AESH, 35 quand on n'a pas de formation, on fait comme on le sent / des fois ça marche, des fois ça ne marche pas, mais <u>professionnellement j'ai pas toujours la réponse</u>, voilà AESH, 39 on n'est pas préparés à l'arrivée de ces jeunes, à leur culture et puis à leurs parcours où ils ont <u>vécu des choses terribles</u> / on n'est pas préparé à ça, pas du tout ! <u>Ins, 1 [concernant la formation initiale des enseignants] ça nous semble effectivement aujourd'hui insuffisant au regard de l'école inclusive et du nombre d'élèves présents dans les établissements.</u>

Ins, 2 Aujourd'hui, l'école inclusive, il n'y a plus un établissement qui échappe à l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers [...] c'est une situation qui évolue et qui va obliger à modifier les maquettes de formation avec un volume un peu plus important.

Ins, 4 Actuellement, il n'y a rien concernant l'allophonie dans la maquette des cours pour devenir professeur des écoles.

CM1, 14 Il y a un désarroi de jeunes collègues qui se retrouvent devant une classe, certes à effectif réduit, mais devant des difficultés auxquelles ils n'ont pas été préparés

CM2, 7 c'est pas évident ce choix de ne pas avoir d'enseignant spécialisé sur ce poste

MC, 5 que tout ce qui est allophonie, apprentissage de la langue en général, ils n'y connaissent pas grand-chose non plus / ils ne connaissent pas tous les codes du français langue seconde, langue étrangère, langue de scolarisation, tous les débats

AS1, 3 Je connais plusieurs enseignants en primaire qui sont régulièrement en arrêt de travail pour ne pas pouvoir prendre un enfant porteur de handicap dans la classe, je ne juge pas du tout / ils sont tellement démunis face à la différence, dans leurs classes de campagne, moi j'habite à la campagne, et bien je me dis, c'est quand même un grand désert, en fait, ils sont en souffrance, sans formation, même s'ils ont envie, à la base, d'aider tous les élèves / je pense à pas mal d'écoles, qui sont bien démunies pour accueillir les enfants allophones aussi

Sentiment de peur

EUP2, 11 ma première inquiétude toujours, quand je reçois des élèves en situation de handicap, c'est est-ce que je risque de les mettre **en danger**

EUP3, 63 Je me suis décomposée, ((rires)) ça m'a fait clairement peur.

EUL2, 8 Quand j'ai alerté tout le monde en disant qu'il était à plein temps dans ma classe parce que ce n'était pas possible de l'accueillir dans une classe ordinaire, ça a fait un peu peur à tout le monde je pense

AS1, 3 Je connais plusieurs enseignants en primaire qui sont régulièrement en arrêt de travail pour ne pas pouvoir prendre un enfant porteur de handicap dans la classe, je ne juge pas du tout / ils sont tellement démunis face à la différence, dans leurs classes de campagne, moi j'habite à la campagne, et bien je me dis, c'est quand même un grand désert, en fait, ils sont en souffrance, sans formation, même s'ils ont envie, à la base, d'aider tous les élèves / je pense à pas mal d'écoles, qui sont bien démunies pour accueillir les enfants allophones aussi.

Sécurité

EUP2, 1 elle était prise en charge en IMPRO, voilà, et elle s'est retrouvée affectée sans aucune information dans un établissement avec tous les dangers que ça pouvait comporter

EUP2, 11 ma première inquiétude toujours, quand je reçois des élèves en situation de handicap, c'est est-ce que je risque de les mettre en danger, c'est à dire est-ce que j'ai bien toutes les conduites, je pense à l'épilepsie par exemple, est-ce que je sais bien ce qui se passe, est-ce que je sais comment faire et ce que je risque à un moment à le laisser partir en récréation, pas mettre l'élève en danger, et dans la classe qu'est-ce qu'il faut faire sur des troubles du comportement aussi, moi je suis au dernier étage, j'ai eu des situations dangereuses avec les fenêtres, donc en premier lieu comment ne pas les mettre en danger, c'est comment avoir les bons gestes professionnels sachant que je n'ai pas toutes les informations, que j'ai pas de relais et ils n'ont pas été vus par un médecin, voilà ils sont affectés et dans mon établissement je dois les prendre mais comment ne pas les mettre en danger

EUP3, 75 un gamin qui aurait eu des troubles plus forts oui, y a le massicot à côté, la cafetière, le micro-ondes la photocopieuse il peut se passer n'importe quoi

AESH, 35-37 le gros truc qui me choque aussi là où et non mais c'est le secret médical professionnel qui est trop souvent mis en avant, alors que moi des fois je suis en première ligne, bon moi en plus c'est des ados. [...] on peut être mis en danger si on sait pas, si on ne connaît pas les troubles des jeunes

Troubles du comportement

EUP1, 5 il mangeait les feutres, il était très difficile à gérer

EUP1, 9 c'était beaucoup plus difficile dans la classe ordinaire où il était l'autre moitié de la semaine dans un CE2/CM1 et là, la collègue elle avait beaucoup de mal

UPE1, 13 quand on n'arrive pas à gérer un élève qui a de gros troubles autistiques

EUP3, 21 une demi-journée par semaine en classe ordinaire mais aussi c'est vraiment difficile parce qu'y a un gros gros décalage avec les autres [...] parmi les élèves de l'ULIS c'était celui qui avait le moins d'inclusion

EUP3, 29 ça s'orientait beaucoup sur qu'est-ce que M. arrivait à faire ce jour-là, qu'est-ce qu'il avait envie de faire

EUP3, 39 les séances c'est ce que je te disais ça dépendait vraiment de ce que M. avait envie de faire ou pas, parce que c'est compliqué de faire quelque chose dans ces moments-là, quand il voulait pas, parce que dans

ce cas-là il y avait des gestes parasites ,des bruits parasites, par exemple on travaillait sur le lexique des animaux et au bout d'un moment, il pensait qu'à une chose, c'était faire le bruit des animaux, donc je pouvais pas travailler avec les deux autres pendant ce temps-là, forcément, la séance tourne autour de ça.

EUL2, 1 Comme il n'était jamais allé à l'école, ne parlait pas français et présentait de gros troubles de la communication, au bout d'une semaine ce n'était plus gérable en classe de CP-CE1. Il criait dans la classe, se levait sans arrêt et partait des fois en courant. [...] qui accaparait tout le temps mon AVSco et le mien au détriment de mes autres élèves

EO2, 1 , non mais des gamins avec des vrais gros troubles du comportement, c'est ingérable dans nos classes, t'as vu les effectifs, non ? Et puis oui, y a aussi les élèves allophones, c'est comme ça qu'on dit, c'est ça ? Oui, ça devient super compliqué, on est obligé d'accueillir tout le monde maintenant : alors en soi, c'est bien, évidemment, ces enfants ils ont le droit d'aller à l'école, mais enfin, pas dans ces conditions /// Y en a qui ont quand même rien à faire dans une classe ordinaire, c'est horrible pour tout le monde, même pour eux ! [...quand il y a des problèmes de comportement] On est obligé de les faire sortir, alors là / ils passent beaucoup de temps dans le couloir avec l'AVS, ou la salle de motricité si elle est libre, ils se baladent quoi ! // En fait, ça sert à rien, et c'est plus compliqué qu'autre chose / et puis moi je culpabilise de rien faire //

Enfin je fais pas rien

CM2, 4 par rapport à l'ambiance de la classe, c'est très perturbant, donc on n'a pas les moyens / troubles sévères du comportement, idem, donc on les prend pas, on a eu des élèves comme ça qui se lèvent quand ils veulent, s'assoient quand ils veulent, ils veulent voir qui ils veulent, parfois ils se mettent à crier, et cætera, donc ça c'est pas possible, c'est pas gérable, ça relève donc soit de l'hôpital de jour, soit de l'hospitalisation pure et simple, [...] on n'accueille pas non plus les troubles profonds visuels [...] et les troubles profonds de la fonction auditive, [...] donc ces quatre pathologies sont écartées, on n'a pas les moyens

Hétérogénéité des besoins

EUP2, 5 nous on a des élèves en situation de handicap sans AVS individuel puisque le handicap n'est pas encore reconnu en France,

EUP2, 11 est-ce que je suis là pour faire de la socialisation, mais du coup dans un cadre vraiment très inadapté, à savoir un collège de 800 élèves avec des adolescents, est-ce que je suis là pour les faire entrer dans une langue de scolarisation qui ne sera pas leur langue de scolarisation puisqu'à terme, ils ne seront pas scolarisés en milieu ordinaire, donc la langue des disciplines que j'enseigne de la biologie, des mathématiques, quel est le sens, est-ce que je suis là du coup pour leur apprendre à lire, sachant que j'ai d'autres élèves en situation d'alphabétisation mais que ceux-là n'ont pas eu accès à l'école, donc c'est pour cette raison-là qu'ils sont pas alphabétisés, alors que eux ils ont peut-être eu accès à l'école mais et ils sont pas rentrés dans la lecture parce que leur handicap le leur permettait pas, donc ma question c'est un peu « qu'est-ce que je fais au quotidien avec ces élèves-là » [...] alors quand ce dont ils ont besoin effectivement c'est des apprentissages adaptés, pour ça il faudrait avoir un petit peu aussi du temps en individuel, et puis du FLE quotidien pour entrer dans la langue de leur nouveau pays, [...] de quoi ils ont besoin, qu'est-ce qu'un enfant en situation de déficience lourde / comment prioriser les choses, la priorité c'est sans doute pas d'être assis pendant trois heures sur une chaise dont il a besoin, et puisque c'est le cadre dans lequel il va être, qu'est-ce qu'on peut lui proposer en fonction de sa marge de progression, donc c'est pas évident

EUP3, 21 pas forcément évident à gérer du fait de l'histoire de niveau aussi

EUP3, 27 j'avais quand même une pression importante par rapport aux grands de CM2

EUP3, 29 Ils avaient beaucoup de choses à apprendre et à essayer d'emmagasinier pour pouvoir être à un niveau fin CM2 à la fin de l'année, et avec sa petite sœur qui elle n'avait jamais été scolarisée, donc qui devait acquérir tous les pré-requis de CP en fait, donc c'était compliqué à gérer, c'est pour ça je prenais M. que trois-quarts d'heure

EUP3, 41 c'est compliqué au niveau au niveau des apprentissages pour tout le monde quand même

EO2, 1 quand y a pas de problème de comportement, ben ça passe, mais il faut dire la vérité, ils végètent au fond de la classe avec l'AVS qui fait le travail à leur place

EO2, 5 souvent ils [les élèves allophones] ont pas de problème de comportement, sauf que des fois, si, quand ils comprennent rien, c'est normal / et pareil, j'ai pas le temps de m'en occuper.

AESH, 25 ils sont censés avoir les mêmes supports lecteurs scripteurs que dans un examen, donc du coup quand il y a une évaluation les profs nous appellent

AESH, 49 par exemple ils [les élèves allophones] ont une épreuve de français où ils doivent faire une rédaction, eh ben pour ces jeunes-là faire une rédaction c'est hyper hyper compliqué

AESH, 55 la question elle est restée quand même en suspens sur les évaluations / justement comment les évaluer puisqu'ils ne sont pas pris en compte dans le champ du handicap

CPE, 5 Il y a des profs qui disent que c'est franchement pas évident en CAP

CM1, 7 dans les nouveaux programmes du bac, pour l'instant les allophones ne sont pas pris en charge, ils sont pas considérés, du coup ils n'existent pas

MC, 4 une triple hétérogénéité, ce qui fait que ce n'est pas gérable d'un point de vue scolaire

Identité professionnelle
EUP2, 5 on se transforme en toutes sortes de choses [...] les cartes sont donc un peu brouillées dans nos fonctions EUP2, 11 moi je suis enseignante de français langue de scolarisation, donc je suis enseignante de la langue de l'école, quand les élèves ne parlent pas dans leur langue d'origine, parlent pas ou parlent par gestes, ou avec l'accès à de toutes petites phrases, <u>ma première question c'est quel est mon rôle, est-ce que je suis là pour faire de la socialisation</u>, mais du coup dans un cadre vraiment très inadapté, à savoir un collège de 800 élèves avec des adolescents, <u>est-ce que je suis là pour les faire entrer dans une langue de scolarisation qui ne sera pas leur langue de scolarisation</u> puisqu'à terme, ils ne seront pas scolarisés en milieu ordinaire, donc la langue des disciplines que j'enseigne de la biologie, des mathématiques, <u>quel est le sens, est-ce que je suis là du coup pour leur apprendre à lire, sachant que j'ai d'autres élèves en situation d'alphabétisation</u> [...] donc ma question c'est un peu « <u>qu'est-ce que je fais au quotidien avec ces élèves-là</u> » et on se retrouve avec les collègues à faire du français langue étrangère oral, je crois que c'est déjà ça, c'est-à-dire qu'ils soient en compréhension ou en production, du français oral, <u>mais c'est pas forcément notre travail nous de faire du FLE du FLE quotidien</u> EUP2, 19 on voit bien <u>notre responsabilité dans le fait d'accompagner ou pas les familles, de dire « c'est notre travail » ou « c'est pas notre travail »</u> EO2, 5 Et puis y a <u>pas que les contenus, c'est la manière de faire, moi je sais pas, je suis pas spécialisée quoi</u> AESH, 13 il est <u>évident que je peux pas laisser</u> des allophones paumés dans la classe AESH, 33 moi je mets en place, <u>même si c'est peut-être pas professionnel</u>, des choses en tant que bonne maman AESH, 47 bon c'est du côté prof mais je le vois CM1, 8 quand on est prof, on n'est pas médecin CM1, 10 moi je me cantonne à mon rôle de prof et je travaille jamais tout seul, c'est important d'avoir des référents pour le handicap, la posture professionnelle, c'est savoir faire appel aux collègues dont c'est le métier [...] il faut faire attention à son périmètre de compétence

Handicap visible et la stigmatisation
EUP2, 3 des handicaps visibles, ça donne vite aussi une connotation à l'UPE2A EUP2, 5 quand les autres élèves arrivent et que la porte de l'UPE2A, c'est du handicap visible en partie, c'est pas évident pour eux de se dire, on est juste allophones, je pense que ça brouille un peu les cartes

Diagnostic du handicap
EUP2, 1 [...d'autres] familles, comme n'importe quelle autre famille, <u>n'ont pas encore fait le chemin de se dire que y avait quelque chose qui n'allait pas</u> [...] je pense aussi à ceux qui vont être très vite moteurs dans les familles, les plus à l'aise, les plus francophones, les plus lecteurs, et du coup, là, les parents vont être complètement déstabilisés de comprendre que cet enfant, qui est le plus à même de porter toute la famille, va être celui pour lequel on va dire que ça va pas quand même comme il faut / j'ai eu beaucoup de situations comme ça, où c'est compliqué pour les familles de comprendre que l'on se pose quand même des questions alors que pour eux leur enfant est de loin celui qui va le plus vite EUP1, 2 le problème c'est que, enfin moi j'ai <u>jamais accueilli d'enfants dont le handicap était déjà avéré</u> en fait / donc, quand ils arrivaient, <u>moi je ne savais pas qu'il y avait un handicap</u> [...] <u>le temps pour se rendre compte du handicap</u>, et puis le problème c'est que nous, pendant la première année on ne fait pas encore de bilan, [...] le problème aussi c'est que les psychologues, elles ont <u>pas forcément des tests qui sont appropriés</u> / bon il y a des tests non verbaux, mais le problème se pose déjà de diagnostiquer donc moi en fait quand j'avais des élèves pour lesquels <u>je me posais des questions par rapport à leur évolution</u>, en fait j'alertais l'année suivante pour qu'ils passent des tests, un bilan. EUP3, 4 elle a essayé de <u>faire un bilan qui a été assez difficile</u> car il avait beaucoup de mal à se plier à ce qu'elle lui demandait EM, 2 C'est pas évident comme question car souvent, <u>on ne sait pas s'ils sont porteurs de handicap</u> EM, 4 nous on a du mal à se rendre compte en classe je trouve EM, 6 le peu de temps qu'on les reçoit en classe, on n'a pas le temps de se poser la question de la lenteur ou pas des apprentissages [...] on ne les a pas non plus toute la semaine, on se rend pas compte au quotidien comment ils vivent au quotidien et comme ils partent de très loin avec aussi des problèmes psychologiques EM, 8 j'y ai souvent pensé EM, 20-24 souvent ces tests <u>n'étaient pas vraiment adaptés</u> [...] j'étais pas convaincue <u>au niveau du langage</u>, qu'ils puissent tout comprendre et que ce soit vraiment pertinent parce qu'il y a le langage, la culture, c'est pas évident, et puis y a la durée, depuis combien de temps ils sont en France / est-ce que le trouble psychologique, tu sais quand tu arrives dans un pays [...], c'est difficile, donc <u>à partir de quel moment on</u>

peut les tester, mais c'est pas évident et avec quoi les tester, [...] mais si y a des outils, moi je demande que ça de voir. [...] Il faudrait quelque chose qui soit à la fois non verbal et [...] interculturel

EM, 32 il y a des handicaps qui sont difficiles à déceler, c'est surtout ça, et comment déceler des handicap, pour moi dans le FLE je trouve que c'est très difficile parce que parfois y a des trucs qui se voient pas

EO1, 1 Alors déjà, avant de repérer qu'un allophone est handicapé, c'est extrêmement compliqué puisque ne serait-ce que rien que la notion de handicap, moi ça me pose beaucoup de questions actuellement dans ma pratique, puisque à chaque fois que je demande, pas forcément pour un allophone d'ailleurs, à la psychologue scolaire de tester des enfants pour voir s'il y a un handicap, il n'y a ja-mais de handicap ou le handicap est toujours contrebalancé par une autre partie du test, donc ça me paraît très compliqué et en plus la psychologue scolaire, dans le cas d'un élève allophone, elle n'a pas vraiment de tests non verbaux / elle est censée en avoir mais elle n'en a pas donc voilà, pour faire ça donc c'est quand même compliqué, alors après on se rend compte qu'ils sont handicapés quand ils sont plus considérés comme allophones, c'est-à-dire au bout de plusieurs années, au bout de trois ans deux trois ans

EO1, 11 on dit beaucoup que c'est la langue et cætera, ou que les parents sont trop préoccupés et n'iront pas, on se dit que ça va être trop compliqué pour eux, pourquoi leur rajouter une couche / en fait on devrait pas penser à leur place [...] c'est une sorte d'auto-censure [...] pas se laisser happer par juste le problème de l'allophonie et puis de la situation précaire//oui je pense qu'on passe à côté de troubles de l'apprentissage parce que on pense que c'est lié à la langue alors que non, pas forcément.

AESH, 4 mais y en a un qui est allophone et porteur ... non on n'a encore pas la réponse, pas de retour mais donc non il rentre pas encore dans notre dispositif

CM1, 5 J'ai jamais eu des allophones porteurs de handicap, enfin, j'ai jamais su, pour être plus précis.[...], très difficile de savoir si leurs difficultés d'apprentissage relèvent uniquement du fait qu'ils n'ont pas été à l'école, [...], j'en sais rien, parce que je ne sais pas démêler ce qui relève à la fois des difficultés de se décentrer par rapport à des habitudes qu'ils avaient dans leur pays d'origine, les fondements de leur culture, et le fait que comme ils n'ont pas été à l'école, [...], quelle est la part du traumatisme de l'itinéraire qu'ils ont suivi, et ce qui pourrait effectivement relever de difficultés, de handicap, c'est vraiment pas simple !

Cadre institutionnel inadapté ou défaillant

Manque de structures adaptées et de souplesse dans les dispositifs
EUL2, 4 <u>il n'existe rien de bien organisé pour les élèves qui arrivent de l'étranger et qui sont en situation de handicap</u>. Surtout s'ils n'ont jamais été notifiés ni diagnostiqués ! EUP1, 9 une petite qui venait du Portugal [...] mais l'inspecteur de l'époque m'avait dit que non, c'était impossible que je la suive comme elle était en ULIS. EUP2, 1 des élèves porteurs de handicap [...] à l'arrivée en France il n'y a <u>pas de parcours spécifique pour ces élèves-là</u>, ils peuvent être scolarisés comme tout le monde, <u>pris en charge du coup au titre de l'allophonie</u> comme les autres allophones EUP2, 5 nous <u>on a des élèves en situation de handicap sans AVS individuel</u> puisque le handicap n'est pas encore reconnu en France [...] le gros souci, comme pour toute autre famille avec un enfant en situation de handicap, c'est le <u>parcours du combattant pour monter un dossier à la maison de l'autonomie</u>, et le fait que ces dossiers soient <u>montés par les familles uniquement</u> / et des professionnels de l'Education Nationale qui parfois, au moins au début, ne connaissent pas grand chose non plus à tout ce processus, la question des autres droits, c'est à dire qu'on a des familles qui n'ont qu'une couverture médicale low-cost et qui ont <u>pas d'ouverture au droit santé, donc qui ne peuvent pas aller faire faire tous les diagnostics / et les temps d'attente, je pense qu'on est rapidement sur plusieurs années ce qui, pour les adolescents est, je pense, facteur de déscolarisation</u> EUP2, 23 la famille arrive donc avec tout le suivi médical, réfugiée en France dans ce programme de réinstallation des réfugiés syriens, mais <u>rien n'est prévu au titre de la scolarisation</u> et le père me dit « mais comment tu expliques que avec le million de réfugiés Syriens en Jordanie mon fils ait eu une scolarité et que j'arrive en France, sélectionné par la France et qu'on me dise en gros qu'il faut qu'il reste à la maison AESH, 57 en début d'année on s'est présenté avec la coordinatrice, on a expliqué quels étaient les élèves qui dépendaient du dispositif et quelles aides ils allaient avoir, donc lecteur, scripteur, secrétaire et <u>beaucoup d'allophones nous ont dit, « mais pourquoi nous on n'a pas tout ça alors qu'on en a besoin »</u>

Manque de temps pour le travail d'équipe
EUP3, 49 tu sais ce que c'est dans les écoles aussi hein, on se voit entre deux portes, c'est la course pour tout le monde tout le temps, moi c'est un truc que j'ai beaucoup de mal à faire, à pêcher les informations <u>auprès des instits</u>

Locaux inadaptés
EUP3, 69-73 C'est jamais très adapté, c'est la salle des maîtres de l'école, c'est souvent ça hein. Tu sais, c'est comme le réseau d'aides dans les écoles où il n'y a pas tellement de classes, c'est soit dans la salle des maîtres, soit dans la salle de la photocopieuse, des fois t'es dans un couloir sur un banc, ça m'est arrivé qu'une fois pour un bilan, mais c'est pas très cool.[...] Des fois dans un vague placard, donc effectivement y avait souvent des gens qui venaient ou des enfants envoyés par les instits qui venaient faire des photocopies, et le M. là, effectivement, il tournait la tête et regardait ce qui se passait / donc c'est pas les conditions idéales pour ça.

Suivi des élèves
EUP2, 13 je fais appel et j'ai pas le retour parce que <u>le temps de prise en charge est tellement long que je ne suis plus l'élève au moment où il va être prise en charge</u>, donc c'est pas que je ne fais pas appel, c'est juste que je ne collabore pas et professionnellement, c'est décalé dans le temps EUP3, 39 mais après je pourrai plus la suivre car elle sera plus nouvellement arrivée EUP3, 53 [tu vas plus pouvoir le voir tout seul du coup, M. ?] <u>Ah bah non, il va être considéré comme élève isolé, donc une visite conseil par mois</u> alors que ces gamins-là, ils ont justement besoin d'un accompagnement très régulier EUP3, 55 c'est <u>dommage que ça s'arrête</u>.

Les pistes proposées

Formation
EUL1, 22 c'est bien que les spécialistes, <u>ils viennent en classe</u> pour mettre ou remettre en place des dispositifs, des outils avec nous EUP2, 31 des psychologues de l'Education Nationale qui demandent vraiment à être formés, qui disent qu'ils n'ont pas les outils, le WISC non verbal il n'est pas forcément pertinent, qu'ils sont pas formés à le faire passer [...] il faut déjà dire que cet outil existe, je suis pas sûre que tous les psychologues de l'Education Nationale le conseillent ou sachent où ils sont EUP3, 77 Une <u>formation spécifique aux deux à la fois, le handicap et l'allophonie</u>, ça serait le rêve mais je pense que ça n'existe pas ça ! EO2, 13 je vais être honnête, j'ai pas besoin de guide j'ai besoin de for-ma-tion ! Y a déjà plein de trucs sur internet, mais moi je voudrais qu'on m'explique comment on fait avec des gamins aussi différents dans une classe !

Structure spécifique
EUP2, 25 Sur le collège, je sais pas du tout comment on penserait une structure idéale, mais je pense quand même que ça serait <u>uniquement pour des élèves reconnus dans le pays d'origine et en structures spécialisées dans le pays d'origine, pour une continuité scolaire et une porte d'entrée un peu commune avant peut-être après une scolarité en IMPRO</u>, une porte d'entrée commune effectivement Education Nationale pour ces élèves-là qui permettrait d'avoir un <u>enseignant formé</u> /on se forme pas à tout, mais au moins formé, une salle aussi, je pense à ces difficultés de ces enfants ces adolescents que je fais assoir pendant trois heures dans une salle de classe, donc la question des <u>locaux adaptés</u>,[...] ça veut dire effectivement d'avoir un <u>enseignant pour moi formé et à la question de l'allophonie notamment dans le rapport avec les familles mais surtout un enseignant spécialisé</u>, et puis d'avoir le personnel nécessaire, c'est à dire les AVSco puisqu'elles peuvent pas être individuelles, les situations sont pas encore reconnues, mais les <u>AVSco qui seraient présentes, c'est-à-dire d'être déjà deux au moins sur un petit nombre d'élèves et pas un sur un grand nombre d'élèves</u>.

Espaces aménagés pour les élèves avec des troubles du comportement
EUP1, 9 j'arrivais à l'isoler du reste du groupe dans un petit coin de la classe pour ses activités à lui

Moyens humains supplémentaires
EUP1, 15 je pense que ce qui serait bien c'est la possibilité d'avoir <u>une AVS, une aide humaine aussi</u>, enfin dans les classes parce les UPE2A c'est déjà des élèves qui sont pas autonomes, donc en plus si tu accueilles des enfants avec handicap. EUP2, 19 <u>il manque vraiment un médiateur qui puisse faire ces démarches-là avec les familles</u> EUP2, 25 avoir le personnel nécessaire, c'est à dire les AVSco puisqu'elles peuvent pas être individuelles, les situations sont pas encore reconnues, mais les <u>AVSco qui seraient présentes, c'est-à-dire d'être déjà deux au moins sur un petit nombre d'élèves et pas un sur un grand nombre d'élèves</u>. EO1, 5 je pense que ça ce serait potentiellement l'une des priorités, même humainement avant tout, c'est qu'il y ait des <u>travailleurs sociaux éducateurs qui puissent aiguiller la famille sur leurs droits</u>

Temps nécessaire avant les tests et un bilan

EUP1, 2 la première année on leur laisse quand même le temps d'arriver, de s'acclimater à un nouvel environnement en fonction de ce qui a été vécu avant [...] quand j'avais des élèves pour lesquels je me posais des questions par rapport à leur évolution, en fait j'alertais l'année suivante pour qu'ils passent des tests, un bilan.

EUP1, 4 au bout d'un an, pour un bilan / et puis c'était aussi l'avis de la psychologue avec laquelle je travaillais à l'époque, donc leur laisser une année aussi pour éliminer ce qui pourrait être des blocages psychologiques par rapport à ce qu'ils auraient vécu enfin. [...] Donc j'en ai eu une qui a été testée la deuxième année, le handicap a été avéré et du coup y a une orientation qui a été faite.

EUP2, 13 ce que je fais c'est déjà laisser du temps sachant que le temps, on en a peu puisque la prise en charge en UPE2A c'est un an, mais déjà je laisse du temps et je regarde la progression, c'est à dire je me dis bon, est ce que c'est la non scolarisation, les traumatismes, ou est-ce que ça avance, ça change donc voilà, j'observe vraiment, je garde toutes les traces des productions d'élèves à l'oral à l'écrit, pour essayer de voir est-ce qu'on est sur une situation qui stagne ou une situation qui progresse, et pour moi c'est vraiment ça la question, je suis absolument pas formée mais la question de la déficience, c'est quelle est la marge de progression, c'est à dire est-ce que tout plafonne à un moment très vite ou est-ce que ça va lentement mais ça progresse, donc c'est vraiment comme ça que je fais, je laisse du temps,

[...] nous notre risque, c'est de voir l'année s'écouler sans qu'on n'ait rien fait et puis laisser cet élève derrière, sans prise en charge et puis quand on sait qu'il y a un temps d'attente une fois le dossier fait et la notification, on a envie de presser quelque part, quitte à des fois faire machine arrière après, mais au moins engager un processus

Utilisation des ressources humaines sur place et travail en équipe

EUL1, 15 Je me tournerais vers des psychologues, vers le CMP vers le SESSAD

EUP1, 15 j'irais voir ma collègue d'ULIS, on travaille beaucoup ensemble et j'irais déjà lui demander des billes à elle, et si ça fonctionne pas, il y a des conseillères pédagogiques ASH qui peuvent venir t'aider

EUP2, 9 il y a tout un travail à faire avec la PMI comme première entrée

EUP2, 13 je discute avec la famille énormément, et après je fais appel à la psychologue l'Education Nationale qui fait donc passer à l'élève un WISC non verbal [...] alors quand c'est des troubles du spectre autistique sans déficience, c'est à dire que ce qu'on pourrait appeler, ce qui n'existe plus je crois dans la nomenclature médicale mais ce qu'on appelle toujours le syndrome Asperger, c'est à dire sans déficience, là c'est vrai que le regard de la psychologue est aussi important [...] et si l'élève peut avoir assez rapidement une prise en charge par un orthophoniste, donc il y a des orthophonistes plus ou moins spécialisés, qui va aussi, de par son bilan, nous aider entre le bilan du WISC non verbal et le bilan ortho à poser un début de diagnostic [...] après c'est le CHU, tout ce qui est pathologie qui été reconnue dans le pays d'origine, il y a un suivi au CHU qui est mis en place, [...] j'oriente souvent, puisque c'est la porte d'entrée, vers les CMPP pour des équipes pluridisciplinaires

EUP2, 13 Le médecin scolaire, c'est très divers, c'est-à-dire que ça dépend beaucoup des médecins scolaires, il y a des médecins scolaires

EM, 18 Vers l'éducateur, mais quand y a pas d'éducateur, c'est plus compliqué, je pense qu'il faut aller voir l'infirmière, quelqu'un on va dire apte à donner son avis et qui se renseigne ensuite.

AESH, 7 les éducateurs de l'ADATE [...] on a eu une formation par le CASNAV l'année dernière et c'était super

AESH, 15 via le CMP [...], l'assistante sociale a contacté la MDA

CPE, 3 j'en parle à la directrice de l'ADATE, et puis je mets dans la boucle l'assistante sociale et l'infirmière, et le médecin scolaire

CM1, [aux élèves allophones] leur confier un rôle de personne ressource dans la classe

CM1, 9, 10 trouver dans chaque établissement des référénts linguistiques [...] des gamins, [...] des personnels [...] mieux regarder les ressources sur place [...] c'est important d'avoir des référents pour le handicap

EUP1, 15 j'irais voir ma collègue d'ULIS, on travaille beaucoup ensemble et j'irais déjà lui demander des billes à elle

EUP2, 9 il y a tout un travail à faire avec la PMI comme première entrée, comme accès au droit inconditionnel pour les enfants à la santé, et donc avec les médecins de PMI avec lesquels on travaille beaucoup.

EUP2, 11 et puis on manque aussi dans ces cas-là de recours à la traduction, c'est à dire qu'il faudrait de longs moments avec les familles pour pouvoir discuter assez finement de ce que eux ils ont comme projet pour leur enfant, là où ils voient notre intervention, comment ça se passe, pouvoir les accueillir dans la classe sur des longs moments pour qu'on puisse discuter ensemble,

EUP2, 13 je discute avec la famille énormément, et après je fais appel à la psychologue l'Education Nationale qui fait donc passer à l'élève un WISC non verbal, qui est le seul outil pour moi un peu scientifique, et on le fait vraiment en croisant ses résultats et mes observations, [...] en général j'aime bien avoir une continuité dans les psychologues de l'Education Nationale dans mon établissement pour qu'on soit habitué à travailler ensemble, qu'on ait une certaine confiance [...] il y a des orthophonistes plus ou moins spécialisés, qui va aussi, de par son bilan, nous aider entre le bilan du WISC non verbal et le bilan ortho à poser un début de diagnostic

EUP2, 17 Après, je pense qu'il faudrait vraiment revoir les liens entre la MDA et l'Education Nationale sur un accueil, un premier accueil pour au moins tous les cas où les familles verbalisent le fait qu'il y a une situation de handicap, qu'elle soit diagnostiquée ou pas dans le pays d'origine, qui y ait un premier accueil avec un pôle médical, c'est ce que je voulais monter avec le médecin du Rectorat, on avait commencé à réfléchir à comment faire pour que les collégiens qui passent par le CIO au moment du ce bilan aillent directement voir le médecin du rectorat qui rencontre la famille, qui discute et que dès le début, on n'ait pas ces deux situations / en gros soit le dossier est difficilement traitable en termes de scolarisation ordinaire, et du coup ça traîne, soit la famille ne dit pas trop de choses, hop hop hop, l'élève n'était pas scolarisé et l'élève arrive comme si de rien n'était dans un établissement où il n'est pas accueilli avec toute l'attention qu'il devrait avoir, donc je pense qu'on a vraiment ce pôle médical qui manque à ce moment-là, et peut-être aussi après pour le premier degré dans les mairies, [...] il manque un guichet unique croisé Education Nationale et MDA, et puis Education Nationale avec le pôle médico-social de l'Education Nationale.

EUP2, 30 différer l'inscription de la scolarisation effective, c'est à dire qu'il faut donner aux enseignants la légitimité pour avoir des réunions d'équipe avec un interprète, on prend pas un enfant et on voit après, je crois qu'il faut arrêter ça, c'est-à-dire dans une situation de handicap avéré, il faut telle, telle, ou telle personne autour de la table, un interprète et puis voilà, cocher un certain nombre de choses pour pas mettre l'enfant en danger, ça c'est la question vraiment de la sécurité, de l'accueil, je pense qu'on ne peut pas découvrir les choses au fur et à mesure de la journée, c'est impossible, donc il faut absolument une réunion d'équipe avec le médecin scolaire, l'infirmière, le chef d'établissement, les surveillants dans un collège, que tout le monde soit au courant, et puis un traducteur pour bien dire à la famille qu'on n'est pas du tout en train d'exclure l'enfant mais bien au contraire.

EUP3, 45 je le donnais à l'institut avec en général du matériel pédagogique, avec donc soit un jeu, soit des fiches pour qu'il y ait un lien avec ce qui se passait dans l'ULIS.

EUP3, 47 on a passé un moment avec M. et la petite dans l'ULIS à faire des jeux avec d'autres gamins de l'ULIS / et ça c'était intéressant aussi de pouvoir l'observer lui, au sein de l'ULIS et de voir comment il se comportait.

EO1, 1 c'est des parents qui ont dit qu'eux-mêmes trouvaient qu'il y avait un problème et c'est à partir de là que les choses ont pu se mettre en place

CPE, 3 j'en parle à la directrice de l'ADATE, et puis je mets dans la boucle l'assistante sociale et l'infirmière, et le médecin scolaire

CPE, 7 Moi j'ai mis en place des entretiens individuels en début d'année avec les élèves, parce que MNA ou pas, y en a certains qui ont des sacrés parcours / donc les profs après il savent ce qu'il en est

MC, 12 Il faut penser le travail collaboratif entre les différents professionnels au sein de l'Education Nationale

Travail avec les familles

EUP2, 1 la famille avait très peur, au moment des premiers accueils, d'énoncer ce que elle avait analysé quand même comme une situation de handicap, en se disant que ça allait contraindre à une déscolarisation donc là, c'était tout le travail de dire qu'en France, l'enfant n'allait pas être déscolarisé puisque porteur de handicap, voilà donc toute cette médiation-là qui est à faire.

EUP2, 11 on manque aussi dans ces cas-là de recours à la traduction, c'est à dire qu'il faudrait de longs moments avec les familles pour pouvoir discuter assez finement de ce que eux ils ont comme projet pour leur enfant, là où ils voient notre intervention, comment ça se passe, pouvoir les accueillir dans la classe sur des longs moments pour qu'on puisse discuter ensemble, voilà je pense que c'est tout ça qui doit être mis en place

EUP2, 27 penser à tous les moments de la journée où il peut se passer des choses et du coup anticiper ce côté débrouille, mais l'anticiper avec une liste de questions à poser aux familles, l'enfant est-il capable d'aller aux toilettes tout seul, l'enfant mange-t-il tout seul ou risque-t-il de s'étouffer, tous ces moments où on n'a pas forcément un adulte juste à côté, toutes les questions de fenêtres, moi j'ai eu tellement peur sur des troubles psy, des enfants qui ouvraient les fenêtres et comment ils réagissaient, voilà donc tout ce que la famille voit comme important à dire, je pense qu'il faut vraiment un document à l'attention des familles en disant qu'on ne va pas exclure l'enfant de l'école en raison du handicap, ça je crois que c'est essentiel de l'avoir traduit dans toutes les langues, d'avoir la loi traduite pour que les familles osent s'exprimer.

Repères pour identifier les difficultés

EUP2, 13 est ce que c'est la non scolarisation, les traumatismes, ou est-ce que ça avance, ça change donc voilà, j'observe vraiment, je garde toutes les traces des productions d'élèves à l'oral à l'écrit, pour essayer de voir est-ce qu'on est sur une situation qui stagne ou une situation qui progresse, et pour moi c'est vraiment ça la question, je suis absolument pas formée mais la question de la déficience, c'est quelle est la marge de progression, c'est à dire est-ce que tout plafonne à un moment très vite ou est-ce que ça va lentement mais ça progresse, donc c'est vraiment comme ça que je fais, je laisse du temps, je varie au maximum les activités, les supports, pour essayer de voir qu'est-ce que je n'aurais pas compris dans la manière de fonctionner d'enfants, d'adolescents là devenus élèves, qu'est-ce qui va permettre d'ouvrir des portes, j'observe beaucoup les temps informels, la récréation, la cantine, donc je me promène, je regarde son autonomie, je discute avec la famille énormément, et après je fais appel à la psychologue l'Education Nationale qui fait donc passer à l'élève un WISC non verbal, qui est le seul outil pour moi un peu scientifique, et on le fait vraiment en croisant ses résultats et mes observations, qui peut corroborer ou non la situation de déficience, sachant que le WISC non verbal ne fait pas appel à la langue française mais fait quand même appel à des certains items de la reconstitution de l'histoire, qui sont quand même des savoirs scolaires, et du coup faut être très vigilant sur ce que la non scolarisation a pu mettre en place [...] quand c'est des troubles du spectre autistique sans déficience, c'est à dire que ce qu'on pourrait appeler, ce qui n'existe plus je crois dans la nomenclature médicale mais ce qu'on appelle toujours le syndrome Asperger, c'est à dire sans déficience, là c'est vrai que le regard de la psychologue est aussi important parce que souvent on arrive à des tests extraordinairement hauts dans le WISC non verbal avec un enfant qui ne rentre pas dans la langue puisqu'il a des troubles de la communication, il y a un espèce d'écart énorme entre ce qu'il est capable en termes d'abstraction, de mémorisation en WISC non verbal, donc là le regard de la psychologue et le WISC non verbal nous aident à conforter quelque chose qu'on voit, c'est à dire un écart entre ses capacités intellectuelles et puis son comportement, sa possibilité à rentrer communication avec les autres / et si l'élève peut avoir assez rapidement une prise en charge par un orthophoniste, donc il y a des orthophonistes plus ou moins spécialisés, qui va aussi, de par son bilan, nous aider entre le bilan du WISC non verbal et le bilan ortho à poser un début de diagnostic.

EUP2, 31 sur les activités pédagogiques, il y a un moyen pour des enseignements du second degré [...] de penser à des choses, est-ce que l'élève sait faire un puzzle, tout ce qui est représentation spatiale, représentation temporelle, programme de petite section, leur dire « n'hésitez pas, commencez par programme de petite section et après moyenne section et puis vous cochez, là on avance là on n'avance pas, l'élève me demande toujours si c'est l'heure de la cantine ou si c'est l'heure d'aller à la maison » / je trouve que la représentation du temps elle est quand même significative, j'ai des élèves qui avancent en lecture, qui avancent et qui n'ont toujours pas le temps je me dis qu'il y a quelque chose qui va pas, quand avec tout ce qu'on a mis en place, ils ne sont toujours pas capables de se repérer ne serait-ce que dans la journée, la question de l'espace aussi, faire des plans de la classe, je pense qu'on n'est pas du tout formés à ça, nous les enseignants du second degré, donc peut-être remettre les référentiels simplifiés de la petite section et moyenne section grande section, et puis voir où est-ce qu'on avance / on voit bien que la question du temps, scolarisation antérieure ou pas, s'il n'y a pas le temps et y a pas l'espace, en général, je fais du stéréotype mais les jeunes qui ont vécu dans la rue, qui ont été dégourdis, le temps et l'espace, ils l'ont, et s'ils l'ont pas, c'est qu'il y a des choses qui n'ont pas été mises en place, et quand on n'a pas la représentation spatio-temporelle, la lecture par exemple c'est compliqué.

EM, 8 je pense qu'on se laisse quand même cette marge [...] je crois que c'est plus l'année suivante qu'on peut mettre en place quelque chose parce que la première année, c'est trop court, trop juste, ils sont encore trop dans l'arrivée en France

EO1, 3 Il y a des indicateurs oui, parce que généralement, enfin je peux parler que pour ma classe, en CE1, au bout de six mois ils arrivent à me parler à avoir une petite conversation avec moi et à commencer à combiner, ils ont repéré les sons, ils ont repéré les mots, ils reconnaissent en global /mais là je parle aussi des gamins qui ont été scolarisés la plupart avant / et [l'enseignante UPE2A] voit assez vite aussi quand ça commence à décoller ou pas, et tu vois, là, on a des gamins en CP, une petite qui vient d'Afghanistan et là ils vont demander un maintien, mais on pense qu'elle n'a jamais été scolarisée, pour l'instant on peut pas poser un diagnostic de handicap, c'est juste qu'elle a appris à tenir un crayon ici, à s'asseoir là, elle a appris les lettres

Activités profitables à tous

EUL1, 5 Déjà, j'essaierais de mettre en place quelque chose qui est utile aux enfants handicapés autistes de ma classe et qui sont pas allophones, c'est-à-dire tout ce qui est des rituels, mettre tout de suite en place un emploi du temps très défini et qui se répète de façon régulière, en mettant des aides visuelles, des aides auditives, en mettant des aides kinesthésiques, et en utilisant des pictogrammes, bon le pictogramme finalement il est universel / il traverse la barrière de la langue.

EUL1, 7 Et j'essaierais d'être très expressive dans ce que je dis, sachant que certains autistes, ça va peut-être pas leur parler, mais de peut-être quand même exagérer un peu les expressions et de verbaliser « je suis contente », « je suis pas contente » pour que les émotions soient plus tangibles pour les enfants, et puis alors là je pense à mes élèves à qui j'apprends l'anglais, bon c'est un peu une transposition pour apprendre une autre langue, moi ce que j'utilise beaucoup c'est la musique, finalement on passe beaucoup par les chansons, parce que déjà sur un plan je trouve émotionnel, c'est quelque chose qui parle à tout le monde, qui va créer du lien

EUL1, 9 par le chant, on peut rechanter la même chanson 50 fois et avoir du plaisir 50 fois, donc ça mobilise quand même justement tout ce qui permet de mémoriser à la fois donc par l'émotion et la répétition, et moi je trouve enfin que ce que je vois de mes élèves qui apprennent l'anglais, ils arrivent quand même au bout d'un moment à mémoriser des mots, des phrases

EUL1, 11 Moi j'ai beaucoup de chansons très simples / je cible un peu les thèmes, il va y avoir des chansons sur les couleurs, sur les animaux, sur les émotions, et puis à chaque fois soit c'est des chansons à gestes qu'on va reprendre ensemble et qu'on peut après réutiliser sans la musique, avec des images, des pictogrammes, on peut faire des jeux après / en fait on part de la chanson et puis après on va essayer de trouver d'autres entrées pour réinvestir le vocabulaire de manière à mieux comprendre la langue et à s'entraîner

EUP3, 29 c'était trois-quarts d'heure qui n'étaient pas perdus pour les autres, parce que de toute façon c'est intéressant l'interaction entre les gamins

EUP3, 61 [en gros, tu utilises les mêmes supports que tu utilises avec les autres ?] Oui, parce qu'il y a beaucoup d'oral, de jeu, donc ça il me semble que ça peut marcher, en tout cas avec lui ça avait l'air de marcher, pas à chaque fois mais souvent, il y a le travail à partir des albums et ça, il accrochait

AESH, 42-47 on utilise beaucoup les codes couleur, on essaie d'aérer les documents [...] Après, comme y en a pour le moment aucun qui relève vraiment du champ du handicap, pour certains élèves j'ai mis en place des pictogrammes, [...] fameux carnet de liaison qui est incompréhensible, déjà pour des élèves ordinaires c'est dur d'aller jusqu'au bout du règlement intérieur, alors pour les allophones, ce document il est juste incompréhensible donc y a un groupe de profs qui est en train d'y travailler, pour faire des images, des pictogrammes, et rendre les choses plus accessibles en fait et qui servira aussi à tous les autres puisqu'on est quand même avec des élèves qui ont des difficultés [...] des évaluations adaptées, donc ils font la même évaluation mais déclinée sous trois schémas différents, justement, et ça ça a été fait pour aider les allophones / je pense par exemple au professeur d'horticulture qui a beaucoup de vocabulaire hyper précis et particulier, alors là cette année les profs ont mis en place des lexiques, des répertoires / bon là c'est pareil ça sert à tous les élèves, au départ c'était fait que pour les allophones et finalement c'est pour tous les élèves, donc on a mis en place des répertoires et chaque mot important est signifié et il a sa définition à côté

Activités adaptées aux compétences de l'élève

EUP1, 7 Ben moi dans ma classe je pars de là où ils en sont donc lui, je lui faisais faire des activités de moyenne section alors qu'il avait 9 ans

Prise en compte et valorisation des langues et cultures familiales

Dir, 4 en prenant en compte la première langue, la langue maternelle, pour justement accéder à une autre langue

Dir, 5 ce qu'on ne fait pas suffisamment, là je pense, c'est de valoriser le fait qu'ils puissent connaître deux langues, certains trois

Dir, 7 Pour moi, la déficience c'est pas ce qui prime chez ces jeunes / c'est surtout leur histoire [...] je vois pas l'aspect déficience en premier

Dir, 9 si on ne prenait pas en compte un minimum leur culture, leurs habitudes familiales, la langue, le mode de vie, et bien on allait droit dans le mur

Dir, 10 En tout cas, nous on veille à ce que leurs langues d'origine, elles soient pas ignorées, c'est quand même des morceaux d'eux !

Les idées pour le vade-mecum

Format

EI1, 76 Plutôt numérique / ou un sous-main récapitulatif, quelque chose qui soit clair évident, [...] qui permette de faire des liens, donc pas trop linéaire, tu sais comme les cartes heuristiques, quelque chose de visuel avec les cartes

EUP1, 19 Déjà du numérique, plus écologique et plus pratique, et puis j'ai vu passer des padlet, je trouve ça pas mal comme forme, intéressant..

EUP3, 95- 97 C'est sûr que les cartes heuristiques, c'est bien les cartes mentales c'est ça ? Ben c'est très pratique au niveau intelligibilité, moi je trouve ça très agréable à lire. [...] Il faut pas que le document soit trop dense à lire, il faut que ça saute aux yeux que ça soit très clair.
EO2, 13 un truc simple, très lisible

Démarches à suivre et documents

EI1, 76 des démarches à suivre
EUP1, 19 les procédures pour les enseignants qui reçoivent un élève allophone, « qui est-ce que je dois contacter en premier », ils ne sont peut-être pas au courant, et qui alerter si il y a un problème.
EUP2, 27 penser à tous les moments de la journée où il peut se passer des choses et du coup anticiper ce côté débrouille, mais l'anticiper avec une liste de questions à poser aux familles, l'enfant est-il capable d'aller aux toilettes tout seul, l'enfant mange-t-il tout seul ou risque-t-il de s'étouffer, tous ces moments où on n'a pas forcément un adulte juste à côté, toutes les questions de fenêtres, moi j'ai eu tellement peur sur des troubles psy, des enfants qui ouvraient les fenêtres et comment ils réagissaient, voilà donc tout ce que la famille voit comme important à dire, je pense qu'il faut vraiment un document à l'attention des familles en disant qu'on ne va pas exclure l'enfant de l'école en raison du handicap, ça je crois que c'est essentiel de l'avoir traduit dans toutes les langues, d'avoir la loi traduite pour que les familles osent s'exprimer.
EUP3, 81 quelque chose qui soit vraiment utile, enfin disons que je sache mieux comment prendre un gamin quand il arrive, plutôt que le découvrir petit à petit / une sorte de document pour chaque gamin, rempli par l'instit, en gros des gestes des choses à pas faire et à faire en priorité // en fait, on le fait en général à l'oral, oui, on fait toujours un petit point sur ce que sait faire l'élève allophone, ce qu'il arrive à faire dans la classe ou pas, donc peut-être qu'il faudrait étoffer ce truc-là / mais souvent ça concerne finalement les aptitudes scolaires, enfin ses compétences scolaires, le point que tu fais avec l'instit, mais tu vois par exemple des choses à éviter avec un enfant autiste, oui ça serait bien oui / tu vois qui concernerait plus la relation / la relation au gamin.
EM, 26 déjà bien comprendre tout le parcours [...] MDPH, GEVA-Sco et tout ça.

Outil de référence

EI1, 76 un sous-main récapitulatif, [...] un outil de référence [...] un peu un pense-bête
EUP3, 95- 97 l'idée c'est qu'on ait tout dans un document. Sans être obligé d'aller chercher ailleurs
EO2, 13 avec une sélection des meilleurs sites, en fait y en a trop !
AESH, 63 Des noms de sites par exemple, on est toutes à même de chercher mais si on avait des sites ciblés, ça serait vraiment bien, ça éviterait de se noyer dans les recherches

Importance de l'accueil et la valorisation des langues et des cultures familiales

EI1, 68 rappeler, de les aider à faire du lien, leur donner accès à des moments à leur langue maternelle [...] donner des pistes

Situations types et points de vigilance

EI1, 76 y a cette situation et voilà ce vers quoi on peut s'orienter [...] si tu arrives à identifier des situations vraiment typiques, des problèmes
CM1, 12 la non scolarisation, où là ça prend plus de temps, déjà il faudrait sensibiliser les profs à cette problématique / avoir quelque chose qui appelle leur vigilance / C'est pas tant de donner des solutions, mais dire qu'il y a un champ avec des hypothèses, il faut toutes les balayer [...] c'est important que tous les professionnels de l'équipe éducative soient alertés sur ces points, comme ça ils auront une vigilance, ils ne rateront pas une piste qui pourrait être a priori la bonne.

Ressources matérielles

EI1, 76 des ressources consultables
EUP1, 19 j'aimerais avoir les sites sur lesquels trouver des informations, les personnes ressources, les formations disponibles, des ressources, où est-ce qu'on peut trouver des outils à emprunter ou à acheter, même des idées de mise en place dans la classe, ce qu'on met en place comme dispositif dans la classe, l'organisation à la fois matérielle et pédagogique dans sa classe, déjà centraliser tout ce qui existe, ça serait super, une banque d'émoticônes pour enfants autistes, des choses toutes faites à imprimer pour gagner du temps, pas avoir à créer des outils,
EUP2, 31 la question du temps, c'est à dire qu'est-ce qu'on observe, combien de temps on observe avant de s'inquiéter, voilà un petit calendrier de l'année parce que on sait bien que les dossiers ULIS par exemple, si on est sur de la déficience légère, c'est fin janvier, alors si on part dans une situation idéale où la famille arrive pendant l'été, l'enfant est scolarisé en septembre, ça veut dire faire un dossier pour fin janvier, sinon ça veut dire que l'enfant est plus suivi en UPE2A l'année d'après ou maintenu exceptionnellement, qu'on fait un dossier pour la fin janvier d'après donc après un an et demi, mais en ULIS y a jamais de place la première année, donc on arrive sur la scolarité collège, on arrive vite sur trois quatre ans à avoir une prise

en charge, donc c'est aussi cette question du calendrier [...] remettre les référentiels simplifiés de la petite section et moyenne section grande section, et puis voir où est-ce qu'on avance

EUP2, 33 Un référentiel simplifié, est-ce que l'enfant sait se repérer dans la journée, sur des choses qui soient un peu internationales [...] je pense qu'il faut mettre et des choses qui peuvent être culturelles, et des choses qui sont quand même internationales comme le temps et l'espace

EUP3, 79 une banque de pictogrammes ou une banque d'outils qu'on pourra utiliser directement en séance oui / ou un moyen de faire un lien plus précis entre l'instit et moi, genre un questionnaire, il faudrait que ça soit adapté à chaque type de handicap pour que ce soit intéressant.

EUP3, 81 une sorte de document pour chaque gamin, rempli par l'instit, en gros des gestes des choses à pas faire et à faire en priorité [...] des choses à éviter avec un enfant autiste, oui ça serait bien oui / tu vois qui concernerait plus la relation / la relation au gamin

EUP3, 95 des conseils de base sur différents types de handicaps

EM, 28 faire quelque chose de non verbal pour pouvoir évaluer, des items d'évaluation comme nous quand on fait des référentiels, on se penche sur plusieurs thèmes, sur qu'est-ce qu'on va évaluer, est-ce que ça va être le langage, la compréhension, est-ce que ça va être la perception de la société, [...] c'est développer ces items pour essayer nous-mêmes de mieux se repérer, souvent les items nous ça nous permet de aussi de prendre des directions tu vois ce que je veux dire

EO1, 5- 6 J'aimerais avoir des tests non verbaux, et puis une fois qu'on sait, les prises en charge spécifiques, il faut quand même des choses un peu plus particulières à mettre en place j'imagine, donc il faudrait quand même réfléchir à une vraie pédagogie de l'enseignement avec des élèves handicapés allophones / mémoriser une nouvelle langue quand tu es porteur de handicap, c'est compliqué [...] Et j'aimerais des outils en méthodologie, parce que j'imagine qu'on n'apprend pas pareil.

EO1, 11 de petites pancartes « attention, ne nous cachons pas derrière la barrière de la langue, ne nous cachons pas derrière des difficultés potentielles de la famille à gérer des prises en charge, ne nous cachons pas derrière ça, c'est un droit que tous les enfants du territoire ont » / ça serait intéressant d'avoir une petite alerte, des choses à avoir en tête et pas se laisser happer par juste le problème de l'allophonie et puis de la situation précaire

Ressources humaines

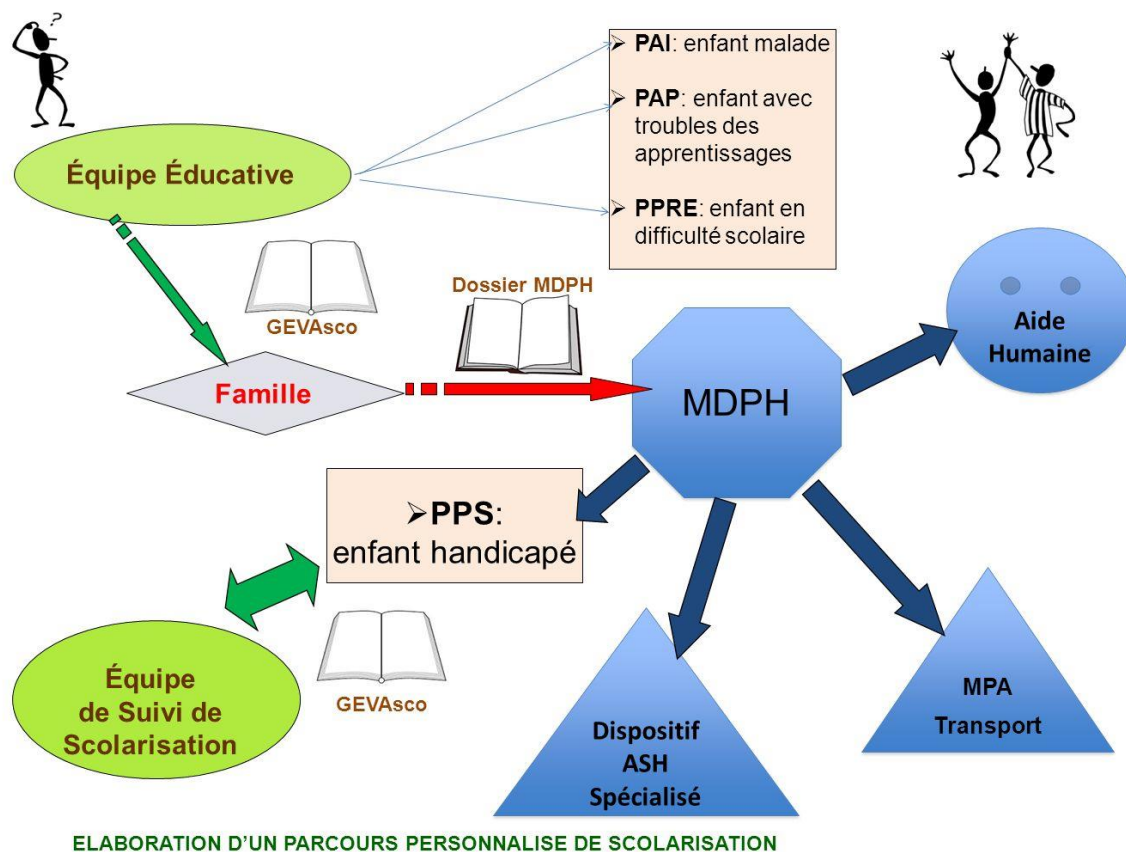
EUP1, 19 j'aimerais avoir les sites sur lesquels trouver des informations, les personnes ressource, les formations disponibles,

EUP3, 95- 97 les noms et numéros de téléphone des personnes ressource, [...] qui contacter si ça se passe pas bien, qui contacter pour avoir plus de ressources

EM, 34 [les noms des personnes ressource] Ah oui parce que nous, on n'est pas bien au courant.

Annexe 4

Parcours personnalisé de scolarisation



Source : Académie de Créteil / <http://slideplayer.fr/slide/7676835/>

Annexe 5

Référentiel pour des élèves avec TSA et TED

Elaboré par Dominique Heymann

1. Etre élève dans un groupe-classe

Sociabilité, autonomie, initiative

Entrer en classe seul(e) et de façon adaptée
Respecter les règles de la classe relatives à la sécurité de chacun(e)
Respecter le matériel collectif
Rester assis(e) pendant le temps du regroupement
Prêter attention à l'adulte
Prêter attention aux autres élèves
Participer aux rituels quotidiens (étiquette de présence, date, comptines ...)
Attendre son tour pour parler ou agir
Aller s'asseoir seul(e) à son bureau après le regroupement
Travailler sur une activité scolaire avec l'étayage de l'adulte
Travailler seul(e) sur une activité scolaire
Prendre et remettre en place le matériel
Choisir une activité parmi celles proposées en classe
Rester concentré(é) sur une activité pendant plus de 3 min avec l'étayage de l'adulte
Rester concentré(é) sur une activité pendant plus de 3 min sans l'étayage de l'adulte
Demander de l'aide (par la parole ou le geste) à l'adulte en cas de difficulté

2. Langage oral et/ou gestuel

Compréhension

Répondre à son prénom
Répondre à une consigne orale individuelle (verbalement ou gestuellement)
Répondre à une consigne orale collective (verbalement ou gestuellement)
Ecouter une histoire lue ou racontée
Identifier le personnage principal d'une histoire lue par l'adulte
Restituer une histoire entendue à l'aide d'images, de marionnettes ou de mots
Associer des images à des mots prononcés par l'adulte
Associer des images à des phrases prononcées par l'adulte
Répondre à des questions (avec images ou mots) sur un petit texte entendu
Trouver dans une phrase entendue une information explicite demandée
Trouver dans un texte entendu des informations explicites demandées
Faire des inférences (trouver des informations implicites) à partir d'un énoncé

Expression

Exprimer ses besoins
Répondre à une question verbalement
Répondre à une question gestuellement
S'exprimer en utilisant des mots isolés
S'exprimer en utilisant des gestes isolés

S'exprimer en faisant des phrases
S'exprimer en associant plusieurs gestes
Utiliser le pronom personnel "je"
Utiliser un geste désignant soi-même
Produire des énoncés verbaux avec une syntaxe correcte
S'exprimer de façon compréhensible par tous
Mimer un poème, une comptine ou une chanson
Dire ou chanter un poème, une comptine ou une chanson

3. Maîtrise de la langue (orale et/ou écrite)

Connaître le vocabulaire usuel en classe (matériel et activités)
Mémoriser des nouveaux mots au fil des activités scolaires
Connaître le contraire de certains mots
Repérer des mots d'une même famille lexicale (dent, dentiste, dentifrice, ...)
Classer des noms en fonction de leur générique (fruits, légumes, animaux ..)
Classer des mots par catégorie grammaticale (verbes, noms, déterminants, ...)
Connaître des synonymes
Distinguer les phrases au passé, présent et futur
Distinguer les phrases affirmatives et négatives
Reconnaître les phrases interrogatives
Orthographier correctement des mots avec des phonèmes simples
Orthographier correctement des mots avec des phonèmes complexes
Orthographier correctement des mots outils
Ecrire des phrases syntaxiquement correctes
Laisser une trace sur une feuille
Utiliser une main en préférence
Tenir correctement son crayon
Tracer des spirales
Tracer des lignes droites
Tracer des lignes droites de gauche à droite
Tracer des lignes droites de droite à gauche
Tracer des lignes droites de haut en bas
Tracer des lignes droites de bas en haut
Tracer des lignes courbes
Tracer des cercles
Tracer des cercles dans le sens des aiguilles d'une montre
Tracer des cercles dans le sens inverse des aiguilles d'une montre
Tracer des croix
Tracer des lignes brisées
Tracer des boucles
Tracer des boucles à l'endroit
Tracer des boucles à l'envers
Repasser sur des lettres en capitales
Repasser sur des chiffres
Tracer des lettres en capitales avec modèle
Tracer des chiffres avec modèle
Tracer des lettres en capitales sans modèle

Tracer des chiffres sans modèle
Repasser sur des lettres en écriture cursive
Ecrire des lettres en écriture cursive avec un modèle
Ecrire des lettres en écriture cursive sans modèle
Colorier une surface délimitée
Colorier entre deux lignes
Se repérer dans l'espace de la feuille (pour coller, dessiner ou écrire)
Coller des formes de gauche à droite suivant un modèle
Associer des images identiques simples
Associer des images identiques avec de nombreux détails

5. Langue écrite

Lecture

Connaissance des lettres

Identifier de manière réceptive les lettres en capitales d'imprimerie
Identifier de manière réceptive les lettres en script
Identifier de manière réceptive les lettres en écriture cursive
Nommer des lettres en oralisant
Associer un geste "Borel-Maisonny" à un son ou une lettre
Sélectionner une lettre correspondant à un son
Associer des mots identiques
Reconnaître des mots de façon globale
Copier des mots écrits avec des lettres mobiles ou un clavier numérique
Tourner (ou demander à) les pages d'un livre pour les regarder

Déchiffrage

Décoder des syllabes simples en oralisant
Décoder des syllabes simples en associant des gestes "Borel-Maisonny"
Décoder des syllabes complexes en oralisant
Décoder des syllabes simples en en associant des gestes "Borel-Maisonny"
Décoder des mots simples
Décoder des mots avec des phonèmes complexes

Compréhension

Associer des images à des mots lus
Répondre à une consigne écrite très simple
Associer des images à des phrases
Répondre à des questions de compréhension (avec images ou mots) sur un petit texte
Trouver dans une phrase une information explicite demandée
Trouver dans un texte des informations explicites demandées
Faire des inférences (trouver des informations implicites)

Production d'écrits (avec un stylo, des lettres mobiles ou un clavier numérique)

Dictée une phrase à l'adulte (pour légender une photo par exemple)
Ecrire son prénom sans modèle
Coder des syllabes simples
Coder des syllabes complexes
Ecrire des mots en respectant les correspondances lettres/sons
Ecrire des phrases compréhensibles
Ecrire des textes compréhensibles

6. Activités logico-mathématiques

Connaissance des chiffres et des nombres

Identifier de manière réceptive les chiffres
Identifier de manière réceptive les nombres jusqu'à ...
Nommer les nombres en oralisant jusqu'à ...
Oraliser la comptine numérique jusqu'à ...

Numération

Dénombrer des objets jusqu'à ...
Associer un nombre (écrit ou dit) à une quantité d'objets
Donner un nombre d'objets
Comprendre le système de numération décimale (unités, dizaines, centaines ...)
Ranger des nombres par ordre croissant

Calcul

Construire une collection d'objets identique à une autre, terme à terme
Compléter une collection
Utiliser le surcomptage
Comprendre le sens de l'addition
Comprendre la notion de "reste" dans la soustraction
Comprendre la notion de "manque" dans la soustraction
Comprendre le sens de la multiplication
Comprendre le sens de la division (partage)
Effectuer des additions en ligne avec l'aide de la manipulation
Effectuer des additions en ligne sans manipulation
Effectuer des soustractions en ligne avec l'aide de la manipulation
Effectuer des soustractions en ligne sans manipulation
Effectuer des additions posées sans retenue
Effectuer des soustractions posées sans retenue
Effectuer des additions posées avec retenue
Effectuer des soustractions posées avec retenue
Résoudre des problèmes simples relevant de l'addition
Résoudre des problèmes simples relevant de la soustraction
Résoudre des problèmes simples relevant de la multiplication
Résoudre des problèmes simples relevant de la division
Utiliser une calculatrice pour réaliser un calcul

Logique

Poursuivre un algorithme à 2 éléments
Poursuivre un algorithme à 3 éléments
Compléter un tableau à double entrée

Mesures et géométrie

Trier des images selon la taille
Ranger des images selon la taille
Mesurer et tracer des segments au cm près
Mesurer et tracer des segments en cm et mm
Lire l'heure sur un cadran à aiguilles
Ranger selon le poids
Connaître le système de monnaie (euros et centimes)

Donner une somme demandée
Rendre la monnaie
Trier des images selon la forme
Placer un objet sur la forme correspondante (encastrement et images)
Reconnaître un cercle, un rectangle, un carré et un triangle
Reproduire une figure géométrique en manipulant des formes
Reproduire une figure géométrique en utilisant un quadrillage (papier ou manipulation)
Reconnaître une symétrie
Reproduire une symétrie axiale simple (papier ou manipulation)
Réaliser un puzzle en posant les pièces sur le modèle
Réaliser un puzzle de pièces

7. Découverte du monde

Structuration de l'espace - voir également les activités en Géométrie

Se repérer dans la classe
Se repérer dans l'IME
Se repérer dans l'environnement proche de l'IME
Connaître les notions de <i>sur, sous, entre, à côté, devant, derrière</i>
Savoir situer un objet par rapport à un autre objet
Savoir se situer par rapport à un objet ou une personne

Structuration du temps

Comprendre qu'une activité débute ou se termine
Ranger des images séquentielles
Se repérer dans la journée
Connaître les jours de la semaine
Se repérer dans la semaine
Connaître les mois
Connaître les saisons

Le monde du vivant

Observer les différentes manifestations du vivant
Acquérir des connaissances sur le cycle de la vie
Connaître certaines caractéristiques du corps humain
Connaître le développement et les caractéristiques de certains animaux
Connaître le développement et les caractéristiques de certains végétaux
Prendre conscience des 5 sens
Connaître et respecter les règles élémentaires d'hygiène

Objets et technologie

Découvrir des objets, des matériaux et leurs caractéristiques
Tester différents outils, matériaux et techniques
Fabriquer des objets

8. Motricité fine

Empiler des cubes
Enfiler des perles
Couper du papier avec des ciseaux

Découper des formes en papier
Coller des formes à un emplacement précis
Plier une feuille

9. Activités artistiques

Réaliser des productions plastiques sur des supports et avec des techniques variées
Découvrir des œuvres d'art (peinture, photo, sculpture, vidéo, cinéma, installations)
Reproduire des rythmes avec des percussions corporelles et des instruments
Découvrir des œuvres musicales de styles variés
Chanter des chansons apprises en classe
Expérimenter spontanément pour produire différents sons et traces
Jouer une ou plusieurs scènes en utilisant le mime ou les marionnettes

10. Education Physique et Sportive

Suivre un parcours en marchant
Suivre un parcours en courant
Sauter par-dessus un obstacle
Coordonner et enchaîner ses actions
Adapter ses déplacements
Participer à des jeux collectifs simples
Lancer une balle
Réceptionner une balle
Tirer dans un ballon au pied
Réaliser un parcours simple en trottinette, roller ou vélo
Agir sur son adversaire pour l'immobiliser
Faire quelques échanges en jeux de raquettes
Réaliser un enchaînement de 2 ou 3 actions « gymniques »
S'exprimer corporellement pour communiquer des émotions
Réaliser un parcours en adaptant ses déplacements au milieu aquatique
Accepter d'immerger sa tête
Se laisser flotter dans un bassin où l'on a pied
Réaliser 25 mètres en nageant sans appui, sans matériel et sans s'arrêter au bord
Entrer dans l'eau en sautant

11. Informatique

Utiliser une souris pour cliquer à un endroit précis de l'écran
Utiliser son doigt pour pointer un endroit précis sur une tablette tactile
Choisir une police de caractères et modifier la taille
Mettre en forme un petit texte qu'on vient de taper (centrer, souligner, aligner)
Créer un document avec du texte et des images
Créer un dossier
Nommer et enregistrer un fichier dans un dossier
Faire une recherche sur internet (image, chanson, texte, vidéo)
Réaliser une production artistique grâce à l'outil informatique

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction	5
PARTIE 1 - LA SCOLARISATION DES ELEVES PORTEURS DE HANDICAP ET DES ELEVES ALLOPHONES : REPERES CHRONOLOGIQUES	7
CHAPITRE 1. DES CLASSES ET DES INSTITUTIONS FERMEES JUSQU'AUX DISPOSITIFS	8
1. L'enseignement spécialisé.....	9
1.1. La naissance de l'enseignement spécialisé pour les « anormaux d'écoles » et les « irréguliers »	9
1.2. Des classes spéciales pour les enfants « handicapés mentaux » et/ou « inadaptés » au système scolaire.....	10
1.3. Vers un modèle intégratif : des classes spécialisées dans les établissements scolaires ordinaires, des intégrations individuelles et des réseaux d'aides spécialisées	12
1.4. La loi de 2005 et ses nouvelles orientations	14
1.5. Vers le modèle inclusif : l'avènement des unités et des dispositifs pour les élèves « en situation de handicap »	15
2. La scolarisation des élèves allophones	17
2.1. Les premières structures pour les « enfants étrangers » et « non-francophones »	19
2.2. Les dispositifs intégrés pour les « élèves allophones nouvellement arrivés »	20
PARTIE 2 - L'ECOLE INCLUSIVE : DE QUOI PARLE-T-ON ?	23
CHAPITRE 2. LA NOTION D'INCLUSION	24
1. « Inclusion » versus « intégration » ? Des glissements sémantiques qui interrogent.....	24
2. Le double risque de l'inclusion	27
2.1. Une baisse des moyens alloués à l'enseignement spécialisé et une désinstitutionnalisation	27
2.2. Une « indifférence aux différences » qui peut être maltraitante pour tous	28
2.3. De l'inclusion tronquée à l'inclusion simulée	30
2.3.1 Une inclusion légale et administrative affichée mise en avant.....	30
2.3.2. Des supports d'enseignement et des outils d'apprentissage spécifiquement dédiés aux élèves allophones et aux élèves porteurs de handicap.....	30
2.3.3. Une didactique inclusive à inventer	31
CHAPITRE 3. L'EVOLUTION DES CATEGORISATIONS	34
1. Catégorisation et intersectionnalité	34
1.1. Les catégories, quelles fonctions ?	34
1.1.1. La notion de catégorie.....	34
1.1.2. Différentes fonctions.....	35
1.2. L'intersectionnalité à l'école.....	36
1.3. La scolarisation des élèves allophones / alloglottes et porteurs de handicap	38
1.3.1. « Double catégorie » invisibilisée	38
1.3.2 La question de la temporalité dans la survenue du handicap psychique et sa (re)connaissance par les familles et les institutions	39
1.3.3 La question du statut de l'élève : allophone ou alloglotte ?	40
1.3.4. Un dispositif expérimental pour scolariser des EANA handicapés	41
2. La spécialisation professionnelle : entre polyvalence et clivage	42
2.1. La spécialisation professionnelle.....	42
2.2. Des ressources pour les enseignants.....	43
3. Surcatégorisation : les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP).....	43
3.1. Origine et définition du concept de « besoins éducatifs particuliers »	43
3.2. L'écueil de l'amalgame.....	45
3.3. Rhétorique institutionnelle	46
4. Au-delà du principe de catégorie.....	46
CHAPITRE 4. LE MODELE DE LA PEDAGOGIE UNIVERSELLE	48
1. Définition	48
1.1. Origine du modèle.....	48
1.2. Une approche sociale du handicap plutôt que médicale	49
2. Le concept d'accessibilité universelle	50
2.1. Concevoir en amont versus ajouter des aménagements de remédiation	50
2.2. La mutualisation des moyens au profit du groupe.....	51

3. La pédagogie universelle, elle existe déjà ...	51
3.1. Ses précurseurs.....	52
3.2. Des invariants pédagogiques.....	52
3.3. L'enseignement spécialisé comme lieu d'expérimentation de l'accessibilité pédagogique	54
3.4. Les limites.....	55
3.5. La formation.....	55
PARTIE 3 - IDENTIFICATION DES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES PROFESSIONNELS ET PISTES	
POUR L'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES ALLOPHONES ET PORTEURS DE HANDICAP	57
CHAPITRE 5. PROTOCOLE DE RECHERCHE : RECUEIL DE DONNEES.....	58
1. Différents types d'entretiens.....	58
2. Entretiens semi-directifs avec des enseignantes et autres modalités de recueil de données	58
2.1. Le panel d'enseignants	58
2.2. Le guide d'entretien et les thèmes abordés.....	59
3. Entretiens avec d'autres professionnels.....	60
4. Retour réflexif sur le dispositif.....	60
4.1. Relation avec les enquêtés	60
4.1.1. Des enquêtés déjà connus	60
4.1.2. Avantages et biais	61
4.2. La transcription des entretiens.....	61
4.2.1. L'aspect technique	61
4.2.2. Des transcriptions partielles	61
CHAPITRE 6. ANALYSE DES DONNEES.....	63
1. Méthode d'analyse	63
1.1. Prise de notes et lecture flottante.....	63
1.2. Lecture attentive.....	63
1.3. Sélection et repérage	63
1.4. Elaboration d'une grille d'analyse	63
2. Attentes de l'enquêtrice et discours des enquêtés.....	65
2.1. Discours des enseignantes et de l'AESH.....	65
2.2. Discours des autres professionnels.....	66
3. Les difficultés énoncées	66
3.1. Difficultés liées au manque de formation.....	66
3.1.1. Insuffisance ou absence de connaissances	66
3.1.2. Sentiment de peur	68
3.1.3. Certains éléments de sécurité.....	69
3.1.4. Prise en charge des élèves avec des troubles du comportement.....	70
3.1.5. Faire classe avec une grande hétérogénéité des besoins.....	71
3.1.6. Identité professionnelle.....	72
3.1.7. Diagnostic du handicap.....	74
3.2. Cadre institutionnel inadapté ou défaillant.....	75
3.2.1. Manque de temps pour le travail d'équipe	75
3.2.2. Suivi des élèves.....	76
3.2.3. Manque de structures adaptées et de souplesse dans les dispositifs	76
3.2.4. Locaux inadaptés	77
4. Les pistes proposées	78
4.1. Du côté des politiques publiques.....	78
4.1.1. Formation.....	78
4.1.2. Moyens humains supplémentaires	79
4.1.3 Structure spécifique	79
4.1.4 Espaces aménagés pour les élèves avec des troubles du comportement	79
4.2. Du côté des équipes enseignantes	80
4.2.1. Temps nécessaire avant les tests et un bilan	80
4.2.2. Utilisation des ressources humaines sur place et travail d'équipe	80
4.2.3. Travail avec les familles	81
4.3. Du côté pédagogique.....	82
4.3.1. Repères pour identifier les difficultés	82
4.3.2. Activités profitables à tous.....	82
4.3.3. Activités adaptées aux compétences de l'élève.....	83
4.3.4. Prise en compte et valorisation des langues et cultures familiales	83
CHAPITRE 7. DES ENSEIGNANTS A BESOINS PROFESSIONNELS PARTICULIERS	84
1. Des besoins identifiés.....	84

1.1. Formation.....	84
1.1.1 Une formation croisée.....	84
1.1.2 Des connaissances autour de l’allophonie et du handicap.....	85
1.1.3 Une formation à une pédagogie <i>ajustée</i>	85
1.2. Accessibilité aux ressources existantes	86
1.2.1 Personnes ressources.....	86
1.2.2 Ressources pédagogiques.....	86
1.3. Davantage de moyens humains et matériels.....	86
2. Eléments pour un vade-mecum	87
2.1. Le format.....	87
2.2. Le contenu.....	88
2.2.1. Un vade-mecum en deux volets	88
2.2.2. Des documents accessibles par lien hypertexte.....	88
2.2.3. Proposition pour une carte heuristique.....	89
2.2.4. Sélection de sites et applications gratuites pour le vade-mecum	91
Conclusion.....	93
Bibliographie.....	95
Sitographie	101
Sigles, acronymes et abréviations utilisés	103
Table des annexes.....	106
Table des matières	167

MOTS-CLÉS : allophonie, handicap psychique, inclusion scolaire, élèves à besoins particuliers, enquête qualitative, vade-mecum pour les enseignants, catégorisation, pédagogie universelle

RÉSUMÉ

A l'heure de l'*école inclusive* instituée comme le nouveau modèle, tous les enseignants, spécialisés ou non, sont amenés à accueillir des élèves allophones et/ou porteurs de handicap psychique. Une mise en perspective historique permet d'appréhender l'évolution des modalités de scolarisation pour les enfants handicapés et les enfants migrants, et de pointer le lien avec les changements de catégorisation les concernant. Le concept d'*inclusion* et la place de la pédagogie méritent d'être questionnés dans ce nouveau paradigme censé bouleverser le système scolaire. Un travail d'enquête auprès de professionnels de l'Éducation Nationale et du secteur médico-social est mené pour recueillir leurs discours sur les difficultés rencontrées sur le terrain, et avancer vers l'objectif de ce travail, qui consiste à identifier les besoins des enseignants dans le domaine de l'allophonie et du handicap et à proposer des éléments qui serviront à élaborer un vade-mecum, outil de sensibilisation et d'aide aux enseignants dans leurs pratiques d'inclusion scolaire.