

L'inclusion scolaire des élèves allophones

Aujourd'hui omniprésent dans les débats sur l'école et dans les textes institutionnels, le terme « inclusion » reste encore majoritairement associé au champ du handicap. Pourtant, l'inclusion scolaire concerne tou-te-s les élèves et essentiellement les plus « vulnérables », terme qui tend à s'imposer dans les textes européens et nationaux les plus récents sur l'éducation inclusive et qui permet d'englober un public beaucoup plus large, dont ceux-celles que l'on désigne comme « élèves allophones nouvellement arrivé-e-s » (EANA)², enfants et jeunes plurilingues de tout âge et de toute origine. Chaque élève a son histoire, faite de ses expériences migratoires, familiales, scolaires et linguistiques qui font la richesse et la diversité de ce public. Certain-e-s arrivent avec un solide bagage scolaire, d'autres découvrent l'école. Les un-e-s arrivent en famille, d'autres seul-e-s, directement de leur pays d'origine ou après un long et chaotique parcours migratoire.

1 Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav).

2 Dans le cadre scolaire, un-e élève allophone est un-e enfant [au sens juridique, cela va jusqu'à 18 ans] dont le français n'est pas la langue première et qui a besoin de l'apprendre au moment où il arrive en France, en école, comme en collège ou en lycée.

3 Fontoso-Y-Font, A. et Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire* (p. 104). Paris : Canopé Éditions.

4 UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (p. 9). Paris : UNESCO.

5 Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans : D. Rousseau (dir), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (8-32). Québec : Presse de l'Université du Québec.

6 Pour les modalités d'inscription, se référer au *Bulletin officiel* n° 37 du 11 octobre 2012.

7 Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique. Repères pour l'éthique de l'enseignant* (p. 93). Lyon : Chronique sociale.

L'inclusion est avant tout un droit (soutenu aujourd'hui par tout un arsenal de textes législatifs internationaux et nationaux), celui de l'accès plein et entier pour tou-te-s les élèves à la vie scolaire et sociale, et ce, quelles que soient leur origine sociale, géographique, linguistique et leurs compétences scolaires. Mais « au-delà des objectifs à atteindre, [l'inclusion] vise la réalisation de valeurs et de principes transcendants³ ». Parmi ces valeurs, le respect et la valorisation de la diversité, du droit à la différence, l'équité, la bienveillance, la bientraitance. Ce ne sont pas que des mots à la mode ou des concepts en vogue. Décréter l'école inclusive, c'est considérer « les différences individuelles non comme des problèmes à résoudre, mais comme des possibilités d'enrichissement de l'apprentissage⁴ ». Affirmer une école inclusive, c'est prétendre que le système scolaire doit s'adapter aux besoins des élèves, de tou-te-s les élèves, sans distinction, quelles que soient leurs compétences, leurs difficultés, leurs différences. Pour soutenir ces valeurs et ces principes, l'inclusion implique des modifications fondamentales de l'intervention scolaire et du système éducatif, « la dimension pédagogique est au cœur du projet de l'inclusion scolaire⁵ ». Un changement de paradigme s'est opéré. D'un système centré sur l'élève et sa capacité à s'adapter à la norme, on est passé à un système centré sur l'enseignant-e et sa capacité à s'adapter aux besoins des élèves.

À quels besoins une école réellement inclusive pour les élèves allophones devrait-elle prioritairement répondre? Aujourd'hui, les élèves bénéficient d'une double inscription dans une classe dite « ordinaire » et au sein d'une unité pédagogique pour élève allophone arrivant (UPE2A) afin de bénéficier d'un apprentissage intensif du français en tant que langue étrangère, mais aussi en tant que langue de scolarisation⁶.

Cette organisation devrait permettre aux élèves d'apprendre progressivement le français et d'être inclus en classe « ordinaire ». Deux difficultés apparaissent alors : les contraintes liées aux textes en vigueur et la question de la formation des enseignant-e-s.

D'une part, les élèves ne peuvent bénéficier de ce dispositif que pendant un an, ce qui impose un rythme difficilement compatible avec le besoin de leur laisser du temps pour s'adapter au système scolaire et pour prendre des repères. D'autre part, il faut souligner l'insuffisance, et néanmoins l'importance, de la formation des enseignant-e-s non spécialisé-e-s qui accueillent ces élèves de façon à ce qu'ils-elles puissent adapter, au moins pour un temps, les contenus d'enseignement, les modalités d'évaluation, mais aussi qu'ils-elles soient en mesure d'aider les élèves à compenser l'aspect parfois lacunaire de leurs apprentissages précédents.

Ces besoins spécifiques se greffent sur les besoins universels de sécurité, de confiance en eux-elles et de relation de confiance (estime de soi, encouragement), de reconnaissance de soi, de leurs identités, de leurs langues, que ressentent tou-te-s les élèves.

Or les difficultés et les tensions sont grandes dans notre école construite sur le principe républicain d'égalité. On constate en effet une inadéquation entre la formation des enseignant-e-s et les attentes et injonctions de l'école inclusive. « La formation initiale et continue reste encore aujourd'hui essentiellement portée sur la maîtrise des savoirs disciplinaires et non sur les moyens et les techniques de création des conditions favorables à l'enseignement⁷. » C'est pourquoi la formation des enseignant-e-s, spécialisé-e-s, mais aussi (et surtout) des classes dites « ordinaires », est à considérer comme une priorité pour rendre l'école réellement inclusive et équitable. ▶

