



Élèves non francophones : vous avez dit « inclusion » ?

Des enseignants de Seine-Saint-Denis en charge d'élèves allophones alertent sur les ratés des dispositifs d'inclusion mis en place depuis dix ans. Cette tribune paraît dans « Le Monde de l'éducation ». Si vous êtes abonné au Monde, vous pouvez vous inscrire à cette lettre hebdomadaire en suivant ce lien

Tribune. Nous enseignons dans le second degré en Seine-Saint-Denis en UPE2A [unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants] , ces dispositifs qui accueillent les élèves non francophones. À l'heure où l'inclusion scolaire fait débat, nous souhaitons témoigner sur l'évolution de la scolarisation de ces élèves depuis dix ans.

Nos élèves ont entre 11 ans et 16 ans, ils sont arrivés en France depuis peu et doivent effectuer une mise à niveau avant d'intégrer les classes ordinaires. Leurs profils sont très hétérogènes. Certains parlent un peu français, d'autres pas du tout. Certains savent lire, d'autres n'ont jamais tenu un stylo. Nous leur apprenons alors à lire, écrire et compter, directement en français, ce qui n'est pas simple pour eux. Au-delà du français du quotidien, nous cherchons à les rendre autonomes dans la compréhension du langage et des outils très codifiés employés dans les cours, les manuels, les consignes.

Nous travaillons aussi sur l'importance de l'oral et du tâtonnement : beaucoup d'élèves viennent de systèmes scolaires très différents du nôtre et ont besoin d'être rassurés avant d'oser parler et se tromper. Nous travaillons avec les plus grands sur leur orientation. Selon le niveau scolaire atteint dans le pays d'origine, les progrès sont rapides ou exigent beaucoup de temps. On estime à quatre années le temps nécessaire pour être à l'aise dans une langue de scolarisation nouvelle. On nous en donne une, deux pour les élèves sans scolarisation antérieure. En réalité, ce temps est rarement atteint car les élèves arrivent tout au long de l'année. Nous travaillons donc dans l'urgence, chaque minute de cours est précieuse.

Grande soif d'apprendre

Les enjeux psychologiques sont considérables. Certains enfants ont émigré dans un cadre serein. Mais d'autres ont fui une guerre, des répressions, une catastrophe naturelle et doivent accepter leur nouvelle vie. Certains rejoignent un parent déjà installé, quittent la grand-mère, la tante qui les ont élevés, découvrent des petits frères ou sœurs nés en France, auprès desquels ils font figure d'étrangers. D'autres sont venus par leurs propres moyens, parfois d'eux-mêmes dans l'espoir d'améliorer leur sort et celui de leur famille, parfois forcés – une forme moderne d'esclavage. Ils ont voyagé avec des passeurs, ont vu mourir des compagnons de route. Beaucoup d'enfants sont traumatisés au point que certains, bons élèves dans leur pays, régressent une fois arrivés. La plupart ont besoin de temps pour entrer dans les apprentissages.

La classe d'accueil est intrinsèquement inclusive. C'est un lieu où les enfants acquièrent des connaissances indispensables, un sas où ils reprennent confiance, un tremplin vers leur nouvelle vie. Peu à peu, dans cet espace-temps protégé, un collectif émerge, des liens durables se créent. Une langue s'apprend en la parlant et la barrière de la langue est paradoxalement un atout : en bousculant les conventions, elle fait de nos classes des lieux chaleureux pleins de spontanéité.

Nous sommes parfois confrontés à des traumatismes durables, à des difficultés cognitives exigeant une orientation spécifique. Mais l'immense majorité des élèves parvient à franchir le cap. Les enfants migrants ont en général une grande soif d'apprendre et considèrent l'école comme une chance. Une fois rassurés, ils avancent et nous voyons s'épanouir des enfants lumineux qui, à force de travail, s'en sortent et réussissent leur scolarité.

Continuité sans cesse brisée

Mais cela, c'était avant la réforme de 2012 . La loi de 2005 garantissait un droit à la scolarisation pour tout enfant porteur de handicap. La réforme de 2012 est passée de l'idée d'intégration à celle d'inclusion : cette scolarisation ne devait pas se limiter aux classes spécialisées mais s'élargir à la classe ordinaire. Nos élèves allophones n'étaient pas concernés, étant inclus systématiquement après un éventuel passage par nos classes.

Pourtant, ils ont été entraînés dans le mouvement et la réforme a transformé les classes d'accueil en dispositifs, les UPE2A, avec une suppression de cinq heures de cours. Pour justifier ce changement, on nous a dit que nos classes d'accueil étaient des classes ghetto. Qu'en gardant nos élèves dans ces classes, nous les excluons de la communauté éducative. Que nous les stigmatisions, ce qui générerait chez eux des traumatismes psychologiques à long terme. Pour les prémunir des effets délétères de cette relégation, on nous a imposé l'inclusion en classe





ordinaire pour trois matières, afin que les élèves entendent la musique de la langue et se socialisent.

L'expérience et la recherche démentent ces arguments. Il faut avoir atteint un niveau-seuil pour tirer profit d'un cours ordinaire et l'entrée dans les apprentissages exige au préalable une sécurisation affective. Nos élèves vivent en France, entendent et pratiquent la langue en continu, d'autant plus que nous ne sommes pas à l'université : il ne s'agit pas d'étudiants anglophones, leur seule langue commune est le français. En classe d'accueil, les interactions s'étendent bien au-delà des exercices purement scolaires, à la gestion du quotidien, à l'organisation du travail, à l'accueil des nouveaux, à l'entraide entre pairs... La socialisation fait partie intégrante de notre démarche pédagogique.

La réforme a détruit nos classes. Les inclusions forcées s'étendent à tous les élèves allophones, même les non-lecteurs, et se substituent aux heures d'enseignement dédiées. Les enseignants d'UPE2A assurent vingt et une heures de cours mais, comme plusieurs élèves partent en inclusion à chaque heure, ils en ratent une partie. Dans notre département, seules huit heures de dispositif par élève sont sanctuarisées, si bien que treize heures d'enseignement spécialisé peuvent être légalement gaspillées. Les enseignants d'UPE2A, malgré leur expérience de l'adaptation et de l'individualisation, ne savent plus quelle progression pédagogique adopter avec ces groupes-classes détruits où la continuité est sans cesse brisée. Certains, pourtant très motivés et attachés à leur travail, ont renoncé à leur poste.

Mal ou pas remplacés

Pourquoi réduire encore un temps d'apprentissage des fondamentaux déjà si limité ? Que penser de la sincérité du discours inclusif lorsque les élèves d'UPE2A – comme ceux d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) – ne sont pas comptabilisés dans les effectifs des classes ordinaires ? Cela fait dix ans que la réforme est en place, elle n'a réglé aucun problème. Nous sommes mal ou pas remplacés. Nous manquons d'outils et de formations adaptés. Nos collègues sont sensibilisés à la présence des élèves allophones mais toujours pas formés et expriment un grand désarroi face à cette situation culpabilisante.

Nous n'avons ni suffisamment d'heures pour inclure dans de bonnes conditions ni les temps de concertation nécessaires pour élaborer la transition de l'UPE2A à la classe ordinaire. Rien n'est prévu pour que nos élèves, à l'issue de leur passage en UPE2A, puissent rester dans le même collège, et ils subissent souvent un nouveau déracinement avec un retour au collège de secteur. Ils souffrent du manque généralisé de médecins, de psychologues, d'infirmiers scolaires. La scolarisation et les espoirs d'intégration de nos élèves Roms sont sans cesse brisés sans que notre hiérarchie ne s'émeuve de cette politique d'exclusion. Et surtout, les élèves sortent d'UPE2A moins bien préparés à la classe ordinaire.

Cette réforme est injustifiable au regard de la loi et de la gestion de l'argent public. Que l'on soit favorable ou non à l'accueil des enfants étrangers, la loi de 2002 sur l'obligation scolaire est claire et de bon sens. Un enfant non scolarisé ne deviendra pas un citoyen, et les valeurs de la République seront d'autant mieux intégrées qu'elles se seront manifestées par un accueil de qualité. Par ailleurs, le nombre de retraités augmente et beaucoup d'élèves allophones s'orientent vers des secteurs où l'on manque de salariés. Pourquoi compromettre la formation initiale de futurs contribuables ? Pourquoi s'acharner à rendre inopérants des dispositifs utiles financés par les impôts ?

Les inclusions forcées doivent cesser

L'institution retire d'abord les moyens aux enfants les plus vulnérables. Mais il n'est pas acceptable de travestir cette gestion comptable en inclusion et de la doubler d'une maltraitance. Les inclusions forcées doivent cesser. Les élèves débutants n'ont pas à jouer les figurants dans des cours qu'ils ne comprennent pas alors qu'ils n'ont que quelques mois pour acquérir tant de prérequis. Le groupe-classe est le foyer de la dynamique des apprentissages, il doit être préservé. Il ne s'agit pas de maternage ni de surprotection.

Si des élèves plus avancés tirent un bénéfice indéniable de l'inclusion (que nous pratiquions bien avant la réforme), ce choix doit être laissé à l'équipe pédagogique et ne pas compromettre l'acquisition des fondamentaux. Il faut former les enseignants des classes ordinaires, mettre en place des temps de concertation, ouvrir des moyens pour la mise en place de demi-groupes et de co-interventions. Enfin, l'école inclusive restera un mot vain si les conditions d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas sereines, si les enseignants ne sont pas remplacés, si le personnel médico-social est trop peu nombreux.

Les services de l'État ont le devoir de protéger les enfants. Ils doivent arrêter de saper les dispositifs qu'ils ont eux-mêmes créés parce qu'ils étaient nécessaires. Si leurs arbitrages imposent des pertes de moyens, qu'ils aient du





moins la décence de ne pas justifier ces dégradations par une rhétorique fallacieuse, qu'ils cessent de discréditer les outils destinés à assurer l'avenir des élèves allophones, comme ils discréditent les dispositifs accueillant les élèves porteurs de handicaps. L'inclusion de tous les enfants à l'école de la République est un combat fondamental qui mérite un engagement sincère et des investissements à la hauteur de l'enjeu.

Liste des signataires : Elodie Aubert-Juliot, enseignante en UPE2A-NSA, à Bobigny ; Clémence Baude, enseignante en UPE2A collège, à Saint-Ouen (Seine-Saint-Denis) ; Marion Belmessaud-Henneguelle, enseignante en UPE2A-NSA, au Bourget (Seine-Saint-Denis) ; Claire Cottrell, enseignante en UPE2A-NSA et UPE2A collège, à Bobigny et Paris ; Cécile Coudsi-Carcedo, enseignante en UPE2A collège, Aubervilliers (Seine-Saint-Denis) ; Mathilde Danguy, enseignante en UPE2A collège, Montreuil (Seine-Saint-Denis) ; Beatriz Dos Santos Neves, étudiante à la Sorbonne-Nouvelle, ancienne élève d'UPE2A ; Marisa Dos Santos Neves, enseignante de physique-chimie, à Bobigny, ancienne élève d'UPE2A ; Sébastien Elvira, ancien enseignant en UPE2A lycée professionnel, à Pantin (Seine-Saint-Denis) et enseignant à Couëron (Loire-Atlantique) ; Alice Groult-Larue, ancienne enseignante en UPE2A, à Aubervilliers ; Iris Kooyman, ancienne enseignante en UPE2A collège, à La Courneuve (Seine-Saint-Denis) ; Émilie Maxwell, enseignante en UPE2A collège, à Aubervilliers ; Lise Merin, ancienne enseignante en classe d'accueil puis UPE2A, à Clichy-sous-Bois (Seine-Saint-Denis) ; France Meyer, ancienne enseignante en UPE2A, à Montreuil ; Samir Ouidja, enseignant en UPE2A collège, à Bobigny ; Jérôme Piques, enseignant en UPE2A lycée professionnel, à Bobigny, représentant CGT Educ'action 93 ; Flavia Quintiliano, enseignante en UPE2A lycée professionnel, à Pantin ; Julie Tabary, enseignante en UPE2A collège, à Sevran (Seine-Saint-Denis) ; Olivier Vinay, ancien enseignant en classe d'accueil à Bagnolet (Seine-Saint-Denis), élu au bureau national de la FSU ; Paul Chambenoit, Fabienne Haury-Gomot enseignants en UPE2A dans le 93, Delphine Zimmermann, enseignante en UPE2A-NSA, à Aubervilliers, déléguée SNUDI FO 93 ; Abarna Lingeswaran, PhD, project manager europe, ancienne élève d'UPE2A ; Louis Mascarenhas, étudiant en LLCSE à la Sorbonne-Nouvelle, ancien élève d'UPE2A, Bernard Gossot, inspecteur général honoraire de l'éducation nationale, Marie-Rose Moro, professeure à l'université Paris-Cité ; Askola : la Ligue des droits de l'homme 93 ; Réseau éducation sans frontières 93 ; FCPE 93 ; FCPE Paris ; CGT Educ'action 93 ; SNES-FSU 93 ; SNUDI-FO 93 ; SUD-Education 93 ; Collectif lycée d'accueil international le Castel, à Dijon ; Emancipation tendance intersyndicale ; Véronique Decker, enseignante et directrice d'école en Seine-Saint-Denis retraitée, militante syndicale et pédagogique ; Chloé Fonteneau, enseignante en REP +, à Lyon ; Catherine Garnier-Davey, enseignante en UPE2A collège, Chenôve (Côte-d'Or) ; Monique Legrand, ancienne enseignante spécialisée en PERF/ULIS, à Clichy-sous-Bois ; Isabelle Martin, professeure documentaliste en lycée accompagnant des projets en UPE2A, à Dijon ; Julie Rollin, enseignante en UPE2A à Fontaine (Isère) ; Anaïs Andreu, psychologue de l'éducation nationale, à Bobigny ; Lou Cantor, artiste chorégraphique, intervenante en milieu scolaire ; Bernard Defrance, philosophe, membre de Défense des enfants international France ; Jean-Michel Delarbre, LDH 93/RESF 93 ; Alice Gregorio, FCPE Paris 19 ; Frédéric Jésus, pédopsychiatre de service public, formateur et consultant et militant associatif ; Marie Jolivet, FCPE Paris-19 ; Hélène Leclerc, animatrice du GT jeunesse et droits de l'enfant de la Ligue des droits de l'homme ; Eunice Lunetta Mangado, directrice des programmes de l'AFEV ; Nathalie Menier, psychologue, centre d'adaptation psycho-pédagogique (Capp) des Panoyaux, Paris 20 e Jean-Charles Rafoni, docteur en sciences du langage, auteur d' Apprendre à lire en français langue seconde (L'Harmattan, 2007) ; Claudie Rault, inspectrice d'Académie et inspectrice pédagogique régionale, établissement et vie scolaire honoraire ; Jean-Pierre Rosenczveig, ancien président du tribunal pour enfants de Bobigny, membre du bureau du Conseil national de la protection de l'enfance ; Charlotte Rouault, documentariste sonore et intervenante en milieu scolaire ; Abdel Sadi, maire de Bobigny, conseiller départemental de Seine-Saint-Denis ; Tanguy Tollet, directeur général adjoint de l'AFEV
Collectif

