



HAL
open science

Rapport de recherche UPE2A ULIS - analyse du processus d'institutionnalisation d'un dispositif scolaire expérimental

Martial Meziani, Lucile Cadet

► To cite this version:

Martial Meziani, Lucile Cadet. Rapport de recherche UPE2A ULIS - analyse du processus d'institutionnalisation d'un dispositif scolaire expérimental. [Rapport de recherche] EMA EA 4507 - CYU. 2022. hal-03557461

HAL Id: hal-03557461

<https://hal.science/hal-03557461>

Submitted on 4 Feb 2022

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.

Rapport de recherche

UPE2A ULIS – analyse du processus d’institutionnalisation d’un dispositif scolaire expérimental

Martial Meziani
CY Cergy Paris Université, Laboratoire EMA (EA 4507)

Lucile Cadet
CY Cergy Paris Université, Laboratoire EMA (EA 4507)

L’UPE2A-ULIS est un dispositif scolaire expérimental qui accueille des élèves allophones nouvellement arrivés en France en situation de handicap. Le dispositif a été créé par l’académie de Paris en 2016. Il accueillait, en 2019, pour la troisième année scolaire consécutive, des élèves ayant tout type de handicap, reconnu, dans leur majorité, par l’administration. Ces élèves, âgés entre 12 et 18 ans reçoivent des cours de français, de mathématique, d’histoire-géographie, d’arts plastiques, d’EPS et de SVT en dispositif fermé.

Lors de l’année scolaire 2017-2018, Martial Meziani a réalisé une analyse du dispositif UPE2A-ULIS, afin de mieux comprendre les enjeux du dispositif et afin de déterminer les facteurs favorisant une meilleure intégration à l’environnement institutionnel. Ce premier travail a permis l’identification de certains points que le CASNAV pourrait formaliser afin d’assurer la pérennité du dispositif UPE2A-ULIS :

- Favoriser la diversification des stratégies, notamment en cours de français ;
- Formaliser les rôles des différents intervenants au sein du dispositif ;
- Inscrire les élèves accueillis dans des classes dites ordinaires ;
- Impliquer les enseignants de l’établissement scolaire dans des temps spécifiques d’apprentissage ;
- Conserver la souplesse du système UPE2A, tout en inscrivant le dispositif dans le champ du handicap ;
- Construire une culture commune en termes d’évaluation et d’orientation vers le dispositif ;

- Réaliser des fiches-métier pour les AESH-co, afin de contractualiser leurs actions ;
- Effectuer des réunions trimestrielles de type conseil de classe avec tous les enseignants du dispositif ;
- Intégrer aux analyses des spécialistes de la scolarisation des élèves allophones.

Dans cette perspective, le CASNAV de Paris et les chercheurs du laboratoire EMA aujourd'hui mobilisés par cette recherche ont voulu continuer un travail en commun afin d'accompagner, par l'intermédiaire d'un travail de recherche collaboratif mis en place du 01/09/2019 au 31/08/2021 par le biais d'une convention entre le CASNAV de l'Académie de Paris et l'Université de Cergy Pontoise – aujourd'hui CYU Cergy Paris Université, les acteurs participant à la mise en œuvre du dispositif UPE2A-ULIS. En ce sens, les membres du laboratoire n'ont pas eu une mission de conseil ou d'audit, mais ont pour ambition de donner des éléments réflexion à partir des objectifs suivants, tels qu'indiqués dans la convention :

- travailler avec les enseignants intervenant dans le dispositif, ainsi que les personnels de la MASESH et du CASNAV participant à l'orientation et à la scolarisation des élèves. Se concentrer sur
-
- l'orientation des élèves vers le dispositif, la pédagogie et la didactique mises en œuvre et la construction d'une culture commune aux différents enseignants de l'UPE2A-ULIS.

Afin de réaliser ces objectifs, plusieurs moyens d'action ont été envisagés :

- 1. La réalisation d'entretiens avec les évaluateurs des élèves au CASNAV et à la MASESH, afin de mieux saisir et d'explicitier les critères d'évaluation de chaque partenaire ;
- 2. La réalisation d'observations et d'entretiens avec l'enseignante en français autour des aspects didactiques afin de réfléchir à une diversification pédagogique ;
- 3. L'animation de 3 demi-journées de formation auprès des enseignants intervenant dans l'UPE2A ULIS, autour de l'articulation des besoins entre élèves à la fois allophones et en situation de handicap.

La crise du Covid-19 s'étant déclarée au cours de la recherche, elle a eu un impact sur les moyens d'actions tels que définis précédemment. Elle n'a pas permis la tenue de la 3^{ème} séance de formation (moyen 3) auprès des intervenants et a empêché totalement la réalisation des observations de classe dans l'UPE2A ULIS (moyen 2). Le présent rapport rend donc compte des analyses effectuées à partir des entretiens auprès de l'ensemble des intervenants du dispositif ou dans le cadre de l'évaluation dans les services administratifs (moyen 1). Le travail dont il rend compte s'appuie sur une exploration ethnographique du dispositif, menée en deux phases, sur plusieurs années. Une première enquête, rappelée ci-avant, portant sur la genèse d'une catégorie potentielle de l'action publique, a d'abord été menée à partir d'échanges avec les responsables administratifs du dispositif, des observations des cours de français et d'arts plastiques dispensés dans le cadre du dispositif et des entretiens avec les différents intervenants auprès des élèves (n=6). Elle a été complétée par une deuxième enquête sur l'orientation des élèves vers le dispositif s'appuyant sur 6 entretiens semi-directifs menés auprès d'évaluateurs (4 du CASNAV et 2 du service ASH), permettant d'interroger les processus d'évaluation et de catégorisation menant à l'orientation des élèves vers ledit dispositif. Le présent rapport tient aussi compte des publications et communications (réalisées ou à venir) qui ont été conduites à partir des données de l'étude entre 2019 et 2022 :

1. MEZIANI M. & CADET L. (2019). Quand le handicap rencontre la migration à l'Ecole. Une interculturalité professionnelle en construction. Communication sans acte au Colloque international : La société inclusive à l'épreuve de l'interculturel. Questions vives, terrains et pratiques. 21 et 22 novembre 2019. UPEC – Créteil.
2. Meziani M. et Cadet L. (2020). Scolariser des élèves allophones en situation de handicap. Engagement institutionnel et distanciations professionnelles. *Le français aujourd'hui* n°208, pp. 137-149
3. Didier Séguillon, M. Meziani, Virginie Dufournet, Pascal Champain Lucile Cadet session thématique « Inclusion, éducation et société inclusive : effets induits, contradictions et enjeux relatifs au vivre-ensemble » pour le 4^{ème} colloque franco-latino américain de recherche sur le handicap retenue. Colloque initialement prévu en juin 2020. Reporté à juin 2021, Québec.

4. Meziani M. & **Cadet L.** (à paraître en 2022) Handicap et allophonie. Réunir les besoins éducatifs particuliers dans l'école inclusive. Une interculturalité professionnelle à construire. F. Montandon, H. Mounir & J. Mbiatong (Eds.), *La société inclusive à l'épreuve de l'interculturel* ».
5. MEZIANI M. & CADET L. (à venir, 2021). Prendre en compte les besoins éducatifs doublement particuliers d'élèves allophones porteurs de handicaps : certitudes institutionnelles et vulnérabilités professionnelles. Proposition de communication au colloque international « Les Vulnérabilités au travail. Regards croisés des sciences sociales en Europe » accepté. Le colloque, organisé à Bordeaux par le Centre Emile Durkheim et le CEREP (EA 4692) prévu les 18 et 19 mars 2021 a été reporté à juin 2021. **Participation annulée pour cause de restrictions sanitaires.**

La première partie du présent rapport porte sur l'institutionnalisation du dispositif et ses conséquences et la deuxième analyse les processus d'évaluation et d'orientation qui avaient lieu au sein du dispositif au moment du recueil de données. A ce titre, des éléments ont pu être modifiés depuis la fin du recueil de données dont le présent rapport ne peut faire état. .

1. D'une possible culture partagée au renforcement des frontières institutionnelles.

Cette première partie propose d'étudier un cas particulier de mise en œuvre de l'Ecole inclusive au sens de la législation française : la création d'un dispositif accueillant des élèves allophones en situation de handicap, créé en 2016, qui réunit *de facto* des élèves réunissant des besoins éducatifs particuliers (BEP) habituellement traités de manière séparée, au sein de services n'ayant pas d'histoire et de culture communes. Se jouent, à travers la mise en place d'un tel dispositif, plusieurs niveaux d'interculturalité : tout d'abord, l'accueil classique d'élèves issus de cultures différentes, que celles-ci soient scolaires et/ou nationales ; ensuite, la conjonction de deux catégories d'élèves amène deux catégories de spécialistes à collaborer. Ainsi, et c'est le propre de l'éducation inclusive telle que voulue au niveau international (Unesco, 1994), les systèmes éducatifs auraient tendance à être décloisonnés par

l'accueil d'élèves à BEP. Or, la prise en compte des différences, à partir de la perspective inclusive, va donner lieu à une concentration des décisions et au renforcement des frontières institutionnelles, s'éloignant des prescriptions nationales en cours.

La mise en œuvre d'un tel dispositif ne s'est pas seulement heurtée à la prise en compte des multiples différences du côté des élèves, mais aussi aux distinctions institutionnelles et professionnelles au sein de l'Education Nationale entre les acteurs. En effet, tant les cultures professionnelles relatives à la prise en charge du handicap à l'école ou des élèves allophones, que les procédures administratives, sont séparées par des frontières d'intervention. De ce fait, des cultures professionnelles séparées se sont construites.

Cela s'est historiquement matérialisé par des administrations parallèles, telles que les CASNAV¹ et les services ASH², et par des représentations des élèves différentes. La création d'un dispositif accueillant des populations regroupant ces deux particularités est inédite et n'existe, à notre connaissance, sous cette forme instituée, que dans une seule académie.

Afin de saisir la complexité et les tensions à l'œuvre au sein du dispositif, nous nous appuyons sur une approche systémique (Morin, 1977) des espaces sociaux, dans l'objectif d'étudier les interdépendances (Elias, 1991) entre les individus et entre les institutions. A partir de cette approche, il devient plus aisé de saisir ce qui se joue dans des contextes interculturels où l'idée même d'interculturalité est un enjeu politique, moral et professionnel. En effet, si un certain nombre de travaux envisagent la coopération à partir de la notion d'inter-métiers (Thomazet, Mérini, 2014), d'autres terrains montrent, au contraire, l'émergence d'une lutte de territoire (Abbott, 1988). Bien loin d'une volonté de délégation visible dans d'autres contextes (Morel, 2014), la question de l'interculturel semble avoir légitimé le CASNAV dans sa démarche d'accueil d'élèves allophones et en situation de handicap. Nous poserons, tout d'abord ici, les aspects contextuels du dispositif, tout en rappelant les enjeux relatifs à l'éducation inclusive. Dans un deuxième temps, nous explorerons les procédures et l'organisation du dispositif, pour, dans un troisième temps, analyser les manières dont

¹ Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

² Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

les différents acteurs du dispositif peuvent ou non se saisir de cette place nouvelle créée par une telle instance.

1.1. L'inclusion en contexte scolaire : les prémisses d'une culture partagée

Il serait faux de dire que l'inclusion et ses termes afférents n'ont pas été inscrits à l'agenda politique en France depuis ces 15 dernières années. Plus particulièrement, le système scolaire a connu d'importants changements réglementaires et organisationnels, afin d'accueillir les élèves reconnus handicapés au niveau administratif, via les MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées)³. Si le terme *d'inclusion* ou *d'éducation inclusive* n'est pas dans la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'esprit y est présent, puisque la scolarisation privilégiée est celle du « milieu ordinaire », et que c'est à l'environnement de l'élève de s'adapter et non l'inverse, notamment par l'intermédiaire de l'obligation scolaire, inexistante auparavant pour cette population.

Dans la même perspective, les deux dernières lois relatives à l'École font une part belle à l'école dite inclusive, l'une intronisant la notion de BEP⁴ et l'autre donnant des moyens supplémentaires pour la scolarisation des élèves reconnus handicapés⁵. Tout se passe comme si le système scolaire devenait inclusif. Du côté du handicap, l'enjeu inclusif demeure celui d'une plus grande acceptabilité des déficiences, comme n'étant pas un frein à l'accès aux savoirs. En ce qui concerne les élèves allophones, c'est dans la circulaire de 2012 qu'apparaît pour la première fois le terme *d'inclusion* relativement à la scolarisation des « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA). Le terme vient remplacer celui *d'intégration* employé jusqu'alors, comme pour les élèves reconnus handicapés scolarisés dans les dispositifs Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Comme le rappelle Lanier (2016), « le terme d'inclusion suppose une adaptation de l'école aux besoins des élèves, mais aussi une réelle prise en charge de tous les élèves par l'ensemble de l'équipe pédagogique [...]. Il suppose également le passage du concept d'égalité à celui d'équité : tous les élèves ne sont

³ Nous ferons ici la distinction entre la situation de handicap et la reconnaissance de handicap, l'une relevant d'une analyse relative à la participation sociale et l'autre relevant d'une évaluation médico-administrative.

⁴ Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

⁵ Loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

pas pareils et n'ont pas les mêmes besoins, l'école doit s'adapter à ces besoins particuliers » (p. 67). Sur ce plan aussi, nous retrouvons les mêmes débats dans le champ du handicap, pour mieux prendre en compte les besoins spécifiques des élèves.

In fine, nous pouvons constater des similarités, rejoignant la question de l'éducation inclusive au sens international qui se concentre sur les processus d'exclusion. En ce sens, beaucoup d'éléments semblent converger vers une possible culture partagée, comme le souhaitent certains chercheurs en ce qui concerne les relations interprofessionnelles relatives au handicap (Plaisance, Chauvière, 2008). Cette convergence se retrouve également dans l'organisation scolaire actuelle, tout du moins sur le plan théorique. Ainsi, les ULIS, espace de scolarisation à l'Ecole privilégié aujourd'hui pour les élèves ayant une reconnaissance du handicap, ont pour vocation à faciliter la scolarisation en classe ordinaire. En effet, les ULIS sont considérées comme des dispositifs, et non des classes, au même titre que les UPE2A en tant qu'Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant.

Pour autant, l'une des critiques de cette inclusion-là est que, bien souvent, elle se limite aux aspects organisationnels. Pour les élèves allophones, nous retrouvons cette même tendance, puisque le terme renvoie, la plupart du temps, à une modalité d'inscription, à la modalité principale de scolarisation ou encore à l'installation de l'élève allophone au sein d'une classe ordinaire⁶.

L'une des principales différences entre ULIS et UPE2A est que les élèves orientés en ULIS le sont généralement pour plusieurs années, même si progressivement la scolarisation de ces élèves tend à se développer dans les classes ordinaires, tandis que pour les élèves allophones, l'inclusion renvoie alors directement à des temps de présence en classe ordinaire, d'abord ponctuels, avant de devenir permanents, et qui définissent une dynamique de « mise en inclusion » ou « d'arrivée en inclusion » (Perego, 2020 : 14), ce que le Défenseur des Droits considère comme une « négociation » entre les membres des équipes enseignantes (2018). On peut noter ce même phénomène pour les élèves reconnus handicapés : le coordinateur ULIS a

⁶ Cf. Sylvain Trias- le CASNAV de Bordeaux Aquitaine – Mars 2018 : <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/casnav/wp-content/uploads/sites/80/2020/01/2019Inclusion.pdf> ou encore par exemple le site du Casnav de l'Académie de Créteil : <https://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article992> consulté le 1^{er} octobre 2021.

pour mission de faciliter la scolarisation en classe ordinaire, par son rôle de personne-ressource (Dufournet-Coestier, 2021).

Sur le plan réglementaire, la traduction (Akrich, Callon, Latour, 2006) des enjeux inclusifs se joue de manière similaire pour les élèves allophones et reconnus handicapés. Ces populations ont été intégrées à un même ensemble, celui des besoins éducatifs particuliers, renvoyant à une considération particulière, où, si la prise en charge relève d'une séparation du droit commun, l'enjeu est de favoriser la scolarisation la plus ordinaire possible.

1.2. Un dispositif-classe pour répondre à des enjeux contradictoires

Nous avons rapidement vu que les conditions pouvaient sembler réunies pour faire converger les catégories d'élèves. Or, il en est tout autrement pour la situation présentée. A ce titre, nous utiliserons le terme de dispositif-classe. En effet, le dispositif en question s'est transformé en classe fermée, aucun des élèves ne suivant une scolarité telle que préconisée en ULIS ou en UPE2A.

L'idée de créer un tel dispositif-classe accueillant des élèves allophones en situation de handicap s'inscrit donc dans la droite lignée de la loi de 2013, où les deux catégories d'élèves sont regroupées sous celle de BEP. Si certains auteurs parlent de méta-catégorie (Morel, 2014), il serait plus juste d'évoquer un regroupement par un éloignement à la norme scolaire, qu'il s'agirait de traiter, sous deux angles, l'un traditionnel et l'autre nouveau. L'aspect novateur est l'organisation « souple » de la scolarité qui permet de faire des ponts entre les orientations, de différer l'entrée en classe ordinaire, ou de la favoriser en fonction des besoins de l'élève et de son aptitude scolaire. Cette dimension tout à fait nouvelle pour le système français, au regard des publics dits à BEP, enjoint les enseignants à collaborer afin de favoriser une école inclusive, notamment en termes d'orientation, de scolarité et d'évaluation. L'angle, que nous qualifions ici de traditionnel, relève de l'action enseignante au quotidien, où l'inclusion ne se fait pas directement. Au contraire, qu'il s'agisse des UPE2A ou des ULIS, le rôle de l'enseignant spécialiste, si ce n'est spécialisé, par l'intermédiaire d'une certification à part, reste bien d'intervenir directement auprès de l'élève à travers des séquences d'apprentissage spécifiques. Là encore, une similitude : enseignants en UPE2A et en ULIS enseignent auprès d'un public ayant des besoins en apprentissage particuliers et coordonnent leur scolarité en fonction de ces particularités, plus qu'en

lien avec une logique inclusive telle qu'abordée plus haut. S'est donc opéré un déplacement de sens. S'il ne s'agit pas tout à fait de promouvoir une société multiculturelle, il s'agit néanmoins de changer le système scolaire. Pour autant, le système tend à s'appuyer sur les services et les procédures déjà existants. Ainsi, le CASNAV et le service ASH continuent de fonctionner de manière relativement similaire, au lieu d'opérer un regroupement de services, par exemple.

Autrement dit, la création du dispositif-classe a supposé de faire converger des cultures professionnelles et des modes de fonctionnement, ainsi que des représentations des élèves et de l'École différents. A l'origine, et au-delà des questions légales, la création du dispositif-classe a été justifiée par l'accroissement des élèves allophones qui auraient un handicap, notamment cognitif, sans pour autant être turbulents. Comme l'explique le coordinateur : « les flux migratoires étaient quand même beaucoup moins importants que ces dernières années [...] ça existait, mais c'était un peu minime. Mais, avec les flux migratoires de ces dernières années, forcément, c'est un peu proportionnel. [...] il y a des parents qui sont venus en France uniquement pour ça, pour leurs enfants. »

Le repérage des élèves en situation de handicap se fait donc d'abord au CASNAV, au moment de l'évaluation scolaire en français et en mathématiques. D'un lieu de classement scolaire, le CASNAV devient un espace de pré-diagnostic. Comme l'explique la psychologue du CASNAV, ce sont les tests qu'elle utilise pour déterminer la déficience intellectuelle qui sont un premier préalable, même si, initialement, il était prévu que les professeurs ressources du service ASH participent à cette évaluation. En ce sens, les évaluateurs mobilisent leurs relations de proximité, quand la psychologue n'est pas en mesure de répondre : « Alors, moi, il se trouve que j'ai une de mes meilleures amies qui est orthophoniste... alors, franchement, ça m'arrive de temps en temps [...] de l'appeler et puis de lui dire : « Voilà, qu'est-ce que tu en penses ? » Même de lui montrer des copies. Je l'ai fait déjà. Donc... Je sais pas si c'est bien mais, en tout cas, je le fais pour avoir un avis extérieur et professionnel. » (évaluatrice CASNAV). L'évaluation et l'orientation sont *in fine* aux mains du CASNAV. En outre, la nomination des enseignants intervenants au sein du dispositif-classe est l'œuvre du coordinateur et du CASNAV de manière générale, même si certains des enseignants en question ont plusieurs certifications d'enseignement spécialisé. Cette tendance à l'éloignement des règles usuelles est renforcée quand on sait qu'une partie des élèves étiquetés en situation de handicap n'a pas de reconnaissance

administrative dans le dispositif-classe, comme le veut la réglementation, quand il s'agit de scolarisation dans le cadre du handicap. Autrement dit, c'est le CASNAV qui labellise le handicap dans ce cadre.

De ce fait, les élèves allophones appartiendraient à un régime d'exception où leur handicap ne pourrait être reconnu qu'après avoir évacué le problème de la langue, chose que l'ASH n'est pas habilitée à faire. Dans le même temps, le service ASH a eu tendance à délégitimer l'action du CASNAV, en expliquant notamment que le terme d'ULIS pour qualifier le dispositif-classe ne convenait pas. En effet, l'orientation et la labellisation ne sont possibles, en théorie, que par l'intermédiaire des MDPH. D'une certaine manière, le CASNAV s'est autorisé une transgression réglementaire, au nom de sa propre spécialité.

In fine, et sans que cela ne soit forcément volontaire à l'origine, la scolarisation des élèves allophones en situation de handicap ne se déroule pas dans un contexte de construction de liens interculturels entre les services du CASNAV et de l'ASH. Au contraire, plus le dispositif-classe se développe, moins semble se tisser des liens avec l'extérieur. Ainsi, les acteurs administratifs ont étendu leur champ de compétences, se considérant en mesure de qualifier ce qui relevait ou non du handicap, par l'intermédiaire d'une évaluation du niveau scolaire ou psychologique, s'éloignant des dimensions pluridisciplinaires de l'évaluation en MDPH et des préceptes visant à s'intéresser d'abord aux conséquences sociales plus qu'à la déficience.

1.3. Des principes inclusifs aux dynamiques exclusives

Ainsi, le dispositif-classe n'est pas intégré à l'institution scolaire d'un point de vue inter-service, mais plutôt de manière habituelle pour une institution, c'est-à-dire au sein d'un service spécifique, en suivant ses procédures normées et standardisées.

1.3.1. D'un dispositif inclusif à une classe fermée

Le dispositif accueille entre 6 et 11 élèves selon les périodes. De type expérimental, l'unité n'est encadrée par aucun texte légal ou réglementaire. En conséquence, le dispositif ne s'insère que difficilement dans des procédures professionnelles systématisées ou routinières. Pour autant, elle est accueillie dans un collège-lycée réputé d'une grande ville, au milieu d'un quartier très aisé. Les enseignants qui y

interviennent soit contractuels – c'est le cas par exemple de l'enseignante de français –, soit titulaires de l'Education nationale, en poste dans d'autres établissements. Le dispositif a un mode de fonctionnement particulier, s'éloignant des normes instituées dans les ULIS et les UPE2A. . Aucun enseignant de l'établissement n'enseigne aux jeunes qui ont entre 11 et 18 ans. A ce titre, la cheffe d'établissement évoque une anecdote où certains enseignants se sont émus de voir des élèves montrant un important mal-être et une apparence très éloignée des autres élèves :

« Et j'ai annoncé au Conseil d'Administration que l'on accueillait cette structure expérimentale, ce qui n'a pas empêché la professeure de philosophie des classes préparatoires aux grandes écoles, trois mois après la première arrivée... ce qui prouve qu'elle a l'œil, ça, c'était très bien... mais d'arriver complètement affolée en disant : « Mais vous savez... mais vous savez... Il y a un élève dans le lycée, il va pas bien du tout... Il va pas bien du tout... Il était dans le couloir des sciences physiques... Il était comme ça... Il faut absolument faire quelque chose... » [Rire.] »

Cette réaction est d'autant plus logique qu'aucun des élèves inscrits dans le dispositif-classe n'a de temps en « inclusion ». Le coordinateur justifie cela par l'incapacité des élèves à suivre le rythme du collège-lycée, éloignant un peu plus le dispositif-classe de la perspective inclusive que ce soit au niveau national ou international, puisque l'idée n'est plus de mettre les élèves dans les conditions d'apprentissage scolaires.

Au quotidien, si les élèves sont dans les mêmes murs, vont dans la même cantine, passent par les mêmes couloirs, ils ne rencontrent jamais les autres élèves du collège-lycée. Au cours de l'enquête, un seul élève a bénéficié d'un temps en classe ordinaire, parce qu'il avait « eu 18/20 au test du Casnav en mathématiques » (Coordinateur). Par la suite, cet élève sera réintégré en UPE2A classique, « à la demande de la mère. Et j'ai trouvé la demande recevable », comme l'explique le coordinateur. Outre le fait que le coordinateur semble avoir pris seul la décision, progressivement, s'est dessiné un profil d'élève acceptable au sein du dispositif. Les élèves en question ne doivent ni être turbulents, ni en mesure d'être dans les apprentissages scolaires. En ce sens, se dessine une catégorie bien particulière qui, en effet, ne relève pas tout à fait du champ de l'ASH où le temps de scolarisation ne vise plus exactement les apprentissages ou même la socialisation.

1.3.2. Le *no man's land* institutionnel et ses conséquences

Le dispositif-classe se situe dans une position particulière. Du côté des élèves, comme des adultes qui interviennent, il est dans un entre-deux, ni tout à fait dans l'École, ni tout à fait exclus, renvoyant à d'autres analyses relatives au handicap (Murphy, 1990 ; Stiker, 2005). Outre un manque de compétences sur le champ du handicap, rien ne vient cadrer l'action pédagogique : les enseignements au sein du dispositif ne semblent pas suivre un plan ou une programmation particulière, comme l'explique la professeure de français : « D'abord, c'est la langue. D'abord, la langue orale... compréhension orale. C'est ça qui est important, le plus important, parce que, pour être réaliste, dans leur... dans le métier qu'ils vont choisir tôt ou tard, ils vont pas être invités ou demandés [...] on va pas leur demander d'écrire ou de lire. C'est plutôt la compréhension et la production. C'est de dire quelque chose, d'informer leurs collègues et puis de comprendre ce que les autres attendent d'eux [...] C'est ce que je leur demande. »

Si le système scolaire a institué une place à ces élèves, nous pourrions considérer que le dispositif-classe, par sa double catégorisation se situe dans un *no man's land* institutionnel. En effet, l'objectif n'apparaît pas clairement et les apprentissages scolaires ne sont pas posés comme préalables à l'action enseignante, ni la relation avec la classe ordinaire, ses contenus et sa progression.

Les intervenantes AESH et la professeure de français ressentent en outre un important sentiment d'exclusion, comme l'explique la professeure de français : « Et ça use beaucoup. Et puis, à force [...] de se mettre à part avec ce groupe [...] je suis coupée du monde réel. [...] Et puis je peux vous dire que l'école... on nous a donné juste une classe ici. L'établissement nous a donné une classe. Mais, en fait, ils sont pas très bienveillants, accueillants pour ces élèves qui sont des vilains canards. [...] Les autorités, les autres enseignants. On nous a mis à part. Juste on nous a [...] Emprisonnés dans un petit coin. On ne nous laisse pas intégrer. C'est mon impression. »

Ce sentiment est d'autant plus renforcé que les AESH et la professeure de français demeurent en CDD. Se développe alors isolement, incertitude et vulnérabilité professionnelle, alors que l'objectif initial demeure d'accueillir une population a priori jugée plus vulnérable que les autres. Aucune d'elles n'a pu être décisionnaire, alors que ce sont elles qui devaient mettre en œuvre les principes de l'École inclusive, tant sur le plan des apprentissages qu'au niveau de la socialisation. Ainsi, elles sont

demeurées des exécutantes sans réel cadre d'action, leur travail renvoyant à une forme de « sale boulot » (Hughes, 1951, 1996).

La tentative institutionnelle que représente la création du dispositif-classe dont il a été question correspond aux enjeux d'une plus grande acceptation de la diversité des publics. Les principes inclusifs renvoient à des dimensions morales et politiques promouvant une vision égalitaire des cultures et des personnes. Pour autant, il apparaît, à travers cet exemple de mise en œuvre de l'Ecole inclusive, des processus inattendus, dont les conséquences peuvent être éloignées des principes idéologiques initiaux. En effet, élèves et intervenantes contractuelles semblent être à l'Ecole, tout en étant exclus des perspectives d'insertion sociale et professionnelle dont le système scolaire est censé être en partie garant. Si, sur de nombreux plans, les conditions d'une culture partagée semblent réunies, d'autres enjeux et paramètres continuent d'établir des frontières entre les collectifs et les personnes.

2. Engagement institutionnel et distanciations professionnelles.

Cette deuxième partie propose d'étudier, par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs, les processus d'évaluation et de catégorisation menant à l'orientation des élèves allophones en situation de handicap vers l'UPE2A-ULIS. Pour étayer notre démonstration, nous nous appuyons, comme nous l'avons déjà évoqué en introduction du présent rapport, sur les analyses d'entretiens semi-directifs réalisés avec les professionnels intervenant lors de la phase d'évaluation et d'orientation des élèves : 4 évaluateurs du CASNAV⁷ et 2 du service ASH⁸. L'analyse portera plus particulièrement sur l'expression des émotions et sur les attentes normatives des acteurs impliqués, face à des situations difficiles à vivre sur le plan moral, nécessitant parfois des opérations de distanciation. Ces dimensions affectives ont été particulièrement importantes dans le rapport que les enquêtés ont développé vis-à-vis de la professionnalité, des élèves et des institutions.

2.1. Un dispositif sur le seuil institutionnel

⁷ Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

⁸ Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

Le dispositif est dans une situation liminale (Murphy 1990 ; Stiker, 2005), au niveau institutionnel, dans la mesure où les élèves sont reconnus dans leur particularité par l'institution scolaire, tout en n'ayant pas de relations quotidiennes avec les autres élèves ou enseignants de l'établissement. Contrairement aux principes d'ouverture constituant la logique institutionnelle de dispositifs ULIS et UPE2A, le dispositif « UPE2A ULIS » est très vite devenu un lieu fermé, isolant les élèves, comme l'explique la cheffe de l'établissement : « *Je continue de penser que ce serait bien qu'un ou deux puissent aller dans une classe d'art plastique pour plus de contact avec les élèves. Ils ne seraient pas ahuris de les voir, ils ont l'habitude de voir des élèves en ULIS* ». Sur ce point, l'enseignante de français et les AESH⁹ interrogées évoquent une forme d'exclusion de l'intérieur. Dans le même temps, la psychologue justifie cet isolement par l'une des raisons ayant présidé, selon elle, à la création du dispositif : faciliter le lien entre CASNAV et service ASH, ainsi que créer un « sas » permettant aux élèves et aux familles d'attendre une reconnaissance MDPH, tout en bénéficiant d'une scolarisation :

« *Quand il y avait des élèves comme ça, parce que ça fait des années que ça dure, j'allais directement voir avec la famille la MASEH et on essayait de trouver une solution pour ces élèves-là. Donc c'est comme ça que, au fur et à mesure, l'idée [...] est venue, en disant que, le temps de la reconnaissance par la MDPH [vienne], il faudrait trouver une solution.* »

Ainsi, ces élèves sont dans une situation particulière. Ni tout à fait insérés à l'école, ils ne sont pas non plus exclus de celle-ci. De même, ils ne sont pas tout à fait des élèves allophones comme les autres, puisqu'ils sont volontairement mis à l'écart des dispositifs réglementaires. Enfin, ils ne sont pas toujours reconnus par la MDPH, les parents étant eux-mêmes en situation irrégulière. Ainsi, ils sont reconnus par le système scolaire, tout en étant exclus des droits sociaux, puisque leurs parents n'ont pas de numéro de sécurité sociale.

Cette situation d'entre-deux est d'autant plus renforcée par une institutionnalisation du dispositif qui se produit par une collaboration ponctuelle entre les services, le CASNAV gardant le pilotage du dispositif. En ce sens, il n'est pas étonnant que les différents acteurs du dispositif, comme l'explique la psychologue ci-dessous, soient inquiets à

⁹ Accompagnants d'élèves en situation de handicap

chaque changement hiérarchique, accroissant les incertitudes plus que n'assurant une forme de stabilisation des parcours :

« Le problème, c'est que, depuis la création, c'était l'année dernière, il y a l'inspectrice qui a changé. Il y a eu deux changements d'inspecteurs. Il a fallu le temps de recréer les relations. [...] Du coup, les inspecteurs ne se connaissent pas encore. [...] Il y a eu aussi la coordonnatrice qui a changé entre-temps [...] En plus, il y a eu les inondations dans le service [...] Donc c'était très compliqué pour eux. On n'avait plus du tout les mêmes relations. Donc on a dû un peu se débrouiller ici. »

Ainsi, les modalités de fonctionnement sont très loin d'avoir convergé. Au contraire, les frontières institutionnelles ont même semblé se renforcer à l'arrivée de nouveaux personnels, ces derniers s'appuyant sur les conventions (Boltanski, Thévenot, 1991) propres à chaque champ professionnel, fondées sur des pratiques et des principes très différents voire divergents.

2.2. L'inclusion, une notion qui divise

Le terme d'Ecole inclusive, d'usage récent, est le corollaire d'un autre, plus ancien : l'éducation inclusive. L'objectif de l'éducation inclusive, à l'origine, était de favoriser le développement de nouveaux liens sociaux entre des personnes et/ou des groupes différents, afin de faire émerger un modèle de sociétés multiculturelles, de transformer les sociétés contemporaines en transformant les représentations des groupes considérés comme excluants. Ainsi, l'ambition initiale était le développement des relations interculturelles fondées sur l'acceptation des différences et l'émergence des capacités (Nussbaum, 2012 ; Sen, 1999) des individus les plus démunis. L'enjeu initial était notamment de transformer les organisations plus que les pratiques, les secondes découlant des premières. Depuis les années 1990, les champs de l'éducation sont, en ce sens, traversés par une refonte de leurs systèmes institutionnels, afin de favoriser l'insertion socio-scolaire des enfants et des jeunes ayant une particularité. Sur le plan international, des rapprochements ont été faits depuis une trentaine d'années, reliant origine ethnique, sociale et handicap sous le risque d'exclusion qu'encourent les populations *a priori* marginalisées. L'Unesco a, dès lors, en 1994, considéré que l'éducation inclusive relevait non pas d'une prise en charge spécifique de publics particuliers mais d'une approche universaliste et systémique. Il s'agissait avant tout de modifier les systèmes éducatifs afin d'accroître

l'égalité des chances, notamment par un accroissement de la performance des systèmes (Derouet, 2017). En France, la notion d'inclusion s'est d'abord développée dans le champ du handicap. Puis, plus récemment, au niveau scolaire, le terme d'école inclusive s'est imposé au niveau législatif, en particulier avec la loi de 2013 de refondation de l'École de la République, transformant sur les plans politique, institutionnel et praxique l'approche vis-à-vis des publics dits à BEP, une approche désormais universaliste et non plus particulariste, tout du moins sur le plan législatif. *In fine*, et notamment à partir de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, en une quinzaine d'années, le système scolaire a connu de profonds changements concernant la scolarisation des élèves dits à BEP.

Ainsi, les BEP et donc l'école inclusive concernent désormais également des élèves intellectuellement précoces, ayant des difficultés scolaires, les enfants du voyage, et les élèves allophones, outre les enfants reconnus handicapés et/ou malades¹⁰. Or, si les catégories précédemment citées pouvaient être prises en compte par le monde de l'enseignement spécialisé, la catégorie des élèves allophones est prise en charge par un autre ensemble professionnel, se structurant dans le champ de l'enseignement du français langue étrangère et seconde. Si on peut légitimement penser que les deux champs se retrouvent autour de la notion d'inclusion, présente à la fois dans les préoccupations des professionnels du handicap et du FLS (Peutot et Cherqui, 2015), la culture professionnelle des évaluateurs du CASNAV ne semble pas s'être construite autour de cette notion, les évaluateurs pouvant dire ne jamais avoir entendu parler du terme d'école inclusive ou expliquant : « *je ne me positionne pas* ».

L'inclusion apparaît comme une perspective extérieure aux modes d'action du CASNAV et aux enjeux auxquels sont confrontés professionnels et élèves. De manière générale, évoquer la notion provoque chez les évaluateurs interrogés une réaction de remise en cause, qui se manifeste dans le discours mais aussi dans la posture interactionnelle adoptée, comme ici :

« *Pourquoi changer de mot ? Pourquoi avoir mis le mot « inclusion » ? Parce qu'au départ, on intégrait. « Intégrer », je trouve que c'était mieux qu'« inclure ». [...] Parce qu'inclure, quand on inclut, celui qu'on inclut disparaît. Et moi, je trouve qu'intégrer,*

¹⁰ Notons que le gouvernement actuel tend à assimiler l'École inclusive au handicap plus qu'aux autres BEP, tout en conservant les catégorisations à l'œuvre depuis 2013.

c'était mieux parce qu'il était avec les autres, mais il gardait sa différence tout en faisant l'acquisition d'une communauté. [...] bon, j'utilise ce vocabulaire moi aussi maintenant. [...] C'est le mot Éducation Nationale. »

Ainsi, deux choses émergent. Tout d'abord, le mot inclusion apparaît comme faisant partie de l'institution, alors qu'il est très largement d'adoption récente au sein de l'Éducation Nationale. Ensuite, c'est toujours à l'élève de faire l'effort pour s'insérer au sein du système scolaire et non à ce dernier de s'adapter à la diversité des élèves, même lorsque celle-ci est reconnue institutionnellement. Ainsi, l'idée est que l'élève doit s'intégrer et s'adapter. En ce sens, la scolarisation est corrélée aux capacités d'insertion des élèves accueillis. Dans ce cadre, l'inclusion est perçue comme un élément de remise en cause de l'action des professionnels, donnant lieu dans une certaine mesure à une résistance passive, tout en accueillant en UPE2A des élèves reconnus par la MDPH. Il est bien évident que les personnels travaillant au service ASH n'ont pas tenu ce genre de propos, montrant en cela une première tension potentielle entre des acteurs ayant pour mission la mise en œuvre de l'École inclusive et d'autres, visiblement en résistance avec la nouvelle terminologie.

2.3. Les émotions et les affects au centre des positionnements professionnels

Pour aborder la question des rapports à la professionnalité, aux élèves et aux institutions qui ont été construits par les évaluateurs du CASNAV et du service ASH, nous avons croisé ces thématiques à trois formes de réaction : l'entrée dans l'inconnu, l'identification à des injonctions paradoxales et l'appel à la norme. En effet, un tel dispositif expérimental n'a pas manqué de faire resurgir des émotions fortes, a induit chez les différents acteurs la réalisation d'opérations de distanciation mais aussi l'expression d'un sentiment d'injustice dans certains cas.

2.3.1. La professionnalité entre expertise individualisée et expertise externalisée

Globalement, on peut constater des rapports à la professionnalité fortement différenciés entre acteurs du service ASH et acteurs du CASNAV. En ce qui concerne l'ASH, les évaluatrices enseignantes spécialisées ou professeures ressources décrivent tout d'abord des formes d'expertise fondées sur des savoirs incorporés par

l'intermédiaire d'observations et d'évaluations des élèves en classe, leur permettant de saisir les besoins des élèves. De leur discours lors se dégage un fort sentiment de compétence. Ce sentiment est d'autant plus compréhensible que ces enseignantes ont suivi un cursus classique pour des enseignantes spécialisées, et ont obtenu leur certification après plusieurs années d'enseignement dit ordinaire. Si leurs missions relèvent de l'évaluation pédagogique, elles sont également amenées à effectuer des actions de médiation entre enseignant et AESH, école et parents, ou encore avec les personnels du secteur médico-social. Elles apparaissent comme une sorte de dernier recours, puisqu' « *on est sur des missions d'observation fine, de cas où l'école est démunie. [...] on fait tiers avec nos observations et connaissances de terrain* ». Leur rôle de professeure ressource les amène à développer un regard d'expertes, c'est-à-dire d'enseignantes ayant des connaissances et un bagage différent et supérieur aux autres enseignants. Cette mise en surplomb et cet appel lors des situations complexes les amènent à être considérées comme des « *référentes* » et à mettre en place des « *formations en pédagogie spécialisée* ». Cette très grande expertise reconnue amène, dans un second temps, les professeures ressources à interroger un certain nombre de difficultés. Ainsi, elles font le lien symbolique entre CASNAV et ASH en évoquant le langage, comme étant une préoccupation commune. En effet, « *comment faire émerger le langage ? Allophone ou pas, là, on arrive à travailler dans le même champ* ». Sur ce point en particulier, conscientes d'une difficulté institutionnelle, elles tentent de proposer un dénominateur commun.

Le travail d'évaluation au CASNAV se fonde, *a contrario*, en premier lieu, non sur une expertise personnelle, mais sur le développement et l'existence d'un réseau interprofessionnel entre les membres évaluateurs qui discutent de manière informelle pour un grand nombre de dossiers. En effet, pendant les entretiens, les trois évaluateurs enseignants ont expliqué leur difficulté à saisir les cas particuliers. Ainsi, il apparaît nécessaire, pour éviter toute erreur, de faire communauté. Pour autant, les critères d'évaluation ne sont pas questionnés. Ainsi, lorsque les enseignants expliquent comment ils évaluent, l'argumentaire se fonde sur une forme de sens commun enseignant :

« *Je suis entouré de collègues vraiment compétents... enfin... Quand c'est pas l'un, c'est l'autre, ou c'est moi. Mais on y va vraiment doucement. Quand on voit qu'il y en a qui réagit pas [...] qu'il y a une différence, on sent qu'il y a quelque chose... bon, on le détecte. Après, moi, je suis pas capable de dire quoi exactement, mais on sent qu'il*

y a quelque chose. Donc on lui donne un texte plus facile. On regarde, on l'accompagne. Voilà. [...] Ça va être déjà la façon de marcher pour aller s'asseoir. Moi, je le vois, ça. C'est pas le même genre. Rien que des élèves ENSA¹¹, ce sont des élèves qui n'ont pas été scolarisés, la façon qu'ils ont de marcher et de s'asseoir, et de se tenir sur la table, on voit qu'ils ont pas été à l'école [...] Le stylo, ils savent [...] on le voit. J'ai une collègue qui le voit très bien. Moi, je le vois moins bien qu'elle, mais je le vois parfois. »

Cependant, la coopération informelle de proximité ne suffit généralement pas. Ainsi, « *quand je décèle un truc : « Au secours ». [La psychologue,] c'est la bouée de secours. Et, quand elle est pas là, on est mal* ». La psychologue du service permet aux évaluateurs de s'assurer que leur travail s'inscrit dans une justesse de jugement des difficultés des élèves. Se joue dès lors une forme d'externalisation vers des spécialistes paramédicaux qui travaillent au CASNAV ou, parfois, en dehors :

« Alors, moi, il se trouve que j'ai une de mes meilleures amies qui est orthophoniste. Alors, franchement, ça m'arrive de temps en temps [...] de l'appeler et puis de lui dire : « Voilà, qu'est-ce que tu en penses ? » Même de lui montrer des copies. Je l'ai fait déjà. Je sais pas si c'est bien mais, en tout cas, je le fais pour avoir un avis extérieur et professionnel. »

L'organisation instituée par le CASNAV en appelle à des spécialistes pour évaluer les élèves et les cas difficiles, quand les services ASH s'appuient sur des compétences qui seraient déjà acquises par les professeures ressources. Se développe de chaque côté des formes de classements entre professionnels, où d'un côté les professeures ressources sont les personnes les plus aptes, et de l'autre, la psychologue du CASNAV apparaît comme particulièrement légitime : « *En fait, c'est parce que je travaille au centre Minkowska et parce que je travaille ici. Donc j'ai assez d'expérience surtout. Mais j'avais aussi, dans mon cursus universitaire, j'avais une formation interculturelle aussi. »*

In fine, la découverte d'un nouvel univers professionnel a permis aux enseignants évaluateurs de mieux saisir la complexité qui, dans le même geste, remet en cause leur professionnalité et les pousse à externaliser l'évaluation vers d'autres professionnels. Au CASNAV, faire appel aux spécialistes paramédicaux semble donner lieu à une dynamique de recherche de réassurance dans les décisions que

¹¹ Elèves non scolarisés antérieurement

peut prendre le service, qui engage l'ensemble des acteurs impliqués d'un point de vue professionnel et personnel-émotionnel, ainsi que des tiers.

2.3.2. Un rapport aux élèves s'appuyant sur une représentation différenciée de leurs capacités

Le rapport aux élèves chez les évaluateurs du CASNAV s'inscrit dans un parcours professionnel ascendant. Ils l'évoquent en expliquant qu'ils ont été choisis par l'institution scolaire, cela ayant un impact sur la façon dont ils appréhendent leurs classes :

« On m'a proposé de travailler aux évaluations. J'avais déjà fait pas mal de projets, pas mal de choses avec beaucoup de collègues ici. Et j'y suis donc entrée il y a quand même au moins quatre ou cinq ans, je crois, maintenant. Et j'ai trouvé ça très très intéressant. Ça m'a énormément apporté dans ma pratique et dans mon analyse [...] On a le monde qui arrive ici et puis il faut essayer de faire fonctionner tout ça en prenant en compte énormément de paramètres. »

Cette nouvelle position donne donc accès à une forme de complexité du réel et à un sentiment accru de responsabilité comme le souligne cette évaluatrice : *« Des fois, je suis persuadée, on passe à côté de choses. C'est clair »* ; ce qui explique, en même temps, le besoin de confirmation déjà évoqué et particulièrement visible dans cet extrait : *« Je suis désolée, mais souvent on a un petit peu leur avenir entre nos mains. C'est vraiment déterminant. C'est pour ça que, voilà, moi, je prends pas mal de temps et je trouve qu'il faut. C'est important. [...] C'est pas juste quelqu'un qui vient là, à qui on attribue un niveau et « Toi, voilà, tu vas en LP, tu vas en lycée général, toi. »*

Ce sentiment de responsabilité est d'autant plus renforcé car les élèves allophones sont perçus comment ayant d'importantes capacités, le contexte institutionnel étant un obstacle plus qu'une porte d'entrée vers la réussite. Ainsi, un professeur de mathématiques explique l'injustice vécue par ces jeunes étrangers qui, bien souvent, ne peuvent intégrer le système général :

« Quand c'est les mineurs isolés, par exemple, l'Aide Sociale à l'Enfance ne veut pas qu'ils fassent des études longues. Donc on est obligés de les mettre en lycée professionnel. Moi, j'ai pété des plombs quelques fois parce qu'il y avait des super élèves, super bons en maths, francophones et tout, qui pouvaient aller en lycée général [...] même sans aller en UPE2A. »

Ainsi, l'évaluation est une phase déterminante, car elle semble permettre une meilleure insertion dans la vie professionnelle, par l'intermédiaire de la scolarisation (Huver & Goï, 2010). A ce titre, l'évaluation des élèves est décrite comme un enjeu fort pour eux, ces derniers cherchant parfois à « *tricher* » pour qu'on leur attribue un niveau scolaire suffisant pour obtenir la meilleure orientation possible.

Ce discours autour d'une certaine forme de misère humaine renvoie à une représentation de l'immigration visant à fuir la grande pauvreté. Les évaluateurs semblent penser que la très grande majorité des familles étrangères sont pauvres et viennent en France pour améliorer leurs conditions de vie économique. La France serait un *eldorado*. Face à cette vision, il est dès lors très étonnant pour les évaluateurs de voir que certaines familles ne sont pas totalement démunies. Une évaluatrice en particulier explique sa surprise quand des élèves expliquent qu'ils repartent pour quelques semaines pour leur pays d'origine : « *Tu vas passer ton test au CIO telle date.* » Et puis elle me dit : « *Non, je peux pas parce que je repars en Algérie.* » Je lui dis : « *Pourquoi ?* » Elle me dit : « *Juste comme ça, quelques jours voir ma famille.* » Je lui dis : « *Mais quand même, ça va être cher. Tu vas revenir passer ton test ?* » « *C'est pas un problème pour moi.* »

Ces enseignants, ayant plusieurs années d'expérience en tant que professeurs en UPE2A, ne semblent alors avoir pris conscience de la complexité migratoire du point de vue économique qu'une fois arrivés au CASNAV. Les élèves allophones et *a fortiori* les élèves allophones porteurs de handicap sont considérés comme des élèves « *extraordinaires* », perçus comme non seulement capables, mais surtout comme devant surmonter des épreuves et des obstacles que les autres élèves ne rencontrent pas. Les évaluateurs du CASNAV, en dehors de la psychologue, n'ont pas de représentation construite, ni de connaissance professionnelle particulière du handicap, ce qui est d'autant plus logique que la formation de ces derniers ne tient pas compte de ce genre de particularité, expliquant en même temps leur tendance à externaliser vers les professionnels paramédicaux une partie de l'évaluation.

Du côté des professeurs ressources de l'ASH, nous retrouvons une même absence vis-à-vis des élèves allophones dans la mesure où les processus d'apprentissage de la langue seconde ou étrangère ne font pas partie des référentiels de compétences des enseignants spécialisés. Les évaluatrices rencontrées n'ont par ailleurs aucun discours construit autour des phénomènes migratoires. Si le sentiment de responsabilité est là aussi assez marqué, il se joue plutôt dans la volonté de favoriser

les « *inclusions* », c'est-à-dire en agissant plus sur les adultes ou en étant les garantes des impulsions politiques et institutionnelles.

Dès lors, quels que soient les élèves, le travail auprès d'eux consiste toujours à établir des compétences scolaires plus générales, éléments peu développés au CASNAV qui tente surtout d'établir un niveau scolaire en français et en mathématiques. Ainsi, pour les évaluateurs de l'ASH, le travail consiste à « *trancher* » sur le niveau d'un élève, notamment par l'intermédiaire de fiches « *pour avoir un niveau global* ». A ce propos, « *l'attitude face au travail* » est un élément déterminant. Cette évaluation, loin d'être constituée par des grilles précises, se décline en de multiples sortes, se fondant sur une clinique scolaire (Meziani et Ebersold, 2016) :

« Quand il y a une barrière de la langue, on vient avec une carte, avec un IPAD. On fait une évaluation orale. On voit si l'élève sait se présenter. Il est arrivé qu'on demande à un élève de servir le thé, car dans son pays, c'est important. Comme ça, on pouvait voir comment il se comportait. Ce sont les choses du quotidien. On n'utilise pas de grille. Puis, ça dépend de l'âge, des situations. Si l'élève ne sait pas lire, on ne lui demande pas d'écrire. Récemment, pour un élève, on a remarqué des problèmes de vue. On a pointé ça et on a proposé des outils adaptés, comme un suivi médical ou la lecture sur ordinateur. On évalue l'élève en classe. On l'observe dans ses interactions, son autonomie et sa relation aux enseignants ou avec l'AESH. »

Cette évaluation distanciée est due au fait qu'elles sont faites à la demande des établissements scolaires, lorsque les difficultés sont effectives, alors que l'évaluation au CASNAV est réalisée avant la scolarisation. De ce fait, elles inscrivent leur travail dans un schème institutionnel, les éloignant de relations directes avec les élèves, tandis que les enseignants évaluateurs au CASNAV continuent d'être en classe, en plus d'inscrire l'évaluation dans une relation directe avec les élèves allophones.

Au sein de l'ASH, si l'évaluation n'est pas externalisée, l'intervention peut l'être. En effet, dans certains cas, « *les besoins médicaux primaient sur les besoins scolaires. La souffrance prenait le dessus sur la scolarisation. Pour nous, la souffrance est un frein à l'entrée dans les apprentissages* ». En d'autres termes, le rôle des professeures ressources est de prendre en compte la souffrance des élèves, afin de leur permettre d'entrer dans les apprentissages.

Ainsi, la prise en compte des souffrances, qui est perçue comme généralisée chez les évaluateurs du CASNAV, est un élément observable, systématiquement présent, rendant compte d'un rapport différencié à la souffrance. Celle-ci est une possibilité

pour les professeures ressources, quand les évaluateurs du CASNAV supposent des souffrances inhérentes à la situation migratoire, souffrances dont les institutions sont largement responsables pour ces évaluateurs. Dès lors, un tel rapport aux élèves vient modifier considérablement le rapport aux institutions des évaluateurs du CASNAV et du service ASH.

2.3.3. Un rapport aux institutions opposé

Nous avons déjà évoqué, de manière liminale, le rapport aux institutions que les différentes personnes interrogées pouvaient développer. En effet, les rapports aux élèves, à l'identité professionnelle et aux institutions sont reliés et s'influencent les uns les autres, même s'il est difficile d'affirmer avec certitude que l'institution scolaire détermine totalement ces différents rapports. En effet, il apparaît que les professionnels, mais aussi les acteurs extérieurs à l'Education nationale, influencent et concourent à la production des institutions.

Ainsi, l'ASH prend en compte dans ses observations la possibilité d'une souffrance, quand les évaluateurs du CASNAV prennent en compte individuellement, en leur âme et conscience pourrait-on presque dire, des difficultés sociales ou psychiques. En effet, dans l'ASH, il existe une forte injonction morale et culturelle, tant à l'extérieur que chez les enseignants spécialisés, à considérer comme nécessaire d'accueillir l'ensemble des enfants et des jeunes dans le système scolaire, tout en tenant compte des besoins spécifiques. En revanche, l'apprentissage du FLS semble plus s'apparenter aux apprentissages disciplinaires généraux tels qu'on les observe dans le second degré, l'objectif étant justement de favoriser l'intégration individuelle et autonome au système scolaire.

De fait, les évaluateurs du CASNAV ne voient pas le système scolaire comme un système juste, ni en termes de justesse d'évaluation des compétences, ni en termes de justice sociale, ce que plusieurs exemples ont déjà montré ci-avant. Ces évaluateurs entendent revoir leur propre système d'évaluation au moment des entretiens. Ils fustigent par ailleurs des institutions et même une société française qui ségrèguent et excluent les élèves qu'ils doivent évaluer et orienter. Cette critique se joue notamment sur les inégalités territoriales : « *Dans un collège de telle ville, on n'a pas les mêmes attentes que dans une autre. Et on a beaucoup de retours. [...] c'est pas très politiquement correct, mais en même temps c'est une réalité. On peut pas*

envoyer les élèves de la même façon selon les [...] [quartiers] dans les classes banales, parce qu'ils sont pas aussi bien accueillis. »

Ici, l'institution impose de jouer un rôle que les évaluateurs ne voudraient pas nécessairement jouer. Ils sont en ce sens pris dans un dilemme moral et éthique, l'accueil des élèves allophones étant lui-même pris entre le principe de sélection scolaire et le devoir de solidarité dont fait preuve l'Etat par l'accueil particulier des BEP. En revanche, si cette contradiction est également visible dans l'accueil des élèves reconnus handicapés, les professeurs ressources de l'ASH entendent être de véritables gardiennes de l'institution scolaire telle qu'elle se développe aujourd'hui. Même si des critiques peuvent parfois apparaître, soit de manière explicite avec la remise en cause du dispositif évoqué dans cet article, ou de manière implicite en expliquant la mise en avant très importante de l'autisme, il s'agit toujours en filigrane de favoriser une forme d'éthique professionnelle qui vise à faire de l'institution scolaire un espace facilitant l'accueil des élèves reconnus handicapés, notamment en se détachant du type de trouble.

Conclusion

Notre analyse a tenté de saisir les formes de coopération entre le service ASH et le CASNAV impliqués dans la gestion d'un dispositif accueillant des élèves allophones en situation de handicap, mettant en évidence les dilemmes moraux et professionnels, ainsi que les incertitudes rencontrées par les différents professionnels qui y interviennent. A l'issue de ce travail, nous constatons que le rapport aux institutions, le rapport aux élèves, ainsi que le rapport à la professionnalité des acteurs interrogés se fondent sur des approches extrêmement différenciées rendues particulièrement visibles dans la manière dont le travail d'évaluation est construit. En ce sens, un tel dispositif produit des formes d'incertitude supplémentaires, montrant les angles morts des répertoires professionnels (Cadet, 2006 ; Causa, 2012 ; Cicurel, 2011). Avec le développement législatif, réglementaire et organisationnel de l'Ecole inclusive, le travail interinstitutionnel ne se joue plus uniquement avec des acteurs du secteur médico-social, mais au sein même du monde enseignant, montrant ainsi un enjeu invisible au niveau politique : l'émergence d'une culture interprofessionnelle au sein même du corps de métier des enseignants.

Références bibliographiques

Abbott A. (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, Chicago University Press.

Akrich, M. Callon, M. Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines.

Boltanski L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Cadet L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures... modèles ? représentations ? culture éducative ? : clarification terminologique. *Les cahiers de l'ACEDLE*, n°2, <http://acedle.u-strasbg.fr>.

Causa M. (Ed.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : de Boeck.

Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.

Chauvière (Michel), Plaisance (Éric), « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance – revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, ISPEF, Lyon 2, n°27, mars 2008, pp. 31-45.

Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Derouet, J. (2017). Les aventures de la justice. Quelques réflexions sur l'apport de la sociologie des conventions à l'analyse des politiques d'éducation et de formation à la charnière des XXe et XXIe siècles. *Éducation et sociétés*, 40(2), 39-72.

Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, pp. 371-393.

Dufournet Coestier, V. (2021). La formation des enseignants spécialisés en France, un espace trans-formatif caché. IN Meziani M., éd., *Les espaces formatifs et transformatifs. Approche interdisciplinaire*, 187-203. Nîmes, France: Champ social.

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Hughes E.-C., (1951), 1996, *Le Regard sociologique, Essais choisis*, Paris, Ed. de l'Ehess

Huver E. & Goï C. (2010). Evaluer – accueillir – insérer. Quel(s) prismes pour quelle(s) projection(s) ?, *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15, pp. 97-108

- Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante. *Les Cahiers de la LCD* n°2, pp. 63-78.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Meziani, M. & Ebersold, S. (2016). Un outil d'expertise intégré à un processus décisionnel délibératif. In M. Meziani M., Ebersold, S., Mayol, S., Toledo, R. *Les conditions de mise en oeuvre du GÉVA Sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*. Suresnes : INS HEA
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : la dispute.
- Morin, E. (1977). *La méthode. Tome I. La nature de la nature*. Paris : Le Seuil.
- Murphy, R. F. (1990). *Vivre à corps perdu. Le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Paris : Plon.
- Murphy, R. F. (1990). *Vivre à corps perdu. Le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Paris : Plon.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités - Comment créer les conditions d'un monde plus juste*. Paris : Climats.
- Perego, C. (2020). L'inclusion scolaire des élèves allophones. *Rhizome* n°78.
- Peutot F. et Cherqui G. (2015). *Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette.
- Rapport du Défenseur des droits, juin 2018, Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. [En ligne] : <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/communiquede-presse/2018/12/etude-sur-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees>, consulté le 10 mai 2019.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford : Oxford University Press.
- Stiker, H. J. (2005). *Corps infirmes et sociétés, Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod.
- Stiker, H. J. (2005). *Corps infirmes et sociétés, Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod.
- Thomazet, S. Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? Questions Vives [En ligne], n° 21. Consulté le 21 octobre 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque.