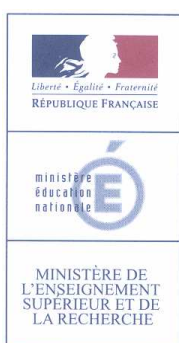


Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
Porte-parole du Gouvernement



LISTE DES DESTINATAIRES

MONSIEUR LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
PORTE PAROLE DU GOUVERNEMENT

CABINET

- M. Philippe GUSTIN
- M. Tanneguy LARZUL
- M. Erik ROSER
- M. Bernard THOMAS
- M. Patrick ALLAL
- Mme Aurélia JUBLIN
- M. Daniel VILLET
- Mme Catherine GABAY
- M. Frédéric GILARDOT
- M. Christophe KERRERO
- M. Michel LUGNIER

ENVOIS ULTÉRIEURS PROPOSÉS

- Monsieur le directeur général de l'enseignement scolaire
- Monsieur le secrétaire général
- Monsieur le directeur général des ressources humaines
- Monsieur le directeur des affaires financières
- Madame la directrice des affaires juridiques
- Monsieur le directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- Madame la directrice des relations européennes, internationales et de la coopération
- Madame la déléguée à la communication
- Monsieur le chef du service de l'action administrative et de la modernisation
- Monsieur le directeur général du centre national de documentation pédagogique (CNDP)
- Monsieur le directeur de l'office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)
- Monsieur le directeur de l'institut national de recherche pédagogique (INRP)
- Monsieur le directeur du centre international d'études pédagogiques (CIEP)
- Mesdames et Messieurs les recteurs d'académie
- Mesdames et Messieurs les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale
s/c de Mesdames et Messieurs les Recteurs d'académie

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**La scolarisation des élèves nouvellement
arrivés en France**

SEPTEMBRE 2009

Catherine KLEIN

Viviane BOUYSSÉ
Hanifa CHERIFI
Jean-Pierre COLLIGNON
Françoise CŒUR
Bruno LEVALLOIS
Michel ROGER

*Inspecteurs généraux de
l'éducation nationale*

Joël SALLÉ

Roger-François GAUTHIER
Philippe LHERMET
Gérard MARCHAND
*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Agnès ELIOT
Jean VOGLER
*Chargés de mission à l'inspection générale de
l'administration de l'éducation nationale
et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
1^{ère} partie Une politique publique mal connue. Histoire, cadre et objectifs.....	3
1.1. Une construction progressive	3
1.1.1 <i>La III^e République : la reconnaissance du droit à l'instruction pour tous et la politique d'assimilation des étrangers</i>	3
1.1.2 <i>L'identification des besoins éducatifs des élèves étrangers et les réponses apportées à partir des années 1970.....</i>	5
1.1.3 <i>La relance de la politique de scolarisation des ENAF au début du 21^{ème} siècle</i>	9
1.1.4 <i>La politique de scolarisation des ENAF et le paysage européen actuel.....</i>	12
1.1.5 <i>L'adoption du concept de « français langue seconde », par l'institution scolaire.....</i>	13
1.2. Les contours d'une politique au service d'un public difficile à identifier	15
1.2.1 <i>Une définition officielle du public visé qui manque de précision.....</i>	15
1.2.2 <i>La diversité du public accueilli</i>	18
1.2.3 <i>Un décompte difficile à réaliser avec précision</i>	21
1.2.4 <i>Une répartition très inégale des ENAF sur le territoire.....</i>	26
2^e partie Une politique diversement soutenue et très peu évaluée.....	27
2.1. La définition et l'impulsion de la politique de scolarisation des ENAF	27
2.1.1 <i>Premier constat : le niveau national est peu actif.....</i>	27
2.1.2 <i>Deuxième constat : le pilotage est diversement affirmé aux niveaux académique et départemental.....</i>	29
2.2. L'état des lieux : une réalité très diverse liée au contexte et à l'histoire de l'académie	33
2.2.1 <i>Les CASNAV : des opérateurs essentiels ; une présence plus ou moins forte ; un apport à l'institution plus ou moins reconnu</i>	33
2.2.2 <i>L'accueil des ENAF. Les modalités préalables à la scolarisation.....</i>	38
2.2.3 <i>Les structures de scolarisation : une diversité qui manque de lisibilité.....</i>	50
2.2.4 <i>L'organisation des classes</i>	53
2.2.5 <i>L'implantation des classes</i>	59
2.2.6 <i>Des enseignants de qualité, pas assez accompagnés, insuffisamment reconnus.....</i>	62
2.2.7 <i>La place des parents.....</i>	64
2.2.8 <i>Le rôle des partenaires.....</i>	66
2.3. Une politique dont l'efficience ne peut être mesurée	69
2.3.1 <i>Une politique dont l'efficacité n'est pas mesurée</i>	69
2.3.2 <i>Une politique dont le coût est mal connu.....</i>	75
3^e partie Enseignement. Evaluation et orientation des élèves.	
Formation des enseignants	78
3.1. Un enseignement de la langue française qui se cherche	79
3.1.1 <i>Le développement du langage complexe indispensable à la réussite scolaire</i>	79
3.1.2 <i>Des activités langagières inégalement mises en œuvre</i>	80

3.1.3. Des besoins d'acculturation scolaire à mieux prendre en compte.....	88
3.1.4. L'établissement d'un lien avec la langue et la culture d'origine en question.....	91
3.1.5. Un regard sur l'Europe.....	100
3.1.6. Un manque d'outils dommageable aux enseignants.....	101
3.2. Des pratiques de classe qui peinent à se diversifier.....	103
3.2.1. La gestion de l'hétérogénéité : une différenciation pédagogique limitée mais effective.....	103
3.2.2. De la différenciation pédagogique à la personnalisation des parcours d'apprentissage scolaire.....	104
3.2.3. Les TICE : trop peu ou mal utilisées, surtout dans les établissements qui n'ont pas de structures spécifiques.....	105
3.2.4. La contribution des disciplines (autres que le français) à la scolarisation des ENAF : une disparité qui ne favorise pas les parcours scolaires dans le second degré.....	107
3.2.5. L'intégration à temps plein dans la classe ordinaire : des critères qui font défaut.....	109
3.2.6. Le suivi, linguistique ou disciplinaire, indissociable de l'intégration à temps plein en classe ordinaire.....	110
3.3. Des modes d'évaluation selon des normes traditionnelles : des freins à la réussite scolaire des ENAF.....	112
3.4. Des entraves à l'efficacité des pratiques d'enseignement.....	119
3.5. Des modes d'organisation aux incidences manifestes sur les apprentissages des élèves.....	120
3.6. L'orientation des ENAF, une gestion de masse, une approche trop peu qualitative.....	130
3.6.1. Orienter : un acte essentiel, une pratique difficile.....	131
3.6.2. Des textes officiels nombreux, qui encadrent l'orientation.....	131
3.6.3. Des orientations placées sous le sceau de la maîtrise du français.....	132
3.6.4. De la suspicion, à tort ou à raison, autour de certaines orientations.....	132
3.6.5. Des orientations particulièrement délicates : celle des 16-18 ans et des NSA.....	135
3.7. Une démarche de « projet personnalisé de réussite scolaire » : la bonne réponse à la diversité des élèves et des situations.....	138
3.8. La formation des enseignants.....	140
3.8.1. La formation initiale : peu de sensibilisation à la problématique des ENAF.....	140
3.8.2. La formation continue : des contenus voisins, des modalités très variables d'une académie à l'autre.....	142
3.8.3. En conclusion : quatre paramètres à prendre en compte.....	146
3.8.4. Un regard sur la formation des enseignants en Europe.....	147

4^e partie Le discours des chercheurs..... 148

4.1 L'acquisition d'une seconde langue : un processus complexe.....	148
4.1.1 Le rôle de l'interlangue et de l'interférence dans le processus d'acquisition d'une seconde langue (Besse, Corder, Giacobe, Mackey, Porquier, Vogel.....)	148
4.1.2 Le rôle de la première langue dans l'acquisition d'une seconde langue.....	151
4.2 Des facteurs qui ont des incidences fortes sur l'acquisition de la seconde langue.....	154
4.2.1 Durée et intensité, deux facteurs qui influencent la réussite des apprentissages (J.L. Chiss, C. Germain, C. de Lorenzo, J. Netten.....)	154

4.2.2	<i>Le rôle de l'âge (Bruer, le CERI, Changeux, Fledge, Fletcher, Neuville ...)</i>	157
4.2.3	<i>Le lien entre langue et culture d'origine et langue et culture française : un facteur favorisant</i>	158
4.3	<i>FLE, FLS, FLES, FLESCO, diverses modalités d'apprentissage d'une seule et même langue, la langue française</i>	161
4.3.1	<i>Les approches actuelles en FLE : une image plus favorable de son utilité (Beacco, Gaonac'h, Springer ...)</i>	162
4.3.2	<i>Les besoins d'acculturation scolaire (Michelle Verdelhan-Bourgade, Gérard Vigner...)</i>	163
4.3.3	<i>L'approche actionnelle du texte littéraire</i>	164

5e partie Infléchir la politique de scolarisation des ENAF :

	préconisations	165
5.1	<i>Redéfinir le modèle de l'accueil et de la scolarisation</i>	165
5.1.1	<i>Rappeler les principes de droit</i>	165
5.1.2	<i>Tenir compte du processus d'acquisition d'une langue</i>	166
5.1.3	<i>Réactualiser les modalités de la prise en charge avant scolarisation et pendant la scolarisation</i>	167
5.1.4	<i>Définir nationalement le modèle de regroupement des ENAF</i>	169
5.2	<i>Mettre en œuvre le droit au meilleur parcours : évaluation et orientation</i>	172
5.2.1	<i>Multiplier les modes d'apprentissage du français, y compris en dehors du temps scolaire : condition d'une « exposition intensive » à la langue seconde</i>	172
5.2.2	<i>Revoir les modes d'évaluation des ENAF : vers une évaluation par compétences</i>	172
5.2.3	<i>Revoir les modalités d'orientation des ENAF pour assurer la fluidité des parcours personnalisés de réussite scolaire et le droit au meilleur parcours</i>	172
5.2.4	<i>Assurer la réussite aux examens en dépit d'un certain « handicap linguistique »</i>	173
5.3	<i>Porter une attention particulière aux enseignants</i>	173
5.3.1	<i>Diffuser les outils pédagogiques dont les enseignants ont besoin</i>	173
5.3.2	<i>Actualiser les problématiques de la formation des enseignants</i>	174
5.4	<i>Repréciser les missions du CASNAV : en faire une structure d'appui plus légère, pour le rendre plus réactif</i>	175
5.4.1	<i>Rendre le pilotage opérationnel</i>	176
5.4.2	<i>Préciser les missions</i>	176
5.4.3	<i>Veiller à la gestion des personnels affectés au CASNAV</i>	177
5.5	<i>Réactiver le pilotage académique et national</i>	178
5.5.1	<i>Rendre le pilotage académique plus visible</i>	178
5.5.2	<i>Instaurer un pilotage national qui soit actif sans être directif</i>	178

	CONCLUSION	181
--	-------------------------	------------

Introduction

L'évaluation du dispositif de scolarisation des élèves nouvellement arrivés : cette étude, qui fait l'objet de ce rapport, a été inscrite au programme de travail des inspections générales pour l'année 2008-2009. Elle touche aux premiers temps de la migration et concerne les élèves que l'institution scolaire appelle « élèves nouvellement arrivés en France »¹ ou ENAF (sigle que nous serons conduits à utiliser par commodité).

Les questions de la migration et de l'immigration constituent un domaine sensible de nos sociétés modernes, sans doute un des plus complexes. Les inspecteurs généraux qui ont participé à l'étude s'y sont intéressés avec le regard d'experts de l'éducation dont la mission d'évaluation est première.

Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France est un devoir de la République et de son école. Ce principe fondamental a été réaffirmé par la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005, qui fait obligation à l'éducation nationale de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves, parmi lesquels les « *élèves nouvellement arrivés* » qui n'ont pas une maîtrise suffisante du français. Cette ambition républicaine est au cœur du socle commun de connaissances et de compétences, qui fixe notamment à l'école l'objectif de faire acquérir à tous les jeunes qui vivent en France une langue et une culture communes et de leur assurer ainsi une poursuite d'études et une insertion effectives dans la vie professionnelle et sociale.

Les évolutions du cadre politique avec, en particulier, la généralisation des contrats d'accueil et d'intégration, et celles du cadre institutionnel rendent d'autant plus nécessaire aujourd'hui l'évaluation du dispositif de scolarisation des élèves nouvellement arrivés.

Les deux inspections générales ont examiné la question au regard des préconisations et objectifs définis par les circulaires de 2002 toujours en cours de validité et se sont interrogées sur les mesures qui seraient propres à rendre le dispositif de scolarisation plus performant au regard des grandes problématiques et orientations actuelles du système éducatif français.

Des études, peu nombreuses par rapport au grand nombre des recherches menées sur les jeunes issus de l'immigration, ont déjà été conduites sur la question de l'accueil et de la scolarisation des ENAF : mais elles sont le plus souvent partielles et relèvent rarement de l'observation directe des pratiques pédagogiques des enseignants dans leurs classes puisque seules les inspections (générale ou pédagogique) ont vocation pour ce faire.

Les limites de ce rapport sont bien établies. Le champ de l'enquête concerne les élèves nouvellement arrivés en France, de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire, ainsi que les élèves de 16 à 18 ans qui sont pris en charge par l'éducation nationale (le rapport ne traite pas des jeunes, âgés de plus de 16 ans, qui ont choisi, en très petit nombre d'ailleurs, de conclure un contrat d'aide à l'intégration).

Sur la trentaine d'académies existantes, nous en avons sélectionné treize, soit pour leur représentativité quantitative [les académies d'Ile-de-France (Paris, Versailles, Créteil), Lille, Strasbourg, Aix-Marseille, Toulouse, Montpellier, Nancy-Metz, Grenoble, ainsi que la Guyane, scolarisent un nombre important d'ENAF], soit pour leur intérêt qualitatif [les académies de Limoges et de Rennes ont fait le choix de ne pas avoir de CASNAV (centre

¹ On trouve aussi l'appellation « élèves nouveaux arrivants ». La mission a fait le choix de parler d' « élèves nouvellement arrivés », par référence au Code de l'éducation ainsi que ... par souci euphonique.

académique de scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage), alors qu'elles scolarisent des ENAF dont un nombre significatif d'élèves anglais].

Près de la moitié des académies a ainsi fait l'objet d'études de terrain prolongées, IGEN et IGAENR intervenant conjointement, afin de mieux croiser les regards et les compétences. Par ailleurs, l'observation des sites académiques, et en particulier des sites des CASNAV, nous aura permis de prendre connaissance de démarches innovantes dont nous n'aurions pas été témoins.

La méthode a été de fonder l'étude sur des visites académiques qui se sont déroulées selon un protocole préétabli. Outre les établissements scolaires (et la rencontre de tous les personnels intervenant dans la scolarisation des ENAF : chefs d'établissement, directeurs d'école, professeurs, documentalistes, CPE etc.), nous nous sommes entretenus de façon privilégiée avec les instances rectorales, les corps d'inspection et divers services. A chaque fois que ce fut possible, nous avons rencontré dans les établissements scolaires parents d'élèves et élèves eux-mêmes.

Nous avons aussi été en relation avec le responsable du dossier à la DGESCO, avec le ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, avec des organismes tels que le CNDP, le CIEP ou l'INRP, avec des associations nationales ou locales.

Notre grand étonnement aura été de constater combien toutes les personnes avec lesquelles nous avons pu échanger dans les établissements scolaires étaient intéressées par l'étude, souvent surprises, parfois inquiètes, mais le plus souvent heureuses de notre démarche qui leur donnait l'occasion de parler de leur activité et d'évoquer un dossier qui leur apparaît quelque peu confidentiel aujourd'hui dans l'institution scolaire.

Notre plus grande satisfaction aura été de découvrir des personnels, pour la plupart très investis, essayant avec l'aide pédagogique et didactique dont ils disposent, de travailler au mieux des intérêts des ENAF. Nous garderons d'un certain nombre de professeurs l'image de personnalités exceptionnelles, tant la conception et l'exercice de leur métier nous sont apparus remarquables.

Notre rapport est une analyse de l'existant : il fait état des réussites mais il met aussi l'accent sur les difficultés, les dérives, les manques et les échecs didactiques et pédagogiques. Nous remercions tous ceux que nous avons rencontrés, observés ou interrogés de bien entendre que les critiques et réserves ne sont formulées que pour mieux fonder les préconisations.

L'état des lieux, qui porte sur le territoire français, métropolitain et d'outremer, a été particulièrement attentif aux effets induits par la diversité des modes de pilotage académique, par celle des structures d'accueil et de scolarisation, enfin, par celle des pratiques pédagogiques mises en œuvre, en particulier pour l'enseignement de la langue française.

La question de l'évaluation et de la certification des acquis des élèves ainsi que de leur orientation a fait l'objet d'un examen particulier, de même que la formation des enseignants et de l'encadrement. La mission s'est particulièrement intéressée au rôle des centres académiques pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés ainsi qu'aux besoins spécifiques de certains publics scolaires d'ENAF : les élèves scolarisés en maternelle, les élèves non scolarisés antérieurement (NSA) et les élèves de 16 ans à 18 ans.

L'inspection générale avait publié en 2002 un rapport sur le même sujet², qui traitait des seules questions d'organisation, sans aborder les problématiques didactiques et

² Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France IGEN/IGAENR mai 2002

pédagogiques. En 2009, les inspecteurs généraux ont fait le choix de consacrer une part importante du rapport à ce qui semble bien être aujourd'hui le cœur de la question : l'enseignement du français comme langue seconde et les démarches pédagogiques pour y parvenir.

A cette fin, les inspecteurs ont également souhaité faire le point de la recherche sur certaines des problématiques linguistiques qu'ils ont traitées et permettre ainsi une mise en perspective avec l'analyse que leur rapport présente de la réalité observée.

L'étude cherche, à chaque fois que cela est possible ou semble pertinent, à mettre en relation les pratiques françaises avec d'autres pratiques européennes en matière de scolarisation des élèves nouvellement arrivés. En effet, l'Union européenne se dote progressivement d'une politique commune en matière d'asile et d'immigration, domaine qui relève pleinement de sa responsabilité depuis l'entrée en vigueur du traité d'Amsterdam en mai 1999.

Nous avons souhaité que ce rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale puisse être aussi un document d'information et de réflexion, voire de référence, ou d'auto-formation, pour les professeurs et ceux qui interviennent sur le dossier de la scolarisation des ENAF, dont tous ceux que nous avons rencontrés nous ont dit combien une étude d'ensemble leur serait utile.

1^{ère} partie Une politique publique mal connue. Histoire, cadre et objectifs.

1.1. Une construction progressive

Des dispositifs spécifiques de scolarisation destinés à des élèves que l'on a désignés par divers qualificatifs : « étrangers », « immigrés », « non francophones », « ne maîtrisant pas suffisamment la langue française », « nouveaux arrivants en France », ont été mis en place progressivement depuis près de 40 ans. Les modalités actuelles d'accueil et de scolarisation de ces élèves, définies par plusieurs circulaires ministérielles publiées en 2002, sont le résultat d'une longue histoire tant administrative que sociale et politique qui a pour toile de fond l'histoire de l'immigration en France.

1.1.1 La III^e République : la reconnaissance du droit à l'instruction pour tous et la politique d'assimilation des étrangers

Les premières migrations massives

Si la présence d'étrangers sur le territoire français est une réalité déjà très ancienne, c'est à partir du milieu du 19^{ème} siècle que l'on peut parler de migrations de masse, lesquelles ont répondu à un besoin de main-d'œuvre engendré par les différentes périodes de croissance que connurent les pays occidentaux pendant près d'un siècle.

De 381 000 (selon les premières statistiques de 1851), les étrangers (venant alors majoritairement des pays frontaliers, puis d'Europe centrale et de l'Est) seront un million en 1881, soit 3 % de la population totale, puis 2 715 000 en 1931, soit 6,6 % de la population totale. Après la seconde guerre mondiale, le niveau atteint par l'effectif des étrangers en 1931 a été dépassé au recensement de 1962 où il approchait les trois millions pour se maintenir à peu près ainsi jusqu'en 1970 (les étrangers sont alors originaires d'Europe du Sud ainsi que du Maghreb et d'Afrique noire).

Sur le plan juridique, c'est la loi du 26 juin 1889 qui fixe les grandes lignes du code actuel de la nationalité française en la matière : devient français l'étranger né en France d'un parent étranger ou né d'un parent étranger qui ne décline pas sa qualité de Français à la majorité. Peuvent être par ailleurs naturalisés les étrangers qui ont obtenu une autorisation de résidence après trois ans et ceux qui ont épousé une Française après un an. En 1945, l'ordonnance du 2 novembre³ définira, et ce jusqu'en 2006, les conditions d'entrée et de séjour en instituant des « cartes de séjour » permettant aux étrangers de résider légalement en France. L'immigration des familles, souhaitée dans une optique démographique, sera alors favorisée. En application de la convention de Genève de 1951, l'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et apatrides) créé le 25 juillet 1952⁴, délivrera le statut de réfugié à quatre demandeurs sur cinq.

L'instruction : un droit pour tous

Sous la III^e République (lois Jules Ferry de 1881 et 1882), le droit à l'instruction, et son corollaire l'obligation scolaire, s'appliquent à tout enfant résidant en France, sans qu'il soit fait mention de sa nationalité. La loi du 9 août 1936, qui modifie celle du 28 mars 1882 en portant l'obligation de l'enseignement primaire jusqu'à l'âge de 14 ans (elle sera prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans en 1959), dispose : « *L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus* ». L'article L.131-1 du code de l'éducation reprend ces termes.

Le préambule de la Constitution française du 4 novembre 1958 énonce que : « *La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat* ».

Ce droit à l'instruction, devenu un droit fondamental de l'homme, a été défini ou réaffirmé par l'ensemble des grands textes européens et internationaux que la France a ratifiés : la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* de 1948 est le premier instrument de droit international à reconnaître le droit universel à l'éducation, consacré en son article 26. Le principe du droit à l'éducation s'est développé par la suite, ayant été repris notamment dans certaines conventions internationales des droits de l'homme. Il a ainsi acquis le caractère de force obligatoire pour les Etats parties à ces instruments.

La scolarisation des enfants étrangers et la politique d'assimilation

Même si les pouvoirs publics ont rapidement souhaité favoriser une immigration jeune et familiale pour compenser le déficit démographique de la France, on ne compte encore en 1950 que 3000 élèves étrangers dans les établissements du second degré, soit à peine 1 % des 362 500 élèves d'alors. En 1952-1953, le nombre des étrangers dans l'enseignement public du premier degré s'établit à 127 700, soit 3 % de la population scolaire (4 700 000).

Entre la fin du 19^{ème} siècle et le milieu du siècle suivant, l'enseignement dispensé aux élèves étrangers ne présentera aucune particularité par rapport à celui que reçoivent les élèves français.

L'objectif de l'École, fondé sur la devise républicaine de l'égalité des droits et des chances, est de transmettre uniformément à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale ou géographique, les mêmes connaissances. Cette approche constitue alors le seul moyen de

³ Ordonnance n°45-2658 du 2 novembre 1945 relative aux conditions d'entrée et de séjour des étrangers en France

⁴ Loi n°52-893 du 25 juillet 1952 relative au droit d'asile

permettre à chaque élève de trouver sa place dans la société et éventuellement de s'élever dans l'échelle sociale.

L'instruction dispensée au plus grand nombre, d'un contenu essentiellement utilitaire (morale, lecture, écriture), a aussi pour objectif de faire adhérer les citoyens à la construction de la III^e République et à ses valeurs. L'Etat prône ainsi la politique d'assimilation des étrangers à la société française. L'école, comme l'armée, est une des premières institutions publiques concernées par cette politique.

Dès 1939 toutefois, une circulaire du 12 juillet autorisera des « *moniteurs étrangers reconnus aptes à enseigner dans leur patrie d'origine* » à dispenser « *des cours d'histoire-géographie et de grammaire dans la langue parlée par les élèves...* ». Cet enseignement est dispensé en dehors du temps scolaire. Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1960 que se met en place, grâce notamment à l'initiative d'enseignants et de l'« Amicale pour l'enseignement des étrangers », association dont le rôle sera précisé par une circulaire du 15 juillet 1968, un dispositif spécifique d'enseignement du français dans le cadre scolaire, en direction des enfants non francophones.

1.1.2. L'identification des besoins éducatifs des élèves étrangers et les réponses apportées à partir des années 1970

La prise en compte de différences culturelles et sociales des élèves

En 1972, la population étrangère atteint son plus haut niveau depuis 1945 : 3,6 millions d'étrangers selon le ministère de l'intérieur.

La nécessité de mieux encadrer les flux migratoires, tout en s'attachant à organiser les conditions d'accueil et de résidence des étrangers jusqu'à présent livrés à eux-mêmes, s'impose alors progressivement. L'École sera directement concernée par cette prise de conscience des réalités vécues par la population étrangère et des réponses qu'il convient d'y apporter. L'échec scolaire semble toucher en plus grande proportion les enfants étrangers.⁵

La scolarisation des élèves étrangers devient un sujet à part entière à traiter dans l'organisation du système éducatif français. Il apparaît que « *la scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études* » et que, lorsque ces élèves sont nombreux dans une classe, « *des solutions spécifiques s'imposent alors* » (circulaire du 13 janvier 1970 relative aux classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers⁶).

Progressivement, vont être organisées des actions et mises en place des structures destinées aux enfants migrants.

Cette nouvelle approche trouve un écho particulièrement favorable auprès des institutions européennes qui ont, dès la fin des années 1960, engagé une importante réflexion sur la condition des migrants. Après le vote de plusieurs résolutions dans ce domaine, dont celle du Conseil des Ministres de la Communauté économique européenne du 9 février 1976, qui préconise un programme d'actions en faveur des travailleurs migrants et de leurs familles, est adoptée une directive en date du 25 juillet 1977⁷ qui vise à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. Premier acte normatif sur ce sujet ayant une valeur contraignante à

—

⁵ Même si les études sociologiques commencent alors à démontrer que le milieu social souvent défavorisé dans lequel ils grandissent participe à la création de ces mauvais résultats scolaires.

⁶ Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970

⁷ Directive européenne du 25 juillet 1977 n° 77/480/CEE1977 relative à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants J.O. L 199 du 6 août 1977 site : <http://eur-lex.europa.eu>

l'égard des Etats membres, la directive impose aux États de prendre « *les mesures appropriées afin que soit offert sur leur territoire, en faveur des enfants visés à l'article 1^{er}, un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil* ». Elle ne concerne toutefois que les enfants des travailleurs immigrants en provenance des Etats membres.

La mise en place à titre expérimental de dispositifs et structures spécifiques

La première mesure prise par la circulaire du 13 janvier 1970 déjà citée revêt encore un caractère expérimental, même si une centaine de classes fonctionnent déjà à cette époque grâce à l'initiative, plus ou moins encadrée, d'autorités locales ou d'enseignants. Les « *classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers* » sont destinées plus précisément aux enfants non francophones âgés de 7 à 13 ans « *ayant des aptitudes normales* ». Le nombre d'élèves ne doit pas excéder 15 à 20 par classe. Confiées à des maîtres qui ont de l'expérience dans le domaine, elles dispensent principalement l'enseignement de la langue française, selon les méthodes élaborées pour le français langue étrangère. L'objectif de cette structure est de permettre l'intégration rapide des élèves dans le milieu scolaire normal. Il ne s'agit pas de les marginaliser ni de créer dans le système scolaire des parcours spécifiques pour eux.

L'organisation de ces classes doit prioritairement s'adapter aux besoins des élèves. Plusieurs modèles de classe sont possibles : classe d'initiation dite fermée (CLIN) fonctionnant l'année entière, classe dans laquelle chaque groupe d'élèves n'est affecté que pour un trimestre ou un semestre, cours de rattrapage destinés aux enfants qui ne peuvent pas être intégrés immédiatement dans une classe dite normale et dont les besoins se limitent à quelques heures d'apprentissage de la langue (CRI ou cours de rattrapage intégré).

Des classes sont créées sur le même modèle par une circulaire du 25 septembre 1973⁸, pour les élèves du collège (entre 12 et 16 ans) : ce sont les « *classes d'accueil* » ou « *CLA* ».

Entre 1973 et 1981, de nombreux accords internationaux sont conclus avec le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie et l'Algérie pour organiser un enseignement des langues et des cultures d'origine (ELCO) : la connaissance et l'approfondissement de la langue maternelle doivent permettre de maintenir des liens avec le milieu et la culture d'origine (circulaire du 22 novembre 1977⁹) et de faciliter un retour éventuel « *au pays* » (circulaire du 28 septembre 1977¹⁰). Une nouvelle dynamique est donnée à cet enseignement par une circulaire du 9 avril 1975¹¹, complétée ultérieurement par une série d'autres textes (circulaires et arrêtés). Le ministre de l'Éducation nationale autorise désormais la mise en place de ces enseignements dans le tiers temps pédagogique.

L'instauration progressive d'un pilotage des dispositifs

Si dès 1971, un bureau chargé des problèmes de scolarisation des enfants immigrés a été créé au sein de l'administration centrale, ce n'est qu'en 1975 qu'est ouvert à Lyon, à titre expérimental, le premier centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM), initiative élargie par circulaires, entre 1976 et 1977, à sept académies (puis aux autres académies, de 1978 à 1984). Les CEFISEM constituent des « *sections pédagogiques d'écoles normales, ayant vocation à accueillir, en fonction de leurs*

⁸ Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973: Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans

⁹ Circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977

¹⁰ Circulaire n° 77-345 du 28 septembre 1977

¹¹ Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975: Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires

*besoins spécifiques, tous les personnels concernés par la scolarisation des enfants étrangers*¹²». Leurs missions et leur organisation seront précisées dans une circulaire ultérieure publiée en 1986.

La scolarisation des enfants immigrés fera l'objet d'une approche plus globale dans la circulaire du 25 juillet 1978¹³, qui vise à définir les premiers éléments d'une politique publique dans ce domaine. Après avoir rappelé les actions menées jusqu'alors en faveur de ces élèves, le ministre s'attache à conduire un important travail de sensibilisation auprès de l'ensemble des personnels de l'éducation nationale qui peuvent être amenés à accueillir de jeunes immigrés : l'accueil et l'accompagnement dès l'arrivée dans l'établissement scolaire, un suivi scolaire plus individualisé ainsi que la valorisation des langues et cultures d'origine doivent permettre de leur assurer une meilleure scolarisation.

L'affirmation d'une politique de scolarisation des ENAF

A partir des années 1980, le temps de l'expérimentation prend fin et l'ensemble du dispositif spécifique de scolarisation se renforce.

La circulaire du 16 juillet 1984¹⁴ procède à une mise à jour des modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degré : il est précisé notamment que les titres de séjour des parents ou des responsables des mineurs n'ont pas à être demandés sauf pour les mineurs de plus de 16 ans (la loi n° 84-622 du 17 juillet 1984 a modifié en ce sens l'ordonnance du 2 novembre 1945).

En 1986, trois circulaires¹⁵ datées du 13 mars procèdent à un recentrage des dispositifs destinés aux enfants étrangers non francophones qui viennent d'arriver en France et qui présentent de véritables difficultés s'agissant de la maîtrise de la langue française. Le terme d' « élèves étrangers nouvellement arrivés en France » est introduit. Les enfants étrangers, nés ou arrivés jeunes en France et qui présentent des difficultés dans la maîtrise de la langue française ou dans d'autres disciplines, devront être pris en charge dans les mêmes conditions que les élèves français.

Le rôle et le statut des CEFISEM, qui s'inscrivent désormais dans le cadre de la politique d'intégration et de lutte contre les inégalités rappelée dans la loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989, sont dans la même période renforcés¹⁶. Chargés d'assurer l'information et la formation des enseignants, ils deviennent en 1990¹⁷ les interlocuteurs non seulement de tous les personnels concernés par l'éducation des enfants issus de l'immigration mais aussi de tous les partenaires du système éducatif concernés, des élus locaux aux acteurs associatifs. Il appartient aux recteurs de choisir le support administratif des CEFISEM, initialement rattachés à une école normale, et qui sont désormais érigés en véritables services académiques, en tant qu'outils de la politique académique.

De 1970 à 1980, le nombre de classes spécifiques augmente fortement dans le premier degré : il est porté de 100 à 783, les élèves bénéficiaires passant de 6513 pour l'année scolaire 1972-1973 à 11309 (dont 1580 élèves de nationalité française) pour l'année scolaire 1980-1981.

¹² Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 sur la scolarisation des enfants immigrés

¹³ idem

¹⁴ Circulaire n° 84-246 : Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degré

¹⁵ Circulaire n° 86-119 Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France et circulaire n° 86-120 Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées

¹⁶ Circulaire n° 86-121 Missions et organisation des CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants)

¹⁷ Circulaire n° 90-270 Missions et organisation des CEFISEM

Nonobstant leur développement, le fonctionnement et l'efficacité de ces structures sont rapidement critiqués, et la question de l'existence d'une véritable politique éducative concernant les élèves immigrés est posée : faible efficacité, absence de pertinence des méthodes pédagogiques, manque de formation et faible nombre des enseignants, affectations des élèves contestables, absence d'articulation avec les classes ordinaires et leurs programmes, orientations trop fréquentes dans des classes de perfectionnement, dans le primaire, ou dans les sections de l'enseignement spécialisé, dans le secondaire (cf. notamment le rapport Berque de 1985 « *L'immigration à l'école de la République* », et l'étude Vallet & Caille de 1996, parue dans les *Dossiers d'Education et Formations*).

L'interface avec d'autres politiques

La crise économique qui intervient après deux décennies de croissance fait renaître les tensions sociales et communautaires. Les mesures qui visent la restriction ou l'arrêt des flux migratoires constituent la réponse politique apportée à ce nouveau contexte économique et social, même si, selon les alternances politiques, les conditions d'entrée et de séjour des étrangers seront plus ou moins rigoureuses.

Parallèlement, la sédentarisation d'une partie de la population a accéléré le regroupement familial et a fait entrer les secondes générations d'immigrés dans la société française.

La France prend réellement conscience que les immigrés vont rester. Des mesures sont prises pour faciliter leur intégration, notamment sur le plan social, afin de faire face aux problèmes de discrimination, aux inégalités et au sentiment d'exclusion constatés alors dans les différents secteurs de la société.

Pour rétablir les conditions d'une « *réelle égalité des chances* », le principe de « *discrimination positive* » s'applique à un certain nombre d'actions publiques mises alors en œuvre. La scolarisation des ENAF constitue dans ce cadre à la fois un axe d'intervention et un indicateur permettant l'élaboration d'autres dispositifs éducatifs (avec le risque parfois de stigmatiser une fois de plus ce public scolaire).

Ainsi la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP) est-elle une mesure phare de la politique engagée depuis les années 1980. Le nombre d'enfants d'immigrés dans un établissement scolaire ou un secteur d'éducation figure parmi les indicateurs utilisés pour délimiter ces nouveaux cadres administratifs et géographiques dans lesquels les établissements sont destinés à recevoir des moyens supplémentaires et ciblés. Si l'objectif premier est la lutte contre l'inégalité sociale, très vite les priorités se portent sur les apprentissages de base, perçus comme « *les éléments déterminants de la réussite scolaire* », et en particulier sur « *l'expression orale et écrite du français à tous les niveaux d'enseignement* ». Des programmes ou dispositifs mis en place entre 1980 et 2000 ont par ailleurs permis de diversifier les réponses apportées aux besoins des ENAF : études « assistées » (mises en place en 1981), cycles d'animations éducatives et périscolaires (AEPS) instaurés en 1982, financés par le Fonds d'action sociale et destinés aux enfants étrangers ou d'origine étrangère du cours moyen, élargis par une circulaire du 14 août 1984 aux ENAF du cours élémentaire deuxième année et aux enfants français, et réactualisés en 1990, Ecole ouverte (en 1991), contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS en 1996), contrat local éducatif (CEL en 1998), « Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité » (en 2001).

1.1.3. La relance de la politique de scolarisation des ENAF au début du 21^{ème} siècle

La relance de la politique et son recadrage

Si en ce début de 21^{ème} siècle le pourcentage des élèves étrangers a tendance à baisser¹⁸ (6 % des élèves étrangers contre 10,5 % en 1985 dans le primaire, et 4,6 % dans le secondaire contre 7,5 % en 1990), le nombre d'inscriptions d'ENAF ne cesse de croître. Le précédent rapport des inspections en 2002 sur les ENAF avait noté, sur huit académies, une augmentation de 6 à 20 % des flux d'arrivées au cours de la dernière décennie ; le rapport d'avril 2001 du Haut Conseil à l'Intégration sur les parcours d'intégration avait fait état d'une augmentation de 50 % des inscriptions en Ile de France en 2000. Il est par ailleurs constaté un certain vieillissement des publics concernés, les élèves arrivant en France plus âgés et une proportion non négligeable étant peu ou non scolarisée antérieurement. Enfin, la diversité des pays d'origine des ENAF reste très forte.

Dans l'enseignement du premier degré, le nombre de classes d'initiation est passé de 893 en 1994-1995 à 1137 en 2002-2003, pour tous les départements (France et DOM). Dans l'enseignement secondaire, le nombre des classes d'accueil est passé de 464 en 1996-1997 à 762 (France et DOM) en 2002-2003.

Parallèlement à ces évolutions, les dispositifs mis en place, bien qu'encore très peu évalués, n'ont, semble-t-il, pas su donner leur pleine mesure par rapport aux missions et marges de manœuvre (au moins dans les textes) attribuées par les pouvoirs publics aux différents acteurs pour mettre en œuvre cette politique. On pourra, à ce sujet, se reporter utilement aux analyses et conclusions contenues dans le rapport de l'inspection générale de 2002.

En publiant en 2002 plusieurs circulaires¹⁹ relatives à la scolarité des jeunes immigrés, le ministre de l'éducation nationale entend à la fois donner une nouvelle dynamique aux dispositifs mis en place, tout en s'adaptant à l'évolution de la population d'élèves concernés, et opérer un recentrage de la politique.

Les CEFISEM, objets de la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, sont particulièrement concernés par cette double volonté de recadrage et de relance de la politique. En premier lieu, il est demandé aux CEFISEM, dont l'action s'était étendue dans les années 1990 au champ de l'éducation prioritaire, de recentrer leurs missions sur « *l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires* ». Dans le même temps, ils reçoivent officiellement pour attribution la prise en charge de la scolarisation des enfants du voyage dont les conditions d'accueil et de résidence sur le territoire prévues par la loi du 5 juillet 2000 créent un contexte plus propice à la mise en œuvre d'une politique en leur faveur. Les CEFISEM sont dès lors rebaptisés CASNAV: centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage. Les nouveaux CASNAV doivent constituer l'outil académique porteur de la politique engagée pour les ENAF. Dans cette perspective, leur intervention, gage de leur

¹⁸ En partie à cause des acquisitions de la nationalité française.

¹⁹ Circulaires n° 2002-063 du 20 mars ; n° 2002-100 et 2002-102 du 25 avril 2002 rassemblées dans un numéro spécial du BOEN, daté du même jour, qui contient également la circulaire n°2202-101 relative aux enfants du voyage et de familles non sédentaires ainsi que le discours prononcé par le ministre aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, le 29 mai 2001 et la convention-cadre du 7 mars 2001 signée entre le MEN, le ministère de l'emploi et de la solidarité et le fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles.

reconnaissance institutionnelle, doit reposer sur trois pôles : conseils et aides pédagogiques auprès des écoles et établissements (centre de ressources), médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'Ecole, expertise pour les responsables locaux du système éducatif.

La circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002 est consacrée aux « *modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés* » et permet de rappeler l'état de la réglementation dans ce domaine. Elle intervient dans un contexte où le droit des étrangers connaît depuis plusieurs années de nombreuses modifications législatives ou réglementaires en fonction des alternances politiques ou de la situation économique nationale ou internationale. Elle apporte certaines réponses aux interrogations soulevées par des enseignants ou des responsables administratifs qui avaient refusé l'inscription d'un élève au motif que ses parents étrangers séjournaient en France de manière irrégulière. Il est donc rappelé que l'inscription scolaire (sauf dérogation) est obligatoire pour tous les enfants français ou étrangers, quelle que soit la situation de leurs parents au regard du droit des étrangers. Seuls les étrangers âgés de plus de 18 ans (conformément à la loi du 2 août 1989 qui a reporté de 16 à 18 ans l'âge de détention obligatoire d'un titre de séjour) ont l'obligation de détenir un titre de séjour pour résider ou travailler en France. De même, les modalités de déplacement, dans le cadre de voyages scolaires, des élèves étrangers hors du territoire français sont précisées. Il est apparu cependant que des interrogations subsistent, notamment sur les documents que doivent produire lors des voyages scolaires les élèves dont les parents sont en situation irrégulière et sur ce qu'implique l'article 40 du code de procédure pénale pour les agents publics qui procèdent aux inscriptions. Même si les textes législatifs et réglementaires existants sont de nature à y répondre, une circulaire sur ces points adressée aux personnels de l'Education nationale serait utile.

La circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 concerne « *l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* ». Beaucoup plus directive que l'ensemble des précédentes circulaires rédigées sur le sujet, elle vise à présenter un véritable protocole d'accueil et de scolarisation des ENAF qui sont désormais éligibles aux dispositifs selon deux critères : une entrée récente en France et une maîtrise insuffisante de la langue française, la nationalité devenant un élément indifférent à la définition de cette population d'élèves. Deux finalités sont réaffirmées dans l'organisation des dispositifs d'accueil : mettre en œuvre au profit de l'élève nouvellement arrivé en France des mesures adaptées à son profil et permettre son intégration la plus rapide possible dans le cursus scolaire ordinaire. Cette circulaire sera analysée dans la suite du rapport.

Des dispositifs s'inscrivant dans le cadre d'une politique éducative plus globale

Depuis 2002, aucune autre circulaire spécifique à la scolarité des ENAF n'est intervenue. On note toutefois que les circulaires de rentrée 2003 et 2004 inscrivent désormais la thématique dans un champ d'action plus vaste qui est celui de « *la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers* ». Ce concept est d'abord apparu une première fois dans la circulaire de 2002 concernant les CASNAV, sous les termes de « *besoins éducatifs spécifiques* ». Il a fait l'objet de débats importants, compte tenu notamment de la difficulté à le définir, à en déterminer le contenu et à en préciser la portée. L'université d'automne, organisée à Vichy en 2003, qui lui fut consacrée, en a dégagé une conception large, conforme à la définition initiale d'origine anglo-saxonne, incluant les élèves en situation de handicap (organique : physique ou mental), les nouveaux arrivants, les enfants du voyage, les élèves intellectuellement précoces, les élèves en situation d'illettrisme, les dysphasiques, les dyslexiques etc. ainsi que les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation. En

même temps, 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.

Aujourd'hui, et nonobstant ces réserves, ce concept est consacré par le code de l'Éducation. En effet, les dispositifs spécifiques mis en place depuis plus de trente ans pour les ENAF ont fait l'objet d'une reconnaissance légale par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, qui inscrit dans les articles L 321-4 et L 332-4 du code de l'éducation l'obligation pour le système éducatif de mettre en place « *des actions particulières* » pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

La loi du 23 avril 2005, adoptée après un long débat national, assigne au système éducatif des missions renouvelées autour d'objectifs (assurer la réussite de tous les élèves, mieux garantir l'égalité des chances et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes) qui rejoignent ceux qui sont assignés à la politique de scolarisation des ENAF et implique la mise en place d'actions dont les ENAF constituent un public particulier.

Dans sa partie réglementaire, le code de l'Éducation prévoit dans l'article D 332-6 (issu du décret n° 2005-1013 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège) qu' « *à tout moment de la scolarité, une aide spécifique est apportée aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun ou qui manifestent des besoins éducatifs particuliers. Elle prend notamment les formes suivantes : (...) des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France* ». L'article D 321-3 sur le premier degré reprend les mêmes dispositions.

Les ENAF et les dispositifs qui leur sont destinés trouvent par ailleurs toute leur place et toute leur légitimité au sein d'autres actions engagées dans le cadre de la politique éducative française. Ainsi la circulaire du 1^{er} septembre 2003²⁰ relative à l'éducation prioritaire et celle du 25 août 2006²¹ portant sur les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) soulignent-elles la nécessité d'intégrer les dispositifs qui existent en faveur des ENAF dans la politique de réussite éducative.

Les politiques interministérielles, en particulier la Politique de la Ville, intègrent pareillement, et de nouveau, la problématique de la scolarisation des ENAF dans leurs objectifs et dans les mesures prises pour y parvenir. Citons dans ce cadre la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale et le plan dont les programmes 15 et 16, élaborés dans le cadre de l'« égalité des chances », concernent l'accompagnement des enfants en fragilité et des collégiens en difficulté. L'opération expérimentale : « *Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration* »²², mise en place à la rentrée 2008 dans dix académies, offre aux parents d'enfants étrangers ou immigrés la possibilité de bénéficier de modules de 120 heures (parfois même au sein des établissements scolaires) en vue d'une meilleure maîtrise de la langue française et des institutions scolaires. Ces formations sont appelées à être dispensées par les enseignants des classes spécifiques (CLIN, CLA...).

²⁰ Circulaire n° 2003-133 relative à l'Éducation prioritaire

²¹ Circulaire n° 2006-138 relative à la mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège

²² Circulaire 2008-102 du 25 juillet 2008 relative à l'opération expérimentale : « *Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration* »

1.1.4. La politique de scolarisation des ENAF et le paysage européen actuel

La politique française de scolarisation des élèves nouvellement arrivés n'est pas isolée mais s'inscrit plus largement dans les orientations prises au plan européen et trouve, pour certaines de ses dispositions, ses origines dans les recommandations ou réglementations européennes.

Depuis le 1^{er} mai 1999, date d'entrée en vigueur du traité d'Amsterdam, la politique en matière d'immigration est devenue un domaine dans lequel l'Union européenne exerce une pleine responsabilité. Cette politique vise principalement à harmoniser les conditions d'entrée et de séjour des immigrants et des demandeurs d'asile entre les Etats membres. Le contrôle des flux migratoires et l'intégration des populations immigrées en situation régulière constituent les objectifs actuels de l'Union européenne. Le Pacte européen sur l'immigration et l'asile, approuvé le 25 octobre 2008 par les chefs d'État et de gouvernement de l'Union européenne, est un des textes les plus récents adoptés dans ce domaine.

L'Union européenne a adopté plusieurs textes importants afin de développer le recours à l'immigration choisie et de renforcer l'intégration des étrangers. Les politiques éducatives menées par les pays européens auprès des migrants sont concernées par le travail des différentes instances européennes.

A l'issue des travaux menés par la commission européenne, retranscrits en juillet 2008 dans un livre vert ayant pour titre « *Migration et mobilité : enjeux et opportunité pour les systèmes éducatifs européens* »²³, le Parlement européen a pour sa part adopté le 2 avril 2009 une « *Résolution sur l'éducation des enfants des migrants* »²⁴ : une série de recommandations (déclinées en 46 points) invite les Etats à renforcer leur politique en matière de scolarisation.

Parmi les priorités retenues ou les mesures préconisées, on peut citer :

- la maîtrise de la langue du pays d'accueil pour les jeunes migrants et l'importance des mesures prises pour permettre son apprentissage,
- la collaboration nécessaire des instances éducatives avec les collectivités pour mener à bien les politiques mises en œuvre,
- la nécessité de veiller à ne pas créer des écoles-ghettos ou des classes spéciales pour les enfants migrants,
- la nécessité de garantir une éducation aux enfants des migrants légaux, y compris l'enseignement des langues officielles du pays d'accueil, ainsi que la promotion de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine,
- la nécessité d'impliquer les familles et autres membres de la communauté dans le processus d'intégration sociale des immigrés,
- l'importance de la diversité au sein de l'école,
- l'obsolescence de la directive 77/486/CEE du 25 juillet 1977 (cf. supra) relative à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants et sa nécessaire remise à jour.

La position et les orientations ainsi dégagées par les instances européennes rappellent, s'il en était besoin, que la scolarisation des enfants des migrants est un sujet toujours actuel qui exige de la part des Etats membres la poursuite des politiques engagées par eux en vue de réduire les fractures scolaires et sociales existantes et de viser la réussite scolaire du plus grand nombre.

Plus généralement, en France, la maîtrise de la langue est devenue un des enjeux de l'accueil et de l'intégration des étrangers sur le territoire à travers le contrat d'accueil et d'intégration. Ce document, déjà mis en place expérimentalement dans 12 départements, puis inscrit dans le code de l'action sociale et des familles (article L 117-1) depuis la loi (du 18 janvier 2005) de

²³ com/2008/0423 final site : <http://eur-lex.europa.eu>

²⁴ A6-0125/2009 site : <http://www.europarl.europa.eu>

programmation pour la cohésion sociale, constitue une des mesures phares de la politique ainsi engagée. La loi du 24 juillet 2006²⁵ rend sa signature obligatoire pour tout nouvel arrivant (obligation devenue effective depuis le 1er janvier 2007, sauf pour les demandeurs d'asile) et élargit son champ d'application aux mineurs entre 16 et 18 ans et précise son contenu. La loi du 20 novembre 2007²⁶ crée le « contrat d'accueil et d'intégration pour la famille » destiné aux bénéficiaires du regroupement familial. Une formation civique et linguistique, des sessions d'information sur l'organisation de la société française et un bilan de compétences professionnelles sont prévus dans le programme d'accueil des étrangers, dont la mise en œuvre est assurée par l'ANAEM puis l'OFII. Les parents qui signent le « contrat d'accueil et d'intégration » doivent par ailleurs s'engager à respecter l'obligation scolaire (art L 311-9-1 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile).

Ce dispositif est de nature à favoriser l'accompagnement des parents auprès de leurs enfants, notamment dans le système scolaire, ainsi que le préconisent les circulaires sur la scolarisation des ENAF. Il ne s'adresse toutefois, par définition, qu'aux nouveaux arrivants réguliers et n'a aucun effet sur les immigrés clandestins et leurs enfants.

1.1.5. L'adoption du concept de « français langue seconde », par l'institution scolaire

Il convient de définir, en ce début de rapport, deux sigles qui, parce qu'ils concernent l'apprentissage de la langue française par les ENAF, seront fréquemment employés : FLE et FLS.

- **Le FLE** concerne l'enseignement du « français langue étrangère » à des étrangers à l'étranger, dans un contexte où la langue officielle n'est pas le français et n'a donc pas de statut interne dans le pays ; c'est une discipline universitairement reconnue et la didactique du FLE est anciennement constituée et a fait ses preuves. Pour André Chervel²⁷, la création de l'Alliance française, en 1883, exprime la prise de conscience en France de la nécessité de « répandre la langue française » dans les colonies et de permettre aux enfants allophones à l'école primaire de s'approprier les éléments de la langue de façon à pouvoir suivre un enseignement en français : pour des raisons politiques évidentes, on crée un enseignement de « français pour étranger », qui donne naissance au FLE dans les années 1900, dont la didactique évoluera mais se trouve déjà assez bien constituée au début du 20^{ème} siècle.
- **Le FLS** concerne, lui, l'enseignement du « français langue seconde » à des étrangers, mais dans un contexte où la langue officielle est le français ; ce n'est pas une discipline mais une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le FLM (français langue maternelle) ; le FLS doit devenir peu à peu non seulement la langue de la communication quotidienne mais aussi la langue des apprentissages et des expériences spécifiques. Sa didactique pour le domaine scolaire (on parle alors de FLESCO - français langue de scolarisation -) est encore mal établie.

Pour le domaine scolaire, le français langue seconde s'adresse à trois types de public :

- des élèves qui vivent dans des pays dits francophones mais où les pratiques de français sont limitées à des milieux ou à des usages précis : Maghreb, Afrique noire, Océan indien ;
- des élèves qui vivent en milieu totalement exolingue et qui ont une pratique du français principalement scolaire : établissements à l'étranger, sections ou classes bilingues ;

²⁵ Loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration

²⁶ Loi n° 2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile

²⁷ *Histoire de l'éducation*, André Chervel, Editions Retz, 2008

- des élèves qui vivent dans un contexte endolingue où le français est utilisé à des degrés divers de formalisation et de valorisation, qui leur assure un usage intense de la langue : élèves des DOM-TOM, structures d'accueil et de scolarisation pour les ENAF.

La notion de FLS est apparue entre 1972 et 1985, venant du domaine du Français Langue Etrangère (FLE), lui-même issu du Français Langue Maternelle (FLM). Elle faisait référence à un enseignement du français diffusé en Afrique après les indépendances, en Belgique, en Suisse, au Canada, dans des pays anciennement colonisés (Viêt-Nam, Haïti, Liban) ou dans certaines parties du territoire français. Jean-Pierre Cuq²⁸ situe la naissance du concept de FLS vers 1969, au moment où, dans les anciennes colonies françaises, le développement extrêmement rapide de la scolarisation amène dans les classes des publics d'élèves venant de milieux ruraux ou urbains, issus des quartiers les plus populaires, où les familles n'entretiennent aucun lien particulier avec le français²⁹.

En France métropolitaine, ce sont *les Instructions* de 1938 qui distinguent pour la première fois la langue parlée par les élèves de celle qui est enseignée par les maîtres, qui incarne le « bon usage » et est à l'époque pour beaucoup, pour des raisons déjà d'immigration et plus encore de ruralité dominante, une langue seconde. C'est la première réflexion sur les modalités différentes d'une même langue, même si on n'emploie pas encore les sigles de FLM et de FLS.

La situation de FLS est donc la situation ordinaire de l'enseignement du français dans les écoles primaires rurales et périurbaines populaires jusque dans les années 1930-1940. A partir de 1945, on assiste à un flux d'origine coloniale, après les flux d'origine européenne mais on ne note pas que ces enfants fassent l'objet d'un enseignement linguistique particulier.

Il faut attendre les années 1965-1970, les périodes de la grande immigration dite « de travail » et la création du collègue unique en 1975 pour que l'institution scolaire s'empare de la question et qu'apparaisse le terme de FLS. C'est alors qu'est créée en 1965 la première classe dans le premier degré pour étrangers à Aubervilliers ; en 1970, est publiée la première circulaire régissant ce type de formation et sont créées des classes d'accueil pour élèves étrangers dans le second degré (les CLA). Dans les programmes de 1985, on évoque les « *cas particuliers des élèves en difficulté, pour le niveau 6^o* » dans le chapitre consacré aux activités de lecture. La circulaire de mars 1986 sur la création des classes d'accueil ne parle que d'y « *apprendre la langue française* ». La notion de FLS est introduite officiellement dans les programmes de 1996.

En 2000, la brochure du CNDP/DESCO, spécialement consacrée à ce domaine du FLS à l'école, développe une réflexion sur les objectifs et les enjeux ainsi que sur les méthodes et les contenus d'apprentissage, en précisant les finalités du FLS et en reconnaissant que le FLS est « *un domaine difficile à situer entre l'enseignement du FLM et du FLE* ».

Les nouveaux programmes de français pour le collège publiés en août 2008 ne traitent pas des élèves nouveaux arrivants.

²⁸ Français langue seconde, Jean-Pierre Cuq, Hachette, 1991

²⁹ Le concept est né en réalité bien avant, en France métropolitaine même, dans l'institution scolaire. En effet, pour ne remonter qu'aux années 1860, le français langue maternelle nationale n'est alors la langue d'origine familiale que d'un nombre limité d'élèves. La France est un pays plurilingue et de nombreux enfants des campagnes sont des enfants allophones. : 84% des enfants de Basse-Bretagne, selon l'enquête de Victor Duruy, vers 1864, sont monolingues bretonnants par exemple ; de même pour les petits Auvergnats, autres migrants « de l'intérieur ».

L'idée d'un enseignement scolaire du FLE n'est que très rarement avancée, sauf dans les programmes de 1996 où on lit que le FLS a pour but « *l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif français... Les méthodes et contenus utilisés se fondent sur les didactiques du FLM et FLE* ». Quant à la circulaire de 2002, elle suggère que « *... les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du FLE ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées.* ».

En résumé,

Ce n'est que plus d'un siècle après la proclamation du droit à l'instruction pour tous que les ENAF ont été reconnus comme constituant un public scolaire qui présentait des particularités auxquelles il convenait de répondre par des actions éducatives spécifiques.

Depuis les années 1970, se sont progressivement mis en place des dispositifs d'accueil et de scolarisation devant permettre à ces élèves, dont la maîtrise de la langue française apparaît insuffisante, de poursuivre dans des conditions satisfaisantes leur parcours scolaire. Créés dans un cadre expérimental, ces dispositifs se sont ensuite développés grâce à l'initiative, d'abord spontanée puis sollicitée, des responsables et acteurs du système éducatif. De nombreuses circulaires ministérielles ont été publiées ; les dernières datent de 2002.

Le code de l'éducation reconnaît aujourd'hui une existence légale à la mise en place de ces structures adaptées, qui sont toutefois encore appelées à évoluer dans une politique éducative plus globale visant la réussite scolaire et prônant l'égalité des chances de tous les élèves et invitant les pouvoirs publics, dans un contexte national et européen, à poursuivre et à renforcer les mesures engagées en faveur de l'intégration des populations, et notamment des jeunes immigrés ou issus de l'immigration.

1.2. Les contours d'une politique au service d'un public difficile à identifier

1.2.1. Une définition officielle du public visé qui manque de précision

La France a donc mis en place progressivement, et plus nettement depuis 2002, une politique publique volontariste au bénéfice d'un public spécifique qui reste paradoxalement souvent mal identifié, même au sein de l'institution.

La circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 n'apporte comme réponse à la question de la définition du public visé par ses dispositions que la formulation de son titre : il s'agit des « *élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* ». Dans le corps du texte apparaissent des éléments complémentaires qui permettent de dresser une typologie en fonction de critères d'âge et de niveau scolaire : « *avant 6 ans* », « *âge de la scolarité obligatoire* », « *plus de 16 ans* », « *scolarisé antérieurement* » ou « *non scolarisé antérieurement* ».

La formulation elle-même : « *élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* »³⁰, manque de précision et peut donner lieu à interprétation :

³⁰ le rapport de Deborah Nusche, (OCDE février 2009) montre que le concept d'élève nouvellement arrivé n'est pas utilisé ailleurs

- « *les élèves* » : le terme renvoie aux enfants ou adolescents scolarisables. Il n'exclut pas a priori les enfants d'âge préscolaire mais la circulaire indique qu'ils doivent être inscrits dans une classe ordinaire de l'école maternelle. De fait, les dispositifs spécifiques de prise en charge des ENAF ne s'appliquent pas, sauf exception locale, à cette catégorie d'élèves dont les effectifs ne sont pas décomptés dans les enquêtes académiques et nationales. L'idée sous jacente, exprimée dans le discours du ministre qui accompagnait la diffusion des circulaires dans le BO spécial du 25 avril 2002, est que l'immersion des enfants les plus jeunes dans un « *bain de langage* » suffira à leur faire acquérir la maîtrise de la langue française sans la médiation d'une classe d'initiation. Nous verrons que ce postulat est bien contestable ;
- « *nouvellement arrivés* » : l'emploi de l'expression interroge sur la portée de l'adverbe « nouvellement ». L'important est, semble-t-il, de désigner des enfants qui n'ont pas encore été scolarisés depuis leur arrivée sur le territoire français. Notre enquête a fait apparaître que ce critère n'est pas toujours respecté puisque l'on trouve, dans les structures spécifiques, des élèves qui ont déjà été scolarisés en France les années antérieures, avec ou sans interruption, un cas fréquent étant celui d'élèves revenant après un séjour plus ou moins long dans leur pays d'origine ou un pays tiers.

La durée pendant laquelle l'élève peut être qualifié de « nouvellement arrivé en France » demande aussi à être clarifiée. La circulaire n'est guère précise sur ce point. Elle insiste sur l'objectif d'intégration rapide dans le cursus ordinaire et laisse comprendre que le processus d'intégration doit normalement s'accomplir pendant la durée de l'année scolaire. De fait, il est généralement admis qu'on ne peut demeurer ENAF au-delà d'une année. Pour autant, les exceptions à cette règle sont nombreuses et les cas de « redoublement » sont fréquents, et pour des raisons multiples et variées. Par ailleurs, la circulaire évoque la mise en place d'un « suivi linguistique » au sortir de la structure spécifique, laissant entendre que c'est plutôt *d'un parcours spécifique* que l'ENAF doit bénéficier.

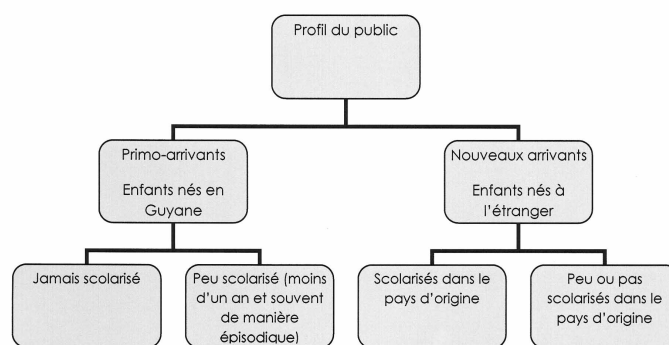
La question se pose donc de savoir quelle portée l'institution scolaire doit aujourd'hui donner à l'expression « nouvellement arrivé » : pendant combien de temps considère-t-elle qu'un élève est « nouvellement arrivé en France » et doit bénéficier de mesures spécifiques ? C'est une question de fond à laquelle le rapport s'attachera à apporter une réponse très précise, devenue nécessaire aujourd'hui.

- « *en France* » : le public visé n'est pas strictement celui des étrangers. Un « élève nouvellement arrivé en France » n'est pas forcément un élève étranger mais il peut être un élève français arrivant de l'étranger et ne possédant pas une maîtrise suffisante de la langue française. Dans certaines situations particulières, des élèves français nés en France mais non francophones sont intégrés dans des dispositifs destinés aux ENAF. A l'inverse, certains élèves étrangers et non francophones, les Roms, ne sont pas toujours identifiés en tant qu'ENAF et sont plutôt, en raison du mode de vie de leurs familles, assimilés aux enfants du voyage³¹.
- « *sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* » : c'est cette précision qui, combinée à la notion d'arrivée récente, permet réellement l'identification du public. La question de la maîtrise de la langue est la problématique majeure de la

³¹ Pour toutes sortes de raisons, la problématique de la scolarisation des enfants de la communauté Rom dépasse le cadre du présent rapport et justifierait probablement une étude spécifique. Ils sont scolarisés parfois de la même façon que les autres ENAF, parfois aussi dans des structures différentes qui regroupent uniquement des élèves Rom, arrivant ou non de l'étranger.

scolarisation des ENAF et un des objets de ce rapport sera de faire apparaître en quoi les besoins des élèves nouvellement arrivés se distinguent de ceux des autres élèves qui ne possèdent pas cette « maîtrise suffisante » et ce qui justifie la mise en œuvre de moyens particuliers.

Des départements ou des collectivités d’outre-mer (la Guyane, les collectivités de Saint-Martin et Mayotte) doivent faire face à une situation bien spécifique qui représente un défi pour la nation : scolariser non seulement des élèves étrangers qui arrivent en grand nombre des états voisins mais aussi des élèves qui sont français et dont la langue maternelle n’est pas le français. Ces deux catégories d’élèves ont en commun d’être « nouveaux arrivants » dans... la langue française. L’académie de Guyane a, de ce fait, adopté une double définition du public qui repose sur le lieu de naissance des enfants et utilise une terminologie peu lisible qui distingue les « primo-arrivants » des « nouveaux arrivants » :



Cette situation est particulièrement marquée dans ces académies d’outre-mer mais se rencontre aussi sur le territoire métropolitain.

Le flou concerne l’appréciation de ce qu’est la « maîtrise insuffisante de la langue française » : aucun critère objectif n’est défini nationalement. Si les allophones sont systématiquement tenus pour ENAF, il apparaît que, dans certaines académies, les nouveaux arrivants qui possèdent quelques rudiments du français oral ne sont pas considérés comme relevant de cette catégorie d’élèves à besoins spécifiques.

La même imprécision caractérise l’expression « sans maîtrise insuffisante des apprentissages ». Par ces mots, la circulaire renvoie principalement aux élèves non scolarisés antérieurement mais fait aussi allusion à la possible mise à niveau des élèves dans des disciplines autres que le français, sans préciser lesquelles, ce qui explique la grande disparité des pratiques observées en académie, qui sont trop souvent peu satisfaisantes pédagogiquement. Nous y reviendrons dans la partie III du rapport.

Les marges d’interprétation qui résultent de cet ensemble de critères sont donc grandes et ont conduit des services académiques à formuler leur propre définition du public ENAF, parfois en fonction de spécificités locales.

Ainsi, dans l’académie d’Aix-Marseille, l’inspecteur d’académie des Bouches-du-Rhône précise : « *un ENAF peut être francophone. Il peut être de nationalité française* », précision qui tient sans doute à la spécificité de ce département qui accueille de nombreux élèves provenant du Maghreb et de l’Archipel des Comores (dont Mayotte). Ses collègues des départements alpins de l’académie ajoutent seulement à la définition de la circulaire n°2002-100 que l’élève doit être arrivé sur le territoire français « *depuis moins de douze mois* » alors que, dans l’académie voisine, l’inspecteur d’académie de Haute-Savoie admet que peut être

considéré comme ENAF tout élève arrivé « depuis moins de 2 ans en France et ne possédant pas la maîtrise de la langue française ».

Nous avons relevé au cours des visites l'utilisation fréquente d'un ensemble de formules telles que « faux ENAF » ou « ancien ENAF » révélatrices des contours incertains du dispositif. Les dérives ne sont pas rares telles celle que signale un IA-IPR de lettres, chargé du dossier « maîtrise de la langue », qui souligne que « si la circulaire est assez claire sur la notion d'ENAF, la notion est plus floue au sein des établissements » et que « l'ENAF est plus souvent et uniquement apparenté à l'élève ne maîtrisant pas la langue française ».

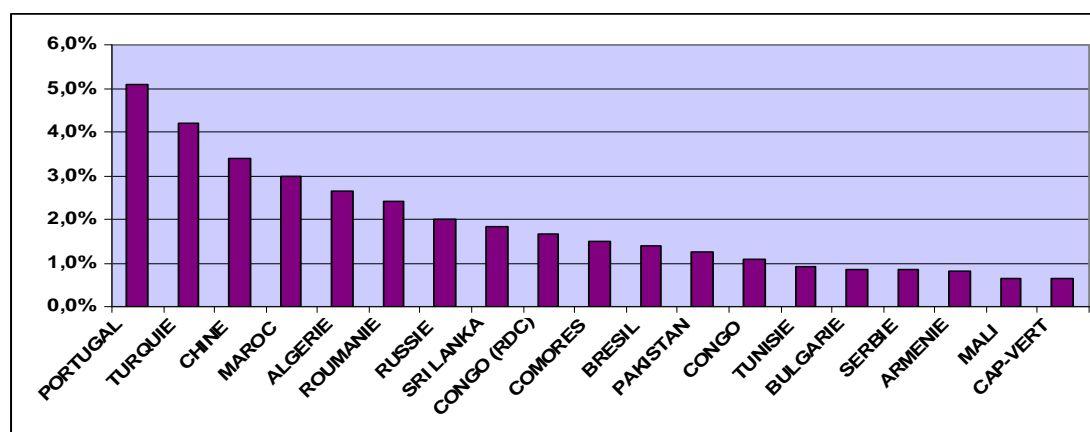
1.2.2. La diversité du public accueilli

La population constituée par les ENAF n'est pas homogène, elle est même très diverse. Cette diversité concerne les origines géographiques, les conditions de séjour sur le territoire français, les parcours scolaires, les bagages linguistiques etc. Elle s'exprime aussi par d'importantes variations de flux et une répartition territoriale hétérogène et mouvante.

■ Les origines

Il n'est pas possible d'établir un recensement national fiable et exhaustif des pays d'origine des ENAF. Le tableau suivant donne une indication sur l'origine des élèves scolarisés dans les CLA de collège mais ces données, issues de procédures déclaratives, ne sont pas vérifiables.

ORIGINE DES ENAF SCOLARISÉS EN CLA DE COLLEGE EN 2008



Source : DEPP par exploitation des informations fournies par les familles et intégrées dans la base scolarité

La plupart des académies peuvent fournir des indications, plus ou moins précises, ces données ne faisant pas l'objet de traitements informatisés³².

L'extrême diversité des origines est frappante : les académies d'Ile-de-France et celle d'Aix-Marseille ont recensé plus de 60 nationalités différentes. Il n'est plus rare actuellement de rencontrer des élèves venant d'Asie centrale ou d'Amérique latine. D'Afrique, zone traditionnelle d'émigration, arrivent de nouveaux élèves, originaires notamment d'Afrique lusophone (du Cap-Vert en particulier). Aujourd'hui, les ENAF sont majoritairement originaires du Portugal, de la Turquie, des pays du Maghreb, de la Chine, de la Russie et des pays d'Europe orientale, de l'Afrique subsaharienne (dont les deux républiques congolaises). La répartition de ces nationalités sur le territoire n'est pas homogène, certains groupes étant plus représentés dans certaines académies ; nous n'avons pu obtenir d'aucun ministère ni organisme une carte actualisée des zones d'émigration. Deux cas particuliers peuvent être signalés : celui des élèves comoriens, traditionnellement nombreux dans l'académie d'Aix-

³² Sauf, partiellement, dans la base scolarité.

Marseille, qui sont aussi présents dans d'autres académies non visitées comme celle de Besançon, et qui, sur le terrain, sont souvent l'objet de confusion avec les élèves qui viennent de Mayotte ; celui des élèves anglais, concentrés notamment dans certaines zones des académies de Limoges, de Rennes et de Toulouse.

Cette diversité des origines a des conséquences évidentes : les personnes qui sont chargées d'effectuer les tests d'évaluation des compétences doivent prendre en compte des langues rares pour lesquelles elles ne disposent pas toujours des outils nécessaires et les enseignants doivent savoir gérer des groupes classes composés d'élèves aux profils très différents. Cela étant, la diversité des origines dans les classes est aussi une richesse : les inspecteurs généraux ont été impressionnés par la cohésion des élèves, leur motivation et la qualité des échanges, comme dans la CLA du lycée Charles Poncet à Cluses (74), qui était composée de 13 élèves, originaires de Turquie, Arménie, Roumanie, Serbie, Bosnie, Kosovo, Bolivie et Nouvelle-Zélande, pour qui le français était la seule langue de communication existante. A l'inverse, des groupes composés d'ENAF de même origine géographique ont pu apparaître plus difficiles à gérer et moins ardents à l'étude de la langue française.

La diversité des origines géographiques des ENAF est l'aspect le plus visible alors que la diversité des parcours personnels et scolaires, qui est tout aussi grande mais plus délicate à établir, est bien plus déterminante dans le processus d'intégration scolaire.

■ *Les parcours personnels*

L'impact, sur la scolarisation des ENAF, des conditions d'arrivée sur le territoire français est certain mais délicat à analyser. Il n'y a rien de commun entre la situation d'un très jeune élève dont la famille s'installe en France pour des raisons professionnelles et celle d'un adolescent qui est arrivé par des filières clandestines après avoir vécu dans son pays des épisodes traumatisants. Entre ces deux extrêmes, toutes les situations sont possibles, souvent complexes. Les inspecteurs ont, par exemple, observé le cas d'un collégien anglais qui, transplanté pour des raisons familiales, était dans une attitude de refus scolaire total, et à l'inverse, celui d'un adolescent tchéchène, victime de traumatismes de guerre importants, qui faisait preuve d'une très grande motivation pour l'étude.

La précarité économique et sociale qui caractérise les conditions de vie en France de nombreuses familles de migrants influe fortement sur la scolarité des enfants.

De même, la situation personnelle des élèves au regard des règles qui régissent l'entrée et le séjour en France peut avoir des incidences importantes sur leur capacité à mener les apprentissages nécessaires. On peut distinguer cinq situations de séjours en France :

- des mineurs accompagnant leurs parents étrangers admis au séjour comme demandeurs d'asile ;
- des mineurs accompagnant leurs parents étrangers admis au séjour au titre de leurs activités ou de leurs études ;
- des mineurs étrangers admis au titre du regroupement familial ;
- des mineurs isolés étrangers ;
- des mineurs accompagnés ou non, en situation irrégulière.

Nonobstant l'application à tout ENAF du droit à la scolarisation, la situation de séjour en France d'un élève n'est pas sans conséquence. Ainsi a-t-il été évoqué le cas des enfants des familles qui sont répartis dans les Centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) pour des durées indéterminées, et qui, partageant le stress et l'angoisse de leurs parents, peinent à être réceptifs aux apprentissages scolaires. Par ailleurs, ont été recueillis des témoignages, non vérifiables, selon lesquels des élèves dont les familles sont en situation irrégulière ne seraient

volontairement pas intégrés par l'administration dans les CLIN ou les CLA mais affectés directement en classe ordinaire, ou le seraient sans être signalés aux autorités académiques, par crainte d'attirer sur eux l'attention des pouvoirs publics. Il semble aussi que le sentiment de précarité éprouvé par des familles en situation irrégulière conduise certaines d'entre elles à soustraire les enfants à l'obligation scolaire.

La situation des mineurs isolés doit être soulignée car il semble que leur nombre ait beaucoup augmenté dans la période récente³³. Ils peuvent être, selon le lieu et les conditions de leur entrée sur le territoire, placés par décision de justice sous la responsabilité de l'aide sociale à l'enfance (ASE) ou d'organismes éducatifs agréés. Ils sont alors, soit scolarisés en CLA ou dans le cadre de la Mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), soit pris en charge dans des structures éducatives spécialisées, généralement associatives. Un faible nombre de mineurs isolés, âgés d'au moins 16 ans et remplissant les conditions, choisit de signer un contrat d'aide à l'intégration (CAI). Un certain nombre de mineurs isolés ne sont ni scolarisés ni pris en charge dans des dispositifs adaptés. Il est, par définition, impossible d'en connaître le nombre mais les médias se font régulièrement l'écho de concentrations de mineurs en situation irrégulière, notamment afghans, parmi les clandestins qui cherchent à gagner l'Angleterre, et pour lesquels l'expression « mineurs en transit » est parfois employée.

■ *La diversité des parcours scolaires et des bagages linguistiques*

Certains ENAF ont été très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France. La circulaire n°2002-100 les désigne par le sigle NSA (non scolarisés antérieurement) et préconise à leur intention la mise en place de structures spécifiques dans le second degré : les CLA-NSA.

Les autres élèves nouvellement arrivés ont, pour la plupart, dans leurs pays d'origine mais aussi, parfois, dans un ou plusieurs pays tiers, suivi une scolarité dans des conditions très diverses. Il faut noter qu'assez souvent des élèves qui avaient été normalement scolarisés dans leur pays d'origine ont subi une interruption de scolarité qui a pu être importante, en raison des événements qui sont à l'origine de leur expatriation ou de la durée et des conditions du parcours préalable à l'arrivée en France³⁴.

L'hétérogénéité des acquis est une caractéristique qui joue un rôle fondamental dans la prise en charge pédagogique des ENAF et qui rend d'autant plus importants l'entretien et les tests d'évaluation qui sont effectués préalablement à l'affectation scolaire. Il faut cependant signaler qu'il est très difficile, même à l'aide d'outils d'évaluation dans la langue d'origine, de mesurer avec précision le niveau de connaissances et de savoir-faire d'un élève, en raison autant de facteurs qui lui sont liés (stress, compréhension de l'objectif de ce qui lui est demandé etc.) que de facteurs liés aux importantes différences que présentent les systèmes scolaires d'origine.

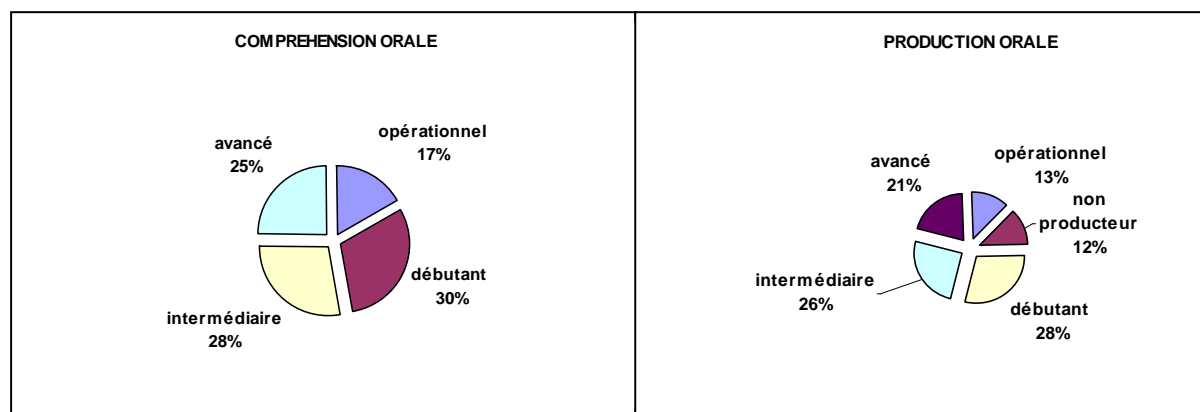
Il n'existe au plan national aucun dispositif de recueil et de synthèse des observations effectuées lors de ces tests. Certains CASNAV font un bilan périodique de leurs observations, mais à usage strictement académique.

A titre d'exemple, le CASNAV de l'académie d'Aix-Marseille a réalisé une étude rétrospective sur 1700 résultats d'évaluations diagnostiques conduites sur des élèves de 11 à

³³ Le tribunal de Bobigny (dans le ressort duquel se trouve l'aéroport Charles-de-Gaulle), a eu à examiner, en 2008, 560 cas de mineurs isolés contre 400 en 2004.

³⁴ Il n'est pas rare que des enfants arrivant d'Afrique, du Moyen Orient ou d'Asie, aient séjourné un certain temps dans d'autres pays européens, par exemple en Grèce ou en Italie, et y aient commencé l'apprentissage de la langue officielle. Par exemple, les inspecteurs généraux ont rencontré des élèves originaires du Tchad, qui possédaient la nationalité italienne, et par suite maîtrisaient passablement l'italien.

16 ans, à leur arrivée entre 2003 et 2008 qui montre que les cas de NSA véritables sont très peu nombreux (23 sur 1700). Dans l'ensemble, le retard apprécié en fonction de la dernière classe suivie est d'un an à deux ans. Parmi ces 1700 élèves, 11 % étaient analphabètes, 36 % avaient un niveau inférieur au CM2 en lecture dans la langue d'origine et 30 % en mathématiques. L'étude confirme que le niveau de maîtrise du français des élèves qui ont été en contact avec la langue française est très variable mais généralement faible. Ainsi, dans cette académie qui reçoit une forte proportion d'élèves originaires du Maghreb, 60 % d'entre eux ont un niveau de compréhension orale trop faible pour comprendre dès leur arrivée ce qui se passe en cours et 40 % se font comprendre avec beaucoup de difficultés :



1.2.3. Un décompte difficile à réaliser avec précision

L'appréciation quantitative des ENAF est complexe du fait de l'imprécision de la définition du public ainsi que de la diversité des politiques locales d'accueil et des structures de scolarisation. En outre, la tâche est compliquée par la particularité d'un dispositif dans lequel les élèves arrivent tout au long de l'année dans les CLA et les CLIN et en sortent pour une intégration partielle ou complète en classe ordinaire.

Le décompte des ENAF ne peut s'effectuer par extraction des bases, puisqu'ils n'y sont pas identifiés en tant que tels³⁵. C'est pourquoi, la DEPP mène une enquête (l'enquête n°9) auprès des inspecteurs d'académie, qui comprend trois phases de comptage (octobre, février et mai). Le champ de l'enquête couvre les élèves de plus de 6 ans de l'enseignement public et privé et utilise une terminologie un peu différente de la définition officielle : « *scolarisation des nouveaux arrivants non francophones* ».

Les données (nombre de présents à une date fixée, type de prise en charge ainsi que flux d'entrée dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation et flux de sortie) recueillies par la DEPP auprès des inspecteurs d'académie sont ensuite lissées pour obtenir un chiffre annuel. Cette enquête, accessible sur <http://cisad.adc.education.fr/enaaf/>, alimente la base de données Mélusine qui comporte deux indicateurs de contexte donnant sur trois ans la proportion de nouveaux arrivants non francophones dans le premier et le second degré public (en nombre et en proportion pour 1000 élèves). La synthèse nationale de l'enquête est présentée dans la publication annuelle « *Repères et Références statistiques* » de la DEPP (tableau n° 1.7, page 29 de l'édition 2008).

³⁵ Cependant, la base « scolarité » comporte une rubrique « classes d'accueil » dans laquelle une partie substantielle des ENAF du niveau collège est recensée.

Pour renseigner l'enquête de la DEPP, les inspecteurs d'académie se fondent sur les informations fournies par les IEN du premier degré, après interrogation des directeurs d'école, et sur les informations de leurs propres services pour le second degré³⁶. Les modalités de recueil de données de flux (entrées dans les dispositifs et sorties) relatives à un public aux contours imprécis ne permettent pas de garantir la fiabilité des synthèses. En outre, cette fonction statistique pâtit dans certaines académies d'un manque de clarification des responsabilités relatives à l'action des CASNAV, laquelle est parfois en conflit avec celle des services administratifs et statistiques.

Les services de la DEPP et les autorités académiques rencontrés par les inspecteurs généraux se sont dits parfaitement conscients du caractère approximatif des éléments statistiques relatifs aux ENAF.

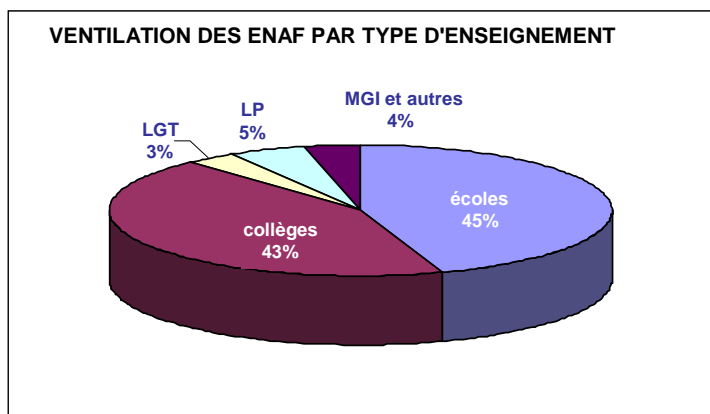
L'effectif publié par la DEPP est le résultat de la moyenne entre les trois phases de comptage. La particularité des ENAF étant d'arriver progressivement tout au long de l'année scolaire, il apparaît intéressant de donner la ventilation des effectifs au mois de mai, au moment de l'année scolaire où le dispositif est le plus opérationnel.

EFFECTIFS ENAF EN MAI 2008

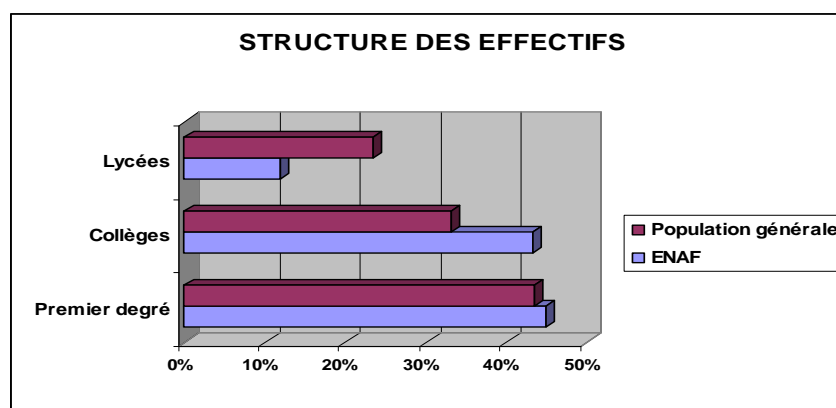
	France métropolitaine	France métro + DOM
ENAF scolarisés dans les classes du 1 ^{er} degré	15 762	18 409
ENAF scolarisés dans les classes du 2 nd degré, dont :	18 355	19 344
Collèges	<i>15 193</i>	<i>16 136</i>
LGT	<i>1200</i>	<i>1200</i>
LP	<i>1704</i>	<i>1750</i>
ENAF en attente d'affectation	258	258
ENAF de plus de 16 ans intégrés dans des actions :	1289	1347
MGI	988	<i>1046</i>
GRETA	75	75
Dispositifs de soutien spécifiques	226	226
TOTAL	35 406	39 100

Source : cisad.adc.education.fr/enaa

³⁶ Le CASNAV joue (ou devrait jouer, quand ce n'est pas le cas) un rôle d'actualisation et d'analyse des données en liaison avec les services académiques

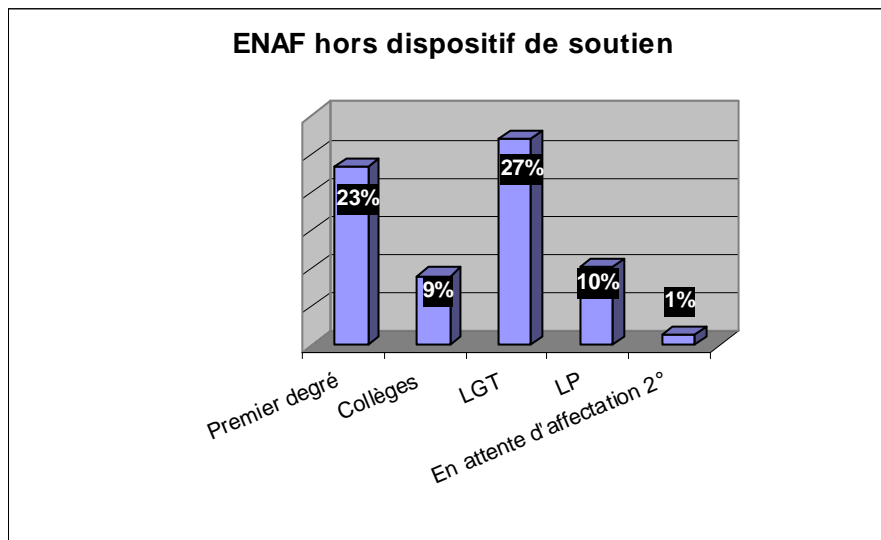


La répartition des effectifs entre les cycles d'enseignement n'est pas identique à celle de la population scolaire. Le pourcentage d'ENAF scolarisés dans le premier degré est très voisin du pourcentage général mais le niveau du collège est surreprésenté alors que le second cycle est sous-représenté, même en y incluant les ENAF de plus de 16 ans pris en charge dans des dispositifs du type MGI. A défaut d'indications nationales sur l'âge des ENAF recensés et sur la structure par âge des mineurs entrant en France, il est difficile d'analyser cette observation. On sait cependant que la poursuite de scolarité des ENAF en second cycle reste aléatoire (pour des raisons qui seront analysées plus loin).



Un ENAF sur six serait scolarisé dans une classe ordinaire sans soutien spécifique

Parmi les 35 148 élèves recensés par cette enquête pour la phase de comptage d'octobre 2008, 5836, soit 17 %, sont bien identifiés en tant qu'ENAF et sont scolarisés (sauf 258 élèves du second degré en attente d'affectation) mais ne reçoivent aucun soutien identifié. Il est permis de s'interroger sur l'exactitude de cette information et sur les réalités qu'elle recouvre.



La plus forte proportion d'ENAF sans soutien spécifique concerne les LGT (27 %), ce qui peut s'expliquer parce que le nombre des structures est faible ou que des élèves préfèrent prendre le risque d'une intégration directe dans une classe de lycée de leur choix plutôt qu'être affectés dans une CLA plus éloignée ou installée en LP. La proportion est également forte parmi les élèves des classes du premier degré (23 %). Dans ce cas, l'explication doit être recherchée dans la situation d'écoles qui accueillent seulement quelques ENAF, voire un seul, sont situées trop loin d'une CLIN et pour lesquelles la mise en place d'un dispositif (CRI ou regroupement) n'a pas été possible.

Le pourcentage d'élèves bénéficiant d'un soutien varie beaucoup d'une académie à l'autre. Il faut interpréter avec prudence les taux indiqués par l'enquête de la DEPP mais les écarts sont importants et doivent être signalés. L'académie de Paris, et c'est la seule, affirme prendre en charge 100 % des ENAF recensés. A l'autre bout de l'échelle, les taux indiqués par les académies de Poitiers (58,5 % dont 35,5 % dans le premier degré) et de Rennes (58,7 % dont 36,5 % dans le premier degré) sont très en deçà de la moyenne nationale qui est de 83,9 %. Les inspecteurs généraux ont effectivement constaté que dans l'académie de Rennes, la politique de scolarisation des ENAF n'était jusqu'à une date récente que très peu pilotée et qu'elle n'y est pas soutenue par l'action d'un CASNAV, alors que le nombre d'élèves concernés a crû en raison de l'installation de familles anglaises dans certaines zones et de l'arrivée en plus grand nombre de migrants et de demandeurs d'asile, principalement en Ille-et-Vilaine. Certaines académies affichent des taux de prise en charge des ENAF au niveau du second cycle qui sont très alarmants : 15,7 % pour l'académie de Nantes et 17,2 % pour celle de Nice.

D'autres élèves « nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » ne sont pas identifiés comme tels par les autorités rectores parce que des écoles ou des établissements n'ont pas jugé utile de les signaler. Il n'est pas possible d'en estimer le nombre mais plusieurs de nos interlocuteurs ont affirmé que ces cas ne sont pas rares. La même incertitude vaut pour les ENAF de l'enseignement privé, puisqu'aucune disposition n'est prévue pour organiser leur recensement.

Les élèves de l'enseignement préélémentaire

L'ambiguïté a été signalée plus haut : les élèves nouvellement arrivés qui sont scolarisés en maternelle sont des ENAF, même si aucun dispositif de prise en charge n'est préconisé par la circulaire. Ils ne sont pourtant pas comptabilisés dans le cadre de l'enquête de la DEPP. Par extrapolation des rares données disponibles, on estime que leur nombre est compris entre

2000 et 3000 (l'application à l'effectif de l'enseignement préscolaire du taux d'ENAF recensés dans l'enseignement élémentaire porterait cette estimation à 12000 élèves).

Les effectifs des académies d'outre mer

Les situations respectives des académies d'outre mer sont différentes les unes des autres et se différencient toutes de la situation des académies de métropole. Elles sont probablement mal représentées dans les données statistiques publiées par la DEPP.

	Premier degré	Collèges	Lycées	Total 1er et 2nd degrés
Guadeloupe	93	171		264
Guyane	1474	465	14	1953
Martinique	138	98	25	261
La Réunion	885	167		1052
Total	2590	901	39	3530

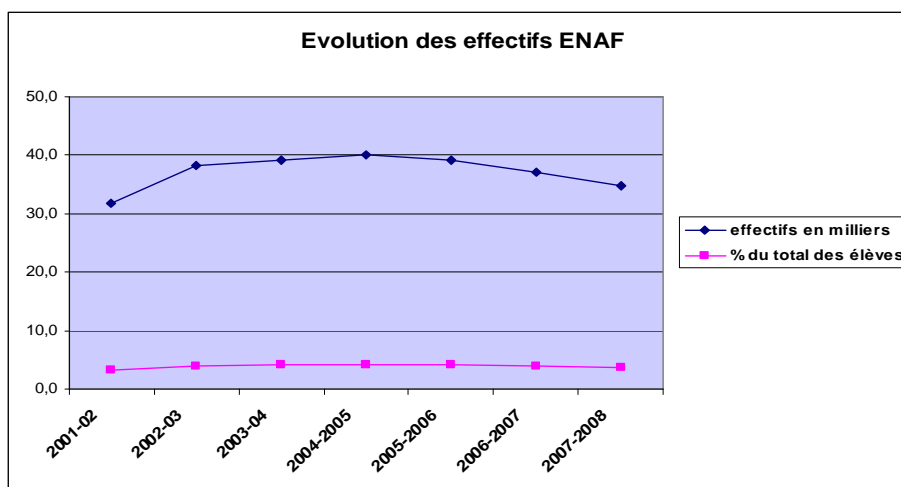
Source : 2007-2008 enquête n°9 RERS 2008

La Guyane est de très loin l'académie qui accueille, en proportion de sa population, le plus grand nombre de jeunes « nouvellement arrivés ». Pour le premier degré, la part des ENAF représentait, en 2007-2008, 3,95 % des élèves scolarisés. A titre indicatif, l'effectif moyen qui était de 1 474 au cours de l'année scolaire 2007-2008 était supérieur à celui de l'académie de Créteil (1 457 élèves). Cette pression du flux des ENAF semble un peu moins forte dans le second degré : 465 élèves recensés en collège en 2007-2008, soit 2,6 % de la population scolarisée.

L'évolution des effectifs

Les courbes suivantes mettent en évidence la tendance à la diminution des arrivées dans l'ensemble des académies (mais à des degrés variables). Il aurait été intéressant de mettre ces observations en parallèle avec des données démographiques sur les arrivées d'étrangers au plan national mais les résultats du recensement en cours ne seront communiqués par l'INSEE qu'à la fin de l'année 2009. Les statistiques de l'OFII montrent une stabilisation du nombre de mineurs entrés dans l'année au titre du regroupement familial : 6100 en 2007 et **6000** en 2008 alors que ceux de l'OFPRA témoignent d'une forte hausse du nombre de mineurs accompagnant les demandeurs d'asile : 5600 en 2007 et **8400** en 2008.

En fait, la diminution du nombre d'ENAF suit à peu près la diminution générale des effectifs scolaires. Le graphique suivant met en évidence que la proportion d'ENAF reste constante.



Source : DEPP/RERS (données issues de l'enquête n°9 ; moyenne des présents France métro + DOM public + privé, sur l'année 2007-2008)

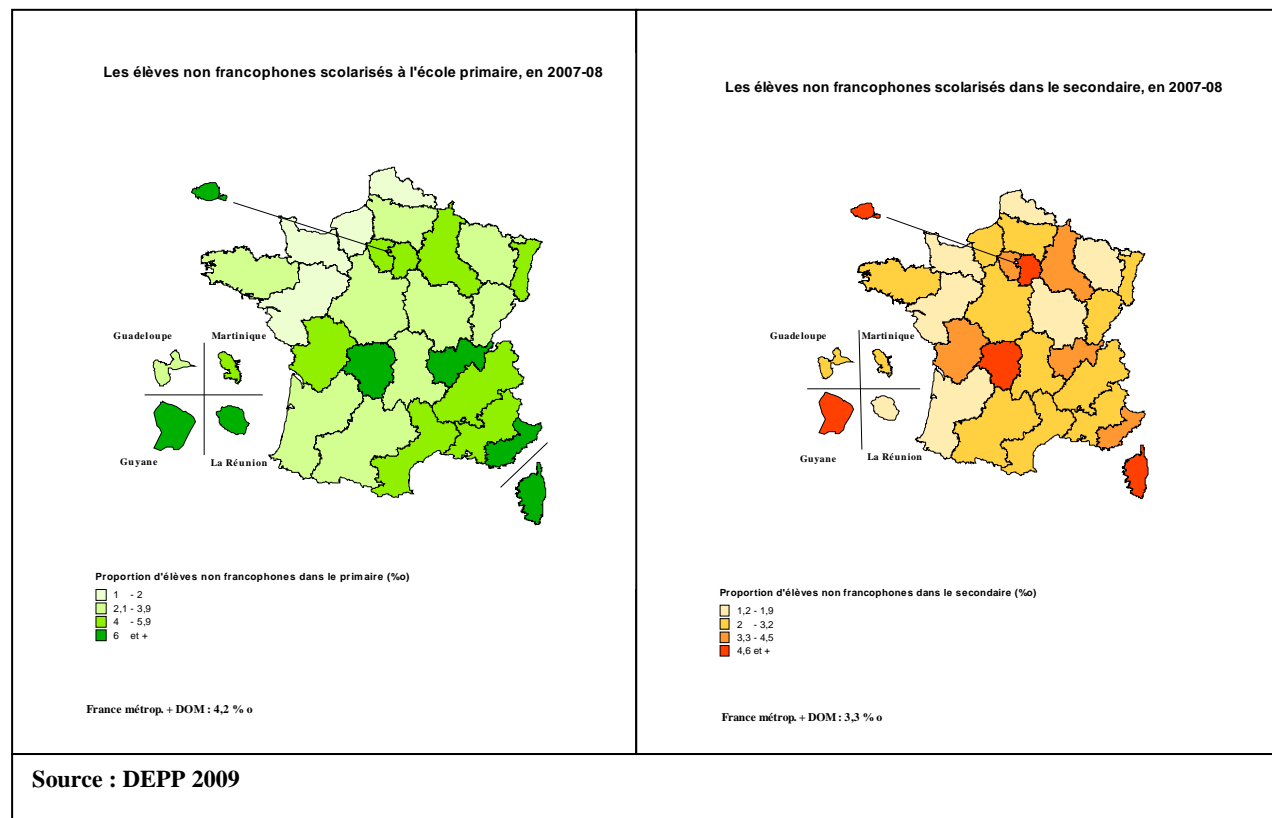
Une population scolaire dont l'effectif n'est pas si marginal

Il y aurait donc, d'après l'enquête de la DEPP, environ **3,7 ENAF pour mille élèves**. Il convient de relativiser ce calcul : en effet, le champ d'observation de l'enquête porte sur l'enseignement public et privé, alors que dans les faits, le nombre des élèves scolarisés dans l'enseignement privé est extrêmement faible (même si on ne sait aujourd'hui l'évaluer). Il serait plus juste de calculer l'indice de densité sur l'effectif de l'enseignement public. Le ratio serait alors de **4,5 pour mille** et même de **5,1 pour mille** en prenant en compte le nombre d'élèves recensés en mai 2008 et non pas la moyenne annuelle.

1.2.4. Une répartition très inégale des ENAF sur le territoire

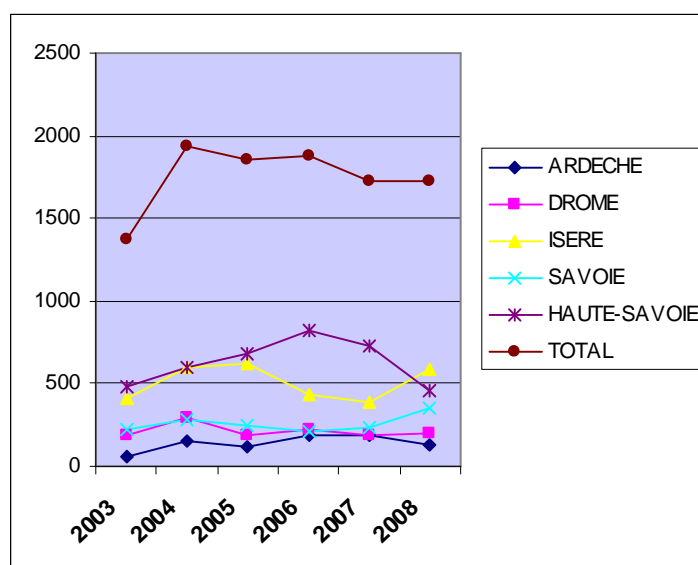
Une étude de l'OCDE de février 2009 souligne que les élèves immigrants ont tendance à être plus concentrés dans les zones de grande densité urbaine que les élèves natifs, en raison des flux migratoires internationaux qu'ont connus certaines zones urbaines des pays de l'Union, pour répondre aux besoins de main-d'œuvre de ces zones dans les années de forte croissance économique. Ce phénomène s'est amplifié par la suite avec les mécanismes de regroupement familial. Les cartes de densité présentées ci-dessous ne confirment pas entièrement ce constat. Certes, près de 30 % des ENAF sont concentrés dans les académies d'Ile-de-France, mais des régions qui ont eu une forte tradition industrielle, comme le Nord ou la Lorraine, n'ont qu'une faible proportion d'ENAF. En revanche, l'académie de Limoges en reçoit plus que l'académie de Rouen qui est 2,5 fois plus peuplée et beaucoup plus industrialisée.

Les cartes réalisées à partir des effectifs 2000-2001 et 2004-2005 étaient sensiblement identiques. On remarque juste l'entrée de l'académie de Rennes dans les académies à densité moyenne.



La répartition des ENAF sur le territoire n'est pas seulement hétérogène, elle est aussi sujette à d'importantes variations dans le temps. A l'intérieur d'une même académie, un département peut voir les effectifs d'ENAF augmenter alors que le département voisin constatera une baisse sans qu'il s'agisse d'un transfert. Ces variations, peu prévisibles et déstabilisantes pour l'organisation du réseau de dispositifs de scolarisation, peuvent notamment être la conséquence de regroupements familiaux (on dénombre 6000 entrées de mineurs à ce titre en 2008) ou d'arrivées de familles dans un CADA (8000 mineurs accompagnant des demandeurs d'asile en 2008). Dans l'académie de Créteil, on observe un déplacement progressif des arrivées d'ENAF vers l'Est du département de la Seine-et-Marne.

L'exemple des variations d'effectifs dans les départements de l'académie de Grenoble illustre ce phénomène :



2^e partie Une politique diversement soutenue et très peu évaluée

2.1. La définition et l'impulsion de la politique de scolarisation des ENAF

2.1.1. Premier constat : le niveau national est peu actif

Dans la période récente, c'est-à-dire depuis la publication des circulaires de 2002, l'administration centrale n'est que très peu intervenue dans la mise en œuvre de la politique de scolarisation des ENAF. Cependant, si elle n'est pas intervenue sur le cœur du dispositif défini par les circulaires, elle a exercé ses responsabilités sur ses marges en impulsant quelques actions :

- la mise en place, pour les enseignants, d'une certification en « français langue seconde » par l'arrêté du 23 décembre 2003 et la note de service du 19 octobre 2004 ;

- la mise en place progressive, pour les élèves, du DELF scolaire, diplôme de langue française élaboré et délivré par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres (première mention dans la circulaire de rentrée 2005) ;
- la signature, le 27 décembre 2007, d'une convention-cadre avec le délégué à la ville, le directeur des populations et des migrations, l'agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) et l'agence nationale de l'immigration et des migrations (ANAEM). Cette convention a été prise en application de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 et de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Elle souligne que l'enjeu de la scolarisation des ENAF a été renforcé par la loi d'orientation sur l'avenir de l'école qui a déterminé, en instaurant le socle commun de connaissances et de compétences, une véritable obligation de moyens et a fait de l'action du service public en matière d'éducation et d'intégration une priorité essentielle ;

L'expérimentation « Ouvrir l'école aux parents » a été lancée en application de cette convention. Elle vise à familiariser les parents avec l'institution scolaire et à les aider à maîtriser le français pour une meilleure insertion professionnelle.

Les effets de l'application de la convention sont peu visibles et, en fait, limités à l'opération « Ouvrir l'école aux parents ». Depuis 2002, aucun autre texte de portée générale n'est intervenu concernant la scolarisation des ENAF. Les deux circulaires de rentrée de 2003 et 2004 évoqueront encore le sujet, puis la problématique s'est intégrée de manière discrète dans les politiques plus globales qui visent à l'égalité des chances, notamment à l'éducation prioritaire.

De même, l'administration centrale n'affiche plus la volonté d'impulsion et d'animation des dispositifs académiques puisqu'aucune réunion nationale des acteurs de terrain n'a été organisée depuis l'université d'automne d'octobre 2004 organisée dans le cadre du programme national de pilotage (PNP), et qu'on ne trouve plus d'actions spécifiques inscrites au PNP.

Ce désintérêt apparent de l'échelon national pour une politique dont l'importance est pourtant réaffirmée par la convention précitée peut s'expliquer par sa confiance dans la capacité des académies à trouver la réponse appropriée à leur contexte, dans le cadre des orientations définies en 2002. D'autres raisons peuvent aussi être avancées, notamment le fait que l'effectif de cette population scolaire n'est pas suffisant pour en faire une préoccupation constante de l'administration centrale, d'autant plus qu'il n'existe pas en sa faveur de pression de la société (contrairement à ce qui se passe pour la scolarisation des enfants handicapés).

Nous avons aussi constaté chez certains interlocuteurs la crainte des conséquences, en termes de revendications catégorielles, d'une spécialisation des intervenants (qui serait encouragée par la certification complémentaire). Cette crainte paraît peu fondée, comme nous le montrerons dans la troisième partie du rapport.

Pourtant, depuis sept ans, le contexte s'est modifié (évolution des phénomènes migratoires, modification des conditions d'entrée et de séjour des étrangers, changement des administrations et organismes qui en sont responsables, émergence des certifications FLS et DELF), ce qui justifierait au minimum la mise à jour des instructions et la réaffirmation des objectifs de l'accueil et de la scolarisation des ENAF.

<p>En tout état de cause, il est apparu que le dispositif a besoin d'être davantage encadré et animé. L'affichage d'orientations nationales et un suivi plus actif permettraient d'éviter une trop grande disparité des politiques académiques. En outre, la plupart des responsables</p>

académiques et départementaux, ainsi que les responsables des CASNAV, regrettent l'absence d'animation du réseau, le manque de lieux d'échanges et de mutualisation. A travers ces remarques systématiques se devine aussi un besoin de reconnaissance par l'institution.

Pour pouvoir correctement piloter la politique de scolarisation des ENAF, l'administration doit pouvoir s'appuyer sur un appareil statistique suffisant et disposer, notamment à travers les bases élèves, d'informations sur les ENAF et sur leurs parcours d'intégration scolaire. Or, en ce domaine, le bilan est négatif :

- la DEPP conduit une enquête trimestrielle lourde qui permet d'apporter trois fois par an des informations quantitatives sur les structures et les flux d'élèves. Cependant, la direction reconnaît les limites de ce travail dont le degré de fiabilité est jugé faible. Depuis 2006, les résultats ne sont plus diffusés par une note d'information mais une synthèse en est présentée dans le RERS ;
- les informations permettant de caractériser les élèves ne sont que très peu disponibles dans les bases élèves ; on ne connaît donc pas leur origine ni leur âge à leur arrivée en France. Leur qualité d'ENAF, qui est temporaire, n'est pas répertoriée, ce qui empêche de suivre leur parcours scolaire (les suivis de cohortes sont rares et incomplets) et de mesurer la qualité de leur intégration ;
- on ne sait pas précisément (au niveau national) combien d'enseignants sont dédiés à cette politique ni quelles sont leurs caractéristiques ;
- on ne connaît pas le coût de cette politique qui est aujourd'hui absente du dispositif LOLF.

2.1.2. Deuxième constat : le pilotage est diversement affirmé aux niveaux académique et départemental

Les politiques académiques de scolarisation des ENAF, définies en application des orientations nationales, sont mises en œuvre par l'exercice de fonctions, diverses mais complémentaires, dont la responsabilité est répartie entre les différents niveaux, selon des modalités elles aussi très variables.

FONCTIONS	CONTENUS	NIVEAU RESPONSABLE
Déclinaison locale de la politique nationale	Définition des objectifs Cadre organisation Mise en place et pilotage CASNAV	Rectorat
Organisation fonctionnelle du dispositif	Carte des implantations Affectation moyens Gestion des personnels	Rectorat /IA
Régulation des arrivées	Accueil familles et élèves Tests Affectation	IA + CASNAV + CIO + école ou établissement + mairies + ANAEM
Prise en charge des élèves au niveau de l'école/établissement	Organisation du dispositif CLIN/CLA/CRI	IEN/ chef d'établissement/directeur Avec aide et supervision IA-DSDEN et IA-IPR + CASNAV
Prise en charge pédagogique	Méthodes et contenus	L'enseignant CLIN/CLA + les autres enseignants (dont conseil pédagogique) avec aide et supervision IPR/IEN/CASNAV
Support	Expertise/conseils/documentation/formation	CASNAV – IUFM

Le constat général est celui d'une très grande diversité, liée parfois au contexte territorial, le plus souvent à la volonté personnelle de certains recteurs. Cette volonté s'exprime dans la place accordée à cette politique dans le projet académique, dans le mode de pilotage académique, dans le rôle donné au CASNAV, dans les moyens accordés, dans la centralisation ou la déconcentration du pilotage et donc dans le rôle des inspecteurs d'académie, dans l'importance du réseau de dispositifs d'accueil et de scolarisation et dans le suivi assuré par les corps d'inspection.

Le pilotage académique

En matière de pilotage académique, la circulaire n° 2002-100 indique que « *dans chaque académie, une circulaire et des instructions départementales préciseront à chaque rentrée les modalités d'intervention concertée des différents acteurs des dispositifs d'accueil et de scolarisation* ». La note de service n° 2002-102 préconise un pilotage académique renforcé du CASNAV, qui s'exerce notamment à travers la constitution d'un groupe de pilotage et la désignation d'un correspondant académique qui anime et organise les travaux du groupe de pilotage. Ce correspondant « *est l'interlocuteur privilégié du CASNAV ; il assure la communication avec les responsables académiques et départementaux et les informe des situations qu'il est amené à connaître* ».

Nous n'avons pas rencontré d'exemple d'application intégrale de ces préconisations. En revanche, nous avons pu observer des modes d'organisation qui reprenaient en partie plusieurs de ces éléments en les combinant de différentes façons. Le relevé suivant de la mise en place de quelques uns des principaux instruments de pilotage dans les 13 académies directement observées (12 en métropole et la Guyane) donne une idée de la diversité des dispositifs académiques :

- mention des ENAF dans le projet académique : 6 académies
- existence d'un groupe de pilotage académique : 2 académies
- désignation d'un responsable académique : 8 académies
- publication d'une circulaire académique³⁷ : 5 académies
- existence d'un CASNAV : 11 académies

Globalement, ce bilan semble plutôt négatif : deux académies (Rennes et Limoges) ne sont pas dotées de CASNAV malgré une densité d'ENAF qui est moyenne pour la première, et forte pour la seconde ; sept rectorats (soit plus de la moitié) n'ont pas diffusé d'instructions spécifiques et dans quatre académies, aucun responsable n'a été désigné pour animer et coordonner la politique académique.

La réalité est plus complexe. Ainsi, l'académie de Limoges ne dispose ni d'un groupe de pilotage, ni d'un responsable académique, ni d'un CASNAV et n'a pas diffusé d'instructions rectorales : pourtant, on y trouve une animation pédagogique intéressante, assurée par l'IA-IPR de lettres en collaboration avec le service de formation continue et, depuis cinq ans, avec une équipe de recherches et de réflexion (ERR), en partenariat avec l'IUFM et l'institut FLE de l'université de Limoges. Sa composition s'efforce de représenter l'ensemble des personnels confrontés à la problématique des élèves nouvellement arrivés : enseignants du premier et du second degré, enseignants du supérieur, chefs d'établissement et corps d'inspection, soit un groupe de 12 personnes qui s'est érigé de facto en groupe de pilotage. Cette équipe assure

³⁷ Les circulaires académiques, à la différence des instructions départementales, ne sont pas annuelles, contrairement à ce préconisait la note de service

deux missions : le repérage et la formation de ressources humaines pour constituer un réseau académique, l'élaboration d'outils didactiques et pédagogiques.

Dans l'académie de Lille, nous n'avons rencontré aucun interlocuteur qui soit en charge, officiellement, de ce dossier ; il n'existe pas de pilotage académique et les membres du CASNAV les plus anciens témoignent que depuis la création du CASNAV en 2002-2003, il n'y en a jamais eu stricto sensu, même si une IA-IPR EVS a exercé une fonction de « coordinatrice » qui donnait pleinement satisfaction. Les membres du CASNAV disent « *porter au mieux le dossier* » et « *essayer d'impulser une politique* ». Il y a des « correspondants départementaux » pour le CASNAV : un IEN-ASH pour le Nord et une IEN-IO pour le Pas-de-Calais.

L'académie de Grenoble offre l'exemple d'un dispositif académique à la fois piloté activement et déconcentré dans sa mise en œuvre. Pendant plusieurs années, le rectorat de Grenoble n'a pas piloté les dispositifs, très différents les uns des autres, mis en place dans les départements pour répondre à une demande fluctuante mais parfois importante. C'est en 2006 que l'actuel recteur a confié à un IA-IPR de lettres la mission de conduire un travail fédérateur, en coordination avec les inspecteurs d'académie, afin d'harmoniser les politiques départementales et les dispositifs et de développer des ressources pédagogiques. Le travail d'un groupe de réflexion³⁸ a conduit à la mise en place du CASNAV conçu comme une structure légère (un IA-IPR directeur - en sus de ses fonctions habituelles -, un coordonnateur académique à plein temps et une assistante à mi-temps) et à la diffusion d'une circulaire académique concrétisant la déclaration de principe inscrite dans le projet académique : « *un pilotage académique à déclinaison départementale sera mis en œuvre dans ce dossier où l'importance des solutions de terrain est déterminante, visant à l'harmonisation des réponses départementales, au fléchage des moyens, au suivi académique, au maillage des ressources en personnel compétent et à la diffusion des ressources en français langue seconde.* »

Dans l'académie d'Aix-Marseille, dont le projet académique comporte une page spécifiquement consacrée aux ENAF et dont le recteur a fait de la remise des diplômes du DELF³⁹ un moment fort de la vie académique, une IA-IPR (également chargée de la mise en place du DELF) est référente du dispositif ENAF alors que le CASNAV est placé sous l'autorité de l'inspecteur d'académie adjoint des Bouches-du-Rhône.

La désignation d'un responsable académique par le recteur obéit à des logiques de choix assez différentes suivant les académies. Dans un premier groupe d'académies, aucun responsable n'a été désigné. Le pilotage de la politique est alors, le plus souvent, confié aux inspecteurs d'académie. Dans certaines de ces académies, c'est le CASNAV qui exerce la réalité du pilotage, plus ou moins en cohérence avec l'action des inspecteurs d'académie. Dans un deuxième groupe d'académies, le CASNAV joue un rôle important dans le pilotage mais est placé sous la responsabilité d'un IA-IPR ou parfois, d'un IEN. Cet inspecteur peut avoir un rôle « exécutif » et consacrer une part importante de son temps à cette fonction⁴⁰, ou avoir un rôle de supervision, la direction du centre étant assurée par une autre personne. Dans le troisième groupe d'académies, le recteur a désigné un cadre, le plus souvent un IA-IPR, parfois un IA-DSDEN adjoint, comme responsable ou référent académique pour l'ensemble de la mise en œuvre de la politique de scolarisation des ENAF.

³⁸ IA-DSDEN, IA-IPR, formateurs, universitaires, professeurs des 1^o et 2^o degrés.

³⁹ 425 admis en 2008, 51 établissements concernés, 57 nationalités représentées.

⁴⁰ L'IEN qui dirige le CASNAV de l'académie de Montpellier est affecté à plein temps dans cette fonction. A Créteil, l'IA-IPR chargé de mission, qui dirige le CASNAV y consacre 60 % de son temps.

Dans l'académie de Rennes, la mise en place progressive d'un pilotage académique s'est très récemment concrétisée par la création d'un « Cercle de Réflexion Elèves Nouvellement Arrivés en France », composé de neuf enseignants des quatre départements de l'académie et des premier et second degrés, d'un IA-IPR de lettres, du proviseur vie scolaire, d'une conseillère en formation continue, d'une directrice de CIO, d'un IEN ASH et d'un IA-DSDEN adjoint. Un copilotage pédagogique et administratif (l'IA-IPR de lettres et l'inspecteur d'académie adjoint du Finistère) a été mis en place afin de mieux prendre en compte les contraintes des uns et des autres et de croiser les champs de préoccupations et de compétences. L'objectif affiché pour la création de ce Cercle de réflexion sur les ENAF est d'associer des fonctions de pilotage à celles qui relèvent habituellement d'un CASNAV.

Le pilotage départemental et local

Le niveau de pilotage opérationnel et de financement du dispositif est le niveau départemental. La marge d'autonomie des IA-DSDEN peut être plus ou moins grande selon le degré de pilotage académique mais les services départementaux ont un rôle essentiel, notamment dans l'implantation des structures et des postes d'enseignants dans le premier degré ou encore dans l'affectation des élèves. La plupart diffusent une circulaire, comme le préconise la circulaire n°2002-100. Dans certains départements, ces consignes ne sont pas répétées chaque année ; dans d'autres, il n'y a pas de circulaire spécifique mais des indications dans la circulaire départementale de rentrée. Dans quelques cas, il semble qu'aucune consigne particulière ne soit donnée par l'inspection d'académie, les écoles et les établissements devant alors trouver les informations utiles par eux-mêmes, généralement auprès du CASNAV.

Les circulaires et notes de service des recteurs et des inspecteurs d'académie sont souvent complétées par d'autres documents écrits (vade-mecum, fiches) et par des informations pratiques diffusées sur les sites académiques ou sur ceux des CASNAV.

Le rôle des IEN responsables d'une circonscription dans le premier degré est important mais pas toujours aisé. Les inspecteurs doivent collecter et faire remonter les informations sur la présence d'ENAF et participent à la décision d'implantation des CLIN et des postes d'enseignants ; ils organisent le travail des maître itinérants des CRI et veillent au bon fonctionnement des classes ou groupes qui obéissent à des logiques tellement différentes de celles des autres classes que des incompréhensions, voire des tensions, peuvent se produire entre le maître et l'inspecteur. Dans certaines académies où le CASNAV a un rôle prépondérant, il arrive que des décisions soient prises à l'insu de l'IEN, alors qu'elles concernent pourtant sa circonscription ou des enseignants qui sont placés sous son autorité.

Les directeurs d'école et les chefs d'établissement ont, pour leur part, une double fonction, de logistique et de pilotage interne. Ils doivent veiller aux conditions matérielles de fonctionnement des structures de scolarisation des ENAF. Ils doivent aussi, et surtout, adapter l'organisation pédagogique de l'établissement (divisions, emplois du temps) afin de permettre l'articulation entre la CLIN, le CRI ou la CLA et les classes ordinaires. Au-delà de ce travail technique, ils doivent intégrer la mission de scolarisation des ENAF dans la politique de l'établissement. Or, la place réservée aux ENAF dans les projets d'établissement et les contrats d'objectifs est très variable. En particulier, peu de contrats d'objectifs ont clairement fléchi cette problématique qui se trouve incluse dans des problématiques plus larges : "élèves en difficulté" ou "élèves à besoins spécifiques".

Dans l'académie de Paris, si la question des ENAF a été fréquemment évoquée au cours des entretiens de contractualisation, elle a rarement été présentée comme primordiale par les collègues et LEGT, sauf lorsque les chefs d'établissement jugeaient que la présence de ces

élèves "faussaient" leurs statistiques. Pour la plupart des lycées professionnels en revanche, cette problématique est apparue stratégique dans la démarche de contractualisation.

Un pilotage insuffisant sur le plan pédagogique

Nous avons vu qu'au niveau académique et départemental, le pilotage prend, selon les lieux, des formes diverses plus ou moins directives. Dans tout les cas, il s'agit d'un pilotage qui porte principalement sur la mise en place des moyens et sur l'organisation des enseignements. En revanche, sur le plan pédagogique, le pilotage apparaît particulièrement déficient, aucune instance n'étant responsable de faire la synthèse des enseignements dispensés à ce public particulier.

Que fait-on dans les structures spécifiques dédiées aux ENAF ? Il serait utile aujourd'hui, dans chaque académie, d'établir un état de l'enseignement qui est délivré dans les structures spécifiques et dans les classes ordinaires qui intègrent des ENAF, partiellement ou à temps plein. L'évolution vers un enseignement de plus grande qualité en dépend rigoureusement.

Les rapports annuels des CASNAV ne peuvent fournir, en ce domaine, l'information souhaitée (enseignement de la langue, évaluation, pédagogie différenciée, orientation), ce qui est compréhensible puisque les formateurs ne sont pas habilités à observer les professeurs dans les classes ; ce qu'ils peuvent en dire, c'est à travers le discours des professeurs eux-mêmes qu'ils rencontrent, qu'ils accompagnent ou qu'ils forment en stages, qu'ils le savent ; ils ont ainsi une vision indirecte, qui ne reflète pas nécessairement la diversité des pratiques de leur académie. Ceux qui sont habilités à « entrer » dans les classes et qui ont ce savoir-faire de l'observation pédagogique, ce sont les corps d'inspection. Leurs rapports d'inspection constituent une source d'information essentielle sur la réalité pédagogique des structures spécifiques ; cette information est toutefois trop partielle, dans la mesure où les inspecteurs inspectent peu dans ces structures, surtout dans le second degré. Une sensibilisation plus forte des corps d'inspection sur la question doit être envisagée.

2.2. L'état des lieux : une réalité très diverse liée au contexte et à l'histoire de l'académie

L'enquête, qui a été conduite dans un grand nombre d'académies et de départements, a révélé que la mise en œuvre locale de la politique de scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France est très loin d'être uniforme, sans que l'on saisisse bien les raisons d'une telle diversité. Il est apparu que le choix des modes d'organisation, que ce soit au niveau académique ou départemental, ou au niveau de l'établissement, résulte le plus souvent de la combinaison de plusieurs facteurs : notamment, l'influence, positive ou négative, des modèles hérités du passé, l'action déterminante d'une ou plusieurs personnes (dans plusieurs académies, on se réfère régulièrement au nom de l'ancien recteur X ou Y qui avait particulièrement porté cette politique), des caractéristiques du public (densité, répartition, communauté majoritaire etc.).

2.2.1. Les CASNAV : des opérateurs essentiels ; une présence plus ou moins forte ; un apport à l'institution plus ou moins reconnu

Héritiers des CEFISEM, les CASNAV sont des éléments-clé du dispositif de scolarisation des ENAF. Ils ont été créés en application de la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, qui leur a confié une triple mission : leur activité, par rapport à celle des CEFISEM, est recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires par :

- l'aide apportée à l'organisation de l'accueil, à l'intégration des élèves dans les classes ordinaires, aux équipes pédagogiques et éducatives ;
- la collaboration avec les responsables du système éducatif ;
- la médiation et la coopération avec les familles et avec les partenaires de l'éducation nationale.

Ainsi, chaque CASNAV doit être :

1. Centre de ressources pour les écoles et les établissements qui accueillent des élèves ne maîtrisant pas le français ;
2. Pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif ;
3. Instance de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école.

Quelques académies ne se sont pas dotées d'un CASNAV (la circulaire de 2002 précisait que dans les académies où n'existait pas précédemment de CEFISEM, le recteur jugerait de la pertinence d'en créer un) ; c'est le cas des académies de Rennes, Limoges, La Martinique et La Guadeloupe. Dans quelques autres académies, le CASNAV semble être devenu inactif : ces académies n'étant pas comprises dans l'échantillon retenu pour notre étude, il n'a pas été possible d'en analyser les causes.

De grandes différences dans les missions exercées et dans l'organisation

Les missions des CASNAV arrêtées par la circulaire de 2002 sont diversement exercées selon les académies.

Certains CASNAV sont opérateurs pour les tests d'évaluation à l'arrivée des élèves, alors que dans d'autres académies, cette tâche incombe principalement aux CIO. Des CASNAV ont particulièrement développé la fonction d'accueil et d'information des familles et celle d'évaluation du niveau des élèves arrivants : le CASNAV de Guyane, par exemple, a mis en place depuis 2005 un « guichet unique »⁴¹ qui est chargé d'accueillir et d'informer les élèves et leurs familles, et d'effectuer les tests de positionnement ; dans l'académie de Montpellier, ce sont des « plateformes d'accueil » qui sont installées à Nîmes, Béziers et Montpellier.

La fonction documentaire est, de même, plus ou moins bien prise en compte, dans les académies. Le centre est parfois, comme à Marseille et à Grenoble, installé dans des locaux du CRDP et s'appuie alors sur les ressources de ce dernier, dans le cadre d'un partenariat. Une partie des CASNAV développe des documents et des outils pédagogiques, parfois assez ambitieux, tels que des méthodes de FLE (manuels, supports numériques et audio-visuels) ou des tests d'évaluation. Cette production éditoriale est généralement de qualité mais il n'est pas certain qu'elle soit toujours nécessaire : faute de coordination nationale et par manque d'échanges d'informations sur l'offre disponible, les équipes sont trop souvent conduites à développer des outils qui existent déjà ailleurs, que ce soit dans les ressources des autres CASNAV ou dans l'édition privée. Un accès facile à une liste des ressources disponibles et leur mutualisation permettraient d'éviter un gaspillage de temps et de moyens.

La formation et l'animation sont importantes pour l'ensemble des CASNAV dont l'offre spécifique est désormais intégrée dans les plans départementaux de formation (PDF) et les plans académiques de formation (PAF), ce qui n'était pas toujours le cas auparavant.

Enfin, nous avons vu précédemment que, selon la nature du pilotage départemental ou académique, les CASNAV exercent une fonction d'expertise plus ou moins grande.

⁴¹ Avec deux implantations principales, à Cayenne et à Kourou, et des antennes locales

Les CASNAV diffèrent aussi les uns des autres par leur organisation qui peut être très centralisée ou éclatée. Ces modes d'organisation résultent autant de situations héritées du passé que de choix liés aux caractéristiques de l'académie, par exemple sa taille et l'effectif des ENAF à scolariser.

Le CASNAV de l'académie d'Aix-Marseille est constitué de deux antennes, l'une à Marseille, l'autre à Avignon. Ces deux entités étaient, de fait, totalement autonomes, mais un pilotage académique plus affirmé depuis quelques années a permis de donner au centre une vraie cohérence au détriment de la marge d'autonomie des deux équipes.

Dans l'académie de Grenoble, le CASNAV n'exerce pas, à son niveau central, de tâches opérationnelles, lesquelles sont déléguées à des « coordinations départementales » constituées d'IEN référents et de coordinateurs départementaux à temps partiel ou à temps complet (en Isère et en Haute-Savoie). Ce dispositif, voulu par le recteur, a pour objectif d'introduire « *un pilotage académique à déclinaison départementale* », destiné à harmoniser des politiques départementales jugées trop affirmées. Un tel fonctionnement en réseau est très différent de celui d'un CASNAV centralisé.

Dans quelques cas, les CASNAV sont intégrés dans une structure commune avec les centres académiques de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP). C'est le cas dans l'académie de Strasbourg, pour le Centre de Ressources Alsace Ville, Intégration, Ecoles (CRAVIE).

Les dotations affectées au fonctionnement d'un CASNAV varient sensiblement d'une académie à l'autre, et la disparité des moyens en personnels et des crédits de fonctionnement est frappante. Pour les trois académies évoquées précédemment (Aix-Marseille, Grenoble, Strasbourg), le ratio postes CASNAV/élèves varie du simple au triple. Cette différence tient principalement aux missions particulières assurées par les CASNAV (par exemple, le poids des plateformes d'accueil mises en place dans l'académie de Montpellier).

En règle générale, les CASNAV sont dotés de crédits de fonctionnement par le rectorat. Certains d'entre eux bénéficiaient d'un apport financier substantiel du Fonds d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations (FASILD), au titre de la formation des intervenants de l'accompagnement à la scolarité. La disparition du FASILD et l'évolution des missions de l'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) qui lui a succédé, entraînent en 2009 le tarissement de ces apports. C'est aujourd'hui le fonds social européen (FSE) qui pourrait être une source de financement importante, mais par appréhension de la lourdeur des procédures imposées, seules quelques académies⁴² y recourent. Les CASNAV qui peuvent en bénéficier l'utilisent aujourd'hui pour l'élaboration de ressources pédagogiques (par exemple dans l'académie de Toulouse) ou pour la mise en place de modules linguistiques pour les 16-18 ans (par exemple dans l'académie de Versailles).

Les dépenses de fonctionnement des CASNAV sont assez limitées et sont en majorité représentées par les frais de déplacements liés aux formations et les frais de fonctionnement de l'équipe⁴³. Les budgets de fonctionnement sont difficiles à évaluer car l'absence d'autonomie financière entraîne la mise en place de circuits financiers complexes qui rendent

⁴² La lourdeur des contraintes administratives inhérentes aux procédures du FSE sont mises en avant pour expliquer la non-utilisation de cette source de financement.

⁴³ Quand les CASNAV sont hébergés dans les rectorats ou les inspections académiques, leurs frais de fonctionnement sont peu importants. Quand ils le sont ailleurs, dans une université, un CRDP ou un CDDP, des dépenses de location de locaux viennent alourdir le budget.

difficile la gestion, n'en facilitent pas la transparence et ont pour effet fâcheux de retarder les remboursements des frais de déplacement des formateurs.

Le CASNAV d'Aix-Marseille disposait en 2008 d'un budget de fonctionnement de 27 800 € alors que celui de Grenoble s'élevait à 62 000 € : ce dernier, toutefois, est un budget consolidé qui regroupe à la fois l'ensemble des dépenses prises en charge par les directions du rectorat et les IA-DSDEN et les dépenses qui sont financées par des crédits du fonds social européen. Le détail de ce budget donne une idée de la ventilation des dépenses d'un CASNAV :

CATEGORIES DE DEPENSES	ORIGINE DES RESSOURCES		Total
	DIVET	FSE	
Fonctionnement CASNAV	800 €	0 €	800 €
Ressources pédagogiques	3 000 €	9 842 €	12 842 €
Ressources de formation	1 600 €	0 €	1 600 €
Coordination (dont déplacements)	1 729 €	458 €	2 187 €
	IA	FSE	Total
Déplacements des professeurs itinérants (coût moyen)	5 240 €	1 875 €	7 115 €
	DAAF	FSE	Total
Frais de formation (y compris déplacements)	9 753 €	21 791 €	31 544 €
Rémunération des formateurs (HSE)	3 983 €	1 937 €	5 920 €
TOTAL			62 008 €

Source : rectorat de l'académie de Grenoble

Des personnels qualifiés et très engagés

Le point commun à la quasi-totalité des personnels que nous avons rencontrés est le fort degré de motivation. Cet engagement au service de la mission de scolarisation des ENAF peut conduire dans certains cas à des attitudes militantes, parfois sources de frictions ou d'incompréhensions avec les autorités académiques ou les corps d'inspection. Un autre signe de cet engagement est l'importance des travaux d'édition ou de recherche conduits à titre personnel ou dans le cadre de l'activité du centre.

Nous prendrons l'exemple de l'équipe du CASNAV de Marseille. Elle est constituée de huit personnes (une coordonnatrice IEN et sept formateurs) assez jeunes, motivées et polyvalentes, dont la plupart sont des professeurs des écoles et ont acquis une spécialisation en cours de carrière (deux d'entre elles ont une formation spécifique initiale en FLE). Elles ont travaillé en classe ordinaire, en ZEP ou dans des programmes de lutte contre l'illettrisme ; certaines sont diplômées en sciences humaines (psychologie ou sociologie). Elles sont toutes au CASNAV « par choix ». Une enseignante du second degré en lettres, titulaire d'un master en FLE, a été recrutée sur profil.

Cette description reflète assez bien la situation générale des équipes des CASNAV (qui, toutefois, sauf dans les académies d'Ile-de-France, présentent des effectifs plus réduits). La moyenne d'âge est parfois plus élevée et le taux de mobilité assez faible.

Un manque de reconnaissance

Si les personnels affectés dans les CASNAV sont tous apparus motivés, voire passionnés, par leur activité, ils n'ont cependant pas caché leur malaise, voire leur amertume, devant ce qu'ils perçoivent comme un manque de reconnaissance de la part de l'institution. Ils faisaient ainsi allusion à la faible notoriété de leur action en dehors du réseau des classes concernées ; ils dénonçaient aussi des carrières mal reconnues et peu valorisées par les corps d'inspection, au point de voir, dans certains cas, les possibilités d'avancement ou de promotion par listes d'aptitude entravées. Ces enseignants-formateurs ont parfois, mais presque avec gêne, confié qu'ils perdent, quand ils quittent leurs classes d'enseignement, les indemnités dont bénéficient leurs collègues enseignants (l'ISO pour les enseignants du second degré et, le cas échéant, l'indemnité de maître-formateur pour ceux du premier degré). Souvent, des mesures compensatoires (versement d'IPTS ou d'HS) limitent la perte financière mais ces mesures ne sont ni systématiques ni égales d'une académie à l'autre. Enfin, la bonification indemnitaire de 30 points versée aux enseignants exerçant dans les CLIN et les CLA ne peut leur être versée. Un tel état de fait a suscité cette réflexion amère d'une formatrice du premier degré, intervenant dans un CASNAV d'Ile-de-France et qui ne perçoit plus l'indemnité dont elle bénéficiait dans sa CLIN : « *Quel drôle de paradoxe ! On nous confie de très nombreuses missions ; nous sommes des concepteurs et des formateurs-animateurs, mais aucun statut ni régime indemnitaire ne viennent reconnaître nos qualités professionnelles et nos responsabilités* ».

L'originalité de la politique française de scolarisation des élèves nouvellement arrivés réside en partie dans le rôle attribué à des structures spécialisées, les CASNAV, dont aucun équivalent dans les systèmes européens n'est signalé.

Le statut de ces centres n'est pas clairement défini et, au fil du temps, certains se sont très étroitement rapprochés d'institutions partenaires : IUFM et CRDP notamment.

Ils ont reçu des missions qui, dans aucun autre champ du système éducatif, ne sont cumulées par un seul organisme. Un CASNAV est, tour à tour, centre d'information et d'accueil pour les familles, évaluateur chargé de tester les acquis préalables des élèves, expert devant mesurer les flux pour l'administration ou conseiller les établissements et les enseignants sur l'organisation de la prise en charge des élèves, centre de ressources documentaires et de formation. Certains exercent aussi des compétences, qui relèvent en principe de la responsabilité des services départementaux de l'éducation nationale, en matière d'implantation des structures et des postes ou d'affectation des élèves.

Enfin, les CASNAV sont l'objet, de la part d'une partie des autorités académiques, d'un comportement paradoxal, marqué par le désintérêt (pas de pilotage) ou la critique. On leur reproche notamment une trop grande autonomisation, une tendance au repli ou un renouvellement insuffisant de leurs pratiques et l'obsolescence de leurs outils, voire un manque de loyauté ou de transparence à l'égard de l'administration.

Ces critiques sont en parties fondées, mais les autorités académiques sont souvent peu légitimes quand elles les émettent, car les défauts soulignés, et en particulier la tendance des CASNAV à se placer en dehors des chaînes hiérarchiques, sont le résultat d'un pilotage insuffisant. Parmi les treize académies observées, seulement huit recteurs ont désigné un

responsable académique. Cette pratique doit être systématisée suivant des modalités dont le choix appartient aux recteurs. On peut notamment organiser plusieurs niveaux de pilotage en distinguant la fonction de coordination académique de la politique de scolarisation des ENAF et la responsabilité opérationnelle du CASNAV.

Il convient de souligner la grande faiblesse des CASNAV en matière d'expertise auprès des responsables institutionnels, notamment en matière de connaissance du devenir des élèves. Les études de cohortes sont rares et disparates. Les CASNAV devraient réaffecter une partie de leurs moyens à la fonction d'expertise en matière d'évaluation des acquis, des processus d'orientation ou encore du devenir des élèves.

Il est indéniable que les CASNAV sont nécessaires car ils constituent l'élément permanent spécifiquement dédié à une politique qui réclame une technicité particulière. Toutes les académies ont besoin de professionnels capables d'apporter, prioritairement, un appui technique aux enseignants de CLIN et de CLA et d'assurer leur formation. En revanche, la plupart des centres doivent évoluer pour devenir des organisations plus légères, plus dynamiques et plus réactives et être en mesure de mobiliser, sur des problématiques spécifiques, parfois pointues, des ressources humaines externes préalablement identifiées et associées en fonction des besoins : ainsi les centres pourront-ils élargir leur champ de compétences et développer leur potentiel d'action et d'intervention.

Cela étant, il appartient aux recteurs de déterminer, en fonction des besoins et des objectifs académiques, l'organisation la mieux adaptée et de fixer l'importance des moyens, notamment humains. Actuellement, l'organisation et le programme d'activités de certains CASNAV relèvent sans doute davantage d'une construction empirique que d'une analyse des besoins. Dans les académies qui n'en ont pas, mais aussi dans d'autres académies dont la densité d'ENAF est faible ou moyenne, il paraît possible d'envisager la mise en place de CASNAV inter académiques.

2.2.2. L'accueil des ENAF. Les modalités préalables à la scolarisation

■ *La première information sur le système éducatif français est difficile à obtenir pour les familles nouvellement arrivées*

Dans le cas d'un élève étranger entré régulièrement en France, la première information est donnée par l'OFII.

Cet établissement public administratif de l'État accueille les étrangers en situation régulière à leur arrivée sur le territoire national et les informe sur le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) qu'ils doivent désormais signer. Par ailleurs, l'OFII a la responsabilité des actions spécifiques à destination des demandeurs de regroupement familial et des demandeurs d'asile. Pour ces derniers, l'opérateur principal est l'OFPRA dans le cadre du DNA, dispositif national d'accueil.

C'est donc grâce à la procédure mise en œuvre par l'OFII, directement dans ses centres ou par l'intermédiaire des préfetures et des consulats, que les familles reçoivent des informations sur la future scolarisation de leurs enfants. Ces informations apparaissent très succinctes et principalement axées sur le principe d'obligation de scolarisation. Cependant, dans quelques départements, les services académiques sont associés au fonctionnement des plateformes d'accueil de l'OFII.

Dans près de la moitié des pays de l'Union européenne, l'autorité nationale en matière d'éducation assure la publication d'informations écrites sur le système scolaire dans diverses langues d'origine. Certains états diffusent ce type d'informations par Internet. Le site du

ministère danois de l'immigration⁴⁴ offre un bon exemple d'information sur les principes d'organisation et les objectifs de l'école dans ce pays.

En France, une recherche sur Internet ne permet pas de trouver, que ce soit sur le site du ministère des affaires étrangères ou sur celui de l'OFII, des informations générales sur l'organisation du système éducatif français et les principes qui le caractérisent. Le site du ministère de l'éducation nationale (<http://www.education.gouv.fr/>) offre des informations très complètes mais elles sont peu accessibles à des familles étrangères car elles sont uniquement en français et leur compréhension réclame une connaissance minimale des institutions françaises. Les sites Internet des rectorats n'apportent pas davantage de réponse adaptée à ce besoin.

Dans le cas d'ENAF en situation irrégulière en France, ce sont les associations, souvent locales, qui vont mettre les familles et les jeunes en contact avec l'école. L'aide sociale à l'enfance (ASE) intervient pour les mineurs isolés et, pour les enfants de demandeurs d'asile, ce sont les CADA qui établissent des relations avec les services académiques.

Le temps écoulé entre le moment de l'arrivée sur le territoire français et le moment de la scolarisation peut être long : plusieurs mois dans certains cas.

■ ***Le premier accueil organisé par l'institution scolaire est inégalement mis en œuvre***

Le premier contact avec l'école suppose pour les familles une démarche complexe, qui l'est encore bien plus dans le cas des migrants en situation irrégulière.

Dans le premier degré, la famille doit se rendre à la mairie de sa commune de résidence, qui l'adresse ensuite à l'école de son secteur. Dans le second degré, la famille prend contact avec l'inspection d'académie ou directement avec un collège ou un lycée, en fonction des indications qui lui auront été fournies à son arrivée sur le territoire et/ou de sa capacité à comprendre et à identifier les institutions françaises. Quelles qu'en soient les circonstances, la première démarche d'une famille doit enclencher un processus qui aboutira à la scolarisation de l'enfant. Le directeur d'école qui reçoit une demande d'inscription doit donc être parfaitement informé de l'organisation du dispositif mis en place dans le département. C'est l'objet des circulaires des inspecteurs d'académie, qui rappellent les procédures à appliquer et indiquent les ressources disponibles dans l'académie. Les directeurs d'école, y compris ceux pour lesquels l'arrivée d'un ENAF est un événement exceptionnel, doivent informer sans délai l'IEN de leur circonscription, les services de l'inspection académique ou le CASNAV et organiser la scolarisation de l'élève.

La circulaire n°2002-100 préconise la mise en place d'un accueil mais elle reste vague notamment sur ce que doivent être les modalités d'organisation et les responsabilités de ces « cellules » d'accueil qu'elle évoque et elle n'indique pas que ces cellules peuvent concerner aussi bien le premier que le second degré :

« Là où l'éducation nationale met en place des cellules d'accueil, l'ensemble du système éducatif doit pouvoir contribuer à leur fonctionnement : personnels des écoles, des établissements secondaires, des inspections académiques, des équipes de circonscriptions, des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) ou des centres d'information et d'orientation (CIO) ». La circulaire ajoute que « l'ensemble du système éducatif doit pouvoir contribuer à leur fonctionnement : personnels des écoles, des établissements secondaires, des inspections académiques, des équipes de circonscriptions, des CASNAV ou des CIO »

⁴⁴ http://www.nyidanmark.dk/fr-FR/Medborger_i_danmark_fr_fr/7+école+et+enseignement.htm

Dans les faits, cette recommandation ne semble pas avoir été appliquée à la lettre et la situation est bien différente selon les degrés d'enseignement, les académies et, au sein même d'une académie, selon les départements. On constate aujourd'hui que des « cellules d'accueil » sont mises en place pour les élèves du second degré, dans les grandes villes qui reçoivent suffisamment d'ENAF, mais très rarement pour les élèves du premier degré, dont l'accueil est considéré comme relevant de la responsabilité de l'école seule et qui se fait en interne, sans appui de personnels extérieurs.

Des « cellules d'accueil » fonctionnent dans les grandes agglomérations sous des formes diverses. Tantôt, ce sont les CASNAV qui accueillent les familles et les enfants dans leurs locaux et avec leurs personnels (à Paris, par exemple) ; tantôt, la « cellule d'accueil » est séparée du CASNAV et est implantée dans un ou plusieurs CIO, le CASNAV pouvant apporter son expertise : c'est le cas le plus fréquent ; tantôt encore, on trouve des dispositifs totalement originaux, adaptés aux besoins locaux et rendus possibles par la mobilisation de ressources diverses, comme dans les cas suivants :

- le « guichet unique », émanation du CASNAV de Guyane, a enregistré en 2008 près de 800 visites et procédé à 350 tests individuels de positionnement, soit dans le local spécifiquement dédié à l'accueil des familles à Cayenne, soit dans les antennes qui fonctionnent à Kourou, Saint-Laurent-du-Maroni et Macouria en s'appuyant sur les moyens de certains établissements scolaires ;
- dans l'académie de Montpellier, les plates-formes d'accueil implantées à Béziers, Nîmes, et Montpellier ont, pour les élèves de collège, une mission un peu différente : au-delà du premier contact, l'action de la plate-forme est prolongée par une période d'observation de l'élève, qui est scolarisé dans un module d'accueil pendant six à huit semaines pour y recevoir un enseignement de français intensif ;
- un « Espace d'accueil » a été créé à Toulouse. Placé sous l'autorité de l'IEN-IO de la Haute-Garonne, cette structure, qui est installée dans un local propre et dispose d'un budget de fonctionnement, a pu être mise en place grâce à un partenariat porté par le PDA (plan départemental d'accueil)⁴⁵. Cette structure remarquable accueille, dans des conditions favorables permises par le partenariat, tous les jeunes concernés depuis les enfants du premier degré jusqu'aux jeunes de 16-18 ans. En 2007-2008, 173 heures d'interprétariat ont été financées par des crédits de la Politique de la ville. La faiblesse de l'« Espace d'accueil » (si faiblesse il y a) réside dans son coût et dans la précarité de ses ressources.

Les exemples de Montpellier et de Toulouse, en raison de l'importance des moyens qui sont mobilisés, ne peuvent être généralisés mais il serait profitable de développer davantage de dispositifs d'information spécifiques, en liaison avec les collectivités territoriales et les opérateurs concernés (OFII, OFPRA), au moins dans les zones urbaines à forte concentration de migrants. Ces démarches pourraient être facilitées par une meilleure utilisation des instruments de la Politique de la Ville et par un partenariat plus actif avec les associations.

Toutefois, ce n'est pas le lieu de l'accueil qui nous est apparu déterminant mais plutôt le temps qui est consacré à cet accueil et l'esprit dans lequel il est effectué. Si la circulaire de 2002 précise encore que « *dans les écoles, collèges ou lycées, l'accueil des nouveaux*

⁴⁵ Le Conseil général prête le local, le conseil régional paie les coûts de fonctionnement, la mairie de Toulouse y contribue aussi, et dans le cadre de la Politique de la Ville, l'Espace bénéficie d'un emploi à temps plein : une médiatrice qui fait le lien avec les associations, les assistantes sociales et l'I.A. et tient les statistiques. L'Education nationale fournit les autres personnels. Les financements sont gérés par l'association PEP (Pupilles de l'enseignement public) dont l'I.A. est le Président.

arrivants requiert une attention particulière », la situation semble étonnamment inégale sur le territoire français.

■ ***Le premier accueil dans l'établissement scolaire est de qualité trop inégale***

Accueillir les parents d'un ENAF est une mission plus ou moins bien assumée par les directeurs d'école et les chefs d'établissement.

Accueillir les parents est une tâche qui revient au chef d'établissement ou au directeur d'école. Il est des établissements où l'accueil se réduit à des formalités administratives et impersonnelles. Nous en avons visité, en revanche, où, pour les chefs d'établissement, accueillir des parents migrants à l'école, c'est faire preuve d'empathie à leur égard et donc chercher à les informer au mieux, à les rassurer, à les mettre à l'aise, à leur donner envie de fréquenter l'école.

A cette fin, ils se chargent de leur faire voir l'établissement et rencontrer le maître, le professeur de français ou le professeur principal, de leur expliquer quelles sont les activités auxquelles leurs enfants pourront participer, quelle aide ils peuvent leur apporter, quelles sont les exigences horaires, ce qu'est le carnet de correspondance, en quoi consiste le dispositif de restauration etc. Accueillir pour eux, c'est envisager un prolongement à cette première rencontre, et par exemple fixer un prochain rendez-vous, pour la remise des bulletins trimestriels, pour une exposition, pour la réunion des parents d'élèves etc. Toutes choses en elles-mêmes insignifiantes mais qui, lorsqu'elles sont réunies, vont donner sens et épaisseur à la présence des enfants à l'école.

Accueillir un ENAF, c'est l'affaire de l'ensemble de la communauté scolaire, et en particulier de l'équipe pédagogique.

La circulaire de 2002 précise : « *Il convient notamment de faciliter la connaissance, pour ces élèves et leur famille, des règles de fonctionnement de l'établissement scolaire dans lequel ils sont affectés. On sera particulièrement vigilant, dans les premiers jours, à bien clarifier ce qui concerne les horaires, la demi-pension, les possibilités d'accès à différents services et les fonctions des différents professionnels de l'école ou de l'établissement. Des documents de présentation de l'établissement en langue première, accompagnés de leur traduction en français, peuvent être bienvenus. On pourra également utiliser les documents vidéos de l'office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)* ».

Des documents sur papier traduits dans les langues les plus fréquentes parmi les migrants ont été élaborés dans plusieurs académies, parfois en partenariat avec des organismes, notamment l'ex-FASILD (ou ensuite avec l'Acisé). Des établissements scolaires ont également produit des documents, qui portent principalement sur les principes qui régissent la vie scolaire. Par exemple, un principal de collège du centre de la Bretagne a traduit en anglais le règlement intérieur de son collège.

Il est évident que l'élaboration et l'édition, au niveau national, d'un document d'information qui serait décliné dans une large palette de langues étrangères permettraient de gagner en efficacité et d'éviter un gaspillage de temps et de moyens.

Des CASNAV ou des inspections académiques ont rédigé des fiches de conseils éventuellement disponibles sur Internet, comme celles de l'inspection académique de la Haute-Savoie⁴⁶. Le CASNAV de l'académie de Reims propose sur son site des fiches

⁴⁶ cf. http://ia74.ac-grenoble.fr/spip/IMG/pdf_Pourquoi_et_comment_accueillir.pdf

d'informations sur le système éducatif en 15 langues. Le CASNAV de Marseille propose, lui, un protocole pour l'accueil des ENAF :



Ces documents ont été élaborés par le groupe de travail « scolarisation » du plan départemental d'accueil des primo-arrivants (PDA) de l'Isère et financés par la DDASS de l'Isère

Protocole pour l'accueil des ENAF dans une école disposant d'une CLIN

Objectifs

- faciliter la connaissance des règles de fonctionnement de l'école
- donner une place aux parents dans la scolarisation de leur enfant
- impliquer l'ensemble de l'équipe dans l'accueil des Enaf

I. Première rencontre / Inscription

Faire connaissance en profitant de la présence d'un interprète (c'est souvent LE moment où la famille est accompagnée). Il peut être utile, à la prérentrée, de faire l'inventaire des langues parlées par chaque adulte travaillant dans l'école.

Présenter à la famille :	Demander à la famille :
<ul style="list-style-type: none"> - les adultes de l'école (enseignants et personnels municipaux) - les différents lieux de l'école (dont la CLIN) - le fonctionnement de l'école au moyen d'un formulaire que le directeur complète en le personnalisant (cf. annexe 1) - les délégués de parents élus, à défaut donner leurs noms et coordonnées ; préciser leur rôle - les coordonnées du centre social du quartier (inciter à la fréquentation du centre aéré pour favoriser l'intégration sociale et les progrès langagiers) - les différents types d'activités scolaires : notamment les activités sportives (informer sur la séparation des vestiaires à la piscine) et les sorties (proposer aux parents d'être accompagnateurs) 	<ul style="list-style-type: none"> - comment on prononce le prénom et le nom de leur enfant - des informations sur le présent : composition de la famille, coordonnées d'un interlocuteur francophone, besoins éventuels (matériel scolaire, gratuité cantine) - des informations sur le passé : lieu de vie (urbain, rural), scolarité (cf. annexe 2) - le matériel scolaire dont l'enfant aura besoin (liste écrite, éventuellement traduite), préciser ce qui est fourni par l'école. - de rentrer dans l'école le premier jour de scolarisation pour accompagner l'enfant

II. Premier jour de scolarisation

Prévoir une rencontre parents + élève + enseignants (classe ordinaire + CLIN) dès le premier jour de scolarisation.

III. Réunion des maîtres

Présenter le nouvel arrivant (pays d'origine, prise en charge CLIN...) sans stigmatisation, comme on doit le faire pour tout nouvel arrivant.

Des établissements savent remarquablement accueillir des ENAF, dont le passé proche a pu être particulièrement difficile, dans un système scolaire qu'ils ne connaissent pas mais qui est généralement pour eux porteur de rêves et d'espoir d'un avenir meilleur. Ils savent les informer, les rassurer, les mettre à l'aise à leur arrivée dans l'établissement, leur donner les premiers repères et leur faciliter la communication en leur attribuant une ou plusieurs personnes référentes (adulte et/ou élève). Le premier accueil par l'institution scolaire, avant même le temps de la scolarisation, doit ainsi être bien autre chose pour l'élève que la passation des tests dans un CIO ou un établissement scolaire, et pour les parents, qu'un bref questionnaire.

Au-delà de ce premier accueil, l'école, nous l'avons vu, a pour mission de donner à l'ENAF les moyens de la réussite scolaire. Accueillir un ENAF aujourd'hui, c'est donc l'accompagner depuis son arrivée dans le système éducatif jusqu'au moment où il aura acquis son autonomie linguistique (nous y reviendrons).

Accueillir un ENAF, c'est un acte d'hospitalité qui ne doit pas être étranger à l'institution scolaire. Avec empathie, il convient d'apporter aux familles et aux enfants l'essentiel dont ils peuvent avoir besoin pour jouer leur rôle de parents ou d'élèves dans l'école française. Le lieu du premier accueil peut varier ; ce qui compte, c'est l'esprit dans lequel l'accueil lui-même est effectué.

Une circulaire actualisée devra donc préciser qu'accueillir des parents migrants, c'est, pour l'institution scolaire, mettre en place une information claire et facilement accessible (traduite par exemple), qui leur présente le système éducatif français, les droits et devoirs des familles et des élèves, les principes qui régissent le fonctionnement de l'école, le rôle qu'ils peuvent jouer dans les instances scolaires, ce que les professeurs attendent d'eux et de leurs enfants, quel rôle peuvent jouer le médecin-scolaire, l'infirmière ou l'assistante sociale dans un établissement etc.

■ *L'affectation scolaire : qui décide et comment ?*

Dans le premier degré

Selon la circulaire n°2002-100, « *dans le premier degré (...) les élèves nouvellement arrivés sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire ...* ». Rien ne devrait donc différencier les ENAF des autres élèves, du point de vue de l'affectation.

Cependant, à l'inscription administrative (et par suite à l'affectation dans une classe ordinaire) s'ajoute une « inscription pédagogique » dans une classe d'initiation (CLIN), qui peut être celle de l'école si elle est dotée d'une CLIN, ou celle de l'école la plus proche qui en est dotée. C'est ce qui est communément désigné par l'expression « double inscription ».

Le principe défini dans la circulaire est bien respecté. Ainsi lit-on dans la circulaire de l'académie de Strasbourg : « *Si l'enfant non francophone relève d'une scolarisation en maternelle ou au cours préparatoire, il est inscrit dans la classe ordinaire correspondant à son âge. S'il est plus âgé, il est inscrit à la fois dans la classe ordinaire de son école et dans une classe d'initiation (CLIN) de proximité. S'il n'y a pas de CLIN à proximité, il fréquente la classe ordinaire avec, si possible, un suivi assuré par un personnel du CRAVIE⁴⁷* ».

Le nombre limité de CLIN fait que les enfants sont le plus souvent obligés de se déplacer dans une autre école pour rejoindre la structure spécifique. Ce système est donc mieux adapté aux grosses agglomérations qu'aux milieux urbains peu denses ou aux milieux ruraux.

⁴⁷ Le CRAVIE est l'appellation locale du CASNAV.

Compte tenu des caractéristiques de leur territoire, certaines académies ont privilégié d'autres modes d'organisation du soutien linguistique et mis en place des dispositifs mobiles (les CRI et les CLIN itinérantes, majoritairement).

Cela étant, dans tous les cas, le principe de scolarisation dans l'école du secteur est préconisé, ce qui n'exclut pas qu'il soit conseillé à des familles, le cas échéant, d'inscrire leur enfant directement dans une école dotée d'une CLIN, pour faciliter son parcours scolaire.

On observe donc plusieurs types d'affectation scolaire, plus ou moins favorables à l'ENAF :

1. l'élève est inscrit dans une école dotée d'une CLIN ;
2. l'élève est inscrit dans une école qui n'est pas dotée d'une CLIN :
 - a) mais il peut rejoindre, pendant une partie de son horaire, une CLIN installée dans une autre école ;
 - b) dans son école, un maître itinérant regroupe les ENAF pendant une ou plusieurs séances hebdomadaires ;
 - c) dans sa classe, l'enseignant bénéficie d'une aide par le CASNAV ou par un maître de CLIN de la circonscription ;
 - d) il ne bénéficie d'aucun soutien.

Cette observation conduit à s'interroger sur un dispositif qui fait que l'affectation d'un ENAF dans la structure la plus appropriée à ses besoins scolaires, dépend du nombre des CLIN et de leur implantation.

Dans le second degré

La circulaire n°2002-100 distingue pour les ENAF deux types d'affectation :

- les élèves, qui ont été très peu ou pas scolarisés avant leur arrivée en France (NSA), doivent être inscrits dans des classes spécifiques : les CLA-NSA ;
- les autres doivent être accueillis dans des classes d'accueil (les CLA) ; comme pour les élèves du premier degré, la circulaire de 2002 préconise la « double inscription », à savoir l'inscription administrative dans une classe ordinaire et une inscription pédagogique dans une CLA. L'élève peut donc être inscrit soit dans un établissement doté d'une CLA, soit dans un autre (en général, le collège de secteur) d'où il rejoint la CLA la plus proche, un certain nombre d'heures par semaine.

La réalité est beaucoup plus complexe que ce schéma théorique et elle est fortement corrélée aux différents modèles d'organisation des structures pédagogiques qui seront décrits plus loin : de plus en plus, l'élève est inscrit administrativement dans la classe ordinaire et rattaché pour un certain nombre d'heures à un « dispositif linguistique » (et non pas à une « classe d'accueil »).

Le pouvoir de décision, en matière d'inscription d'un ENAF dans un collège, est en fait partagé entre la famille, le chef d'établissement, les services académiques et, parfois, le CASNAV. Dans le second cycle, les possibilités de choix étant réduites, ce sont les services académiques qui détiennent la responsabilité principale.

Il semble que certains enfants aient été inscrits en CLIN ou en CLA contre le gré de leurs parents. Il convient de rappeler que tout enfant a droit à être inscrit en classe ordinaire, si tel est son souhait ou celui de sa famille.

■ *Le positionnement des élèves à leur arrivée*

L'inscription d'un ENAF dans une classe, ordinaire ou spécifique, dépend aussi de son positionnement linguistique et scolaire.

La circulaire n°2002-100 a fixé un principe : *« Tout élève nouvellement arrivé en France doit pouvoir bénéficier d'une évaluation qui mette en évidence :*

- *ses savoir-faire en langue française, pour déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ;*
- *ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire (on pourra s'appuyer en particulier sur des exercices en langue première de scolarisation) ;*
- *ses savoirs d'expérience dans différents domaines, ainsi que ses intérêts, qui peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants.*

Il est indispensable en effet de connaître, pour ces élèves, leur degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture, et leur degré de maîtrise dans certaines disciplines (mathématiques par exemple...). Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées au profil de chacun d'entre eux. »

La circulaire établit d'autre part une distinction entre les degrés :

« Dans le premier degré : à l'école élémentaire, c'est dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'écolier arrivant que cette évaluation doit être menée, avec le concours du maître de la classe d'initiation, s'il y en a une dans le groupe scolaire, l'aide du CASNAV et, si besoin, celle du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Dans le second degré : en fonction du nombre d'élèves à accueillir dans un même espace en général urbanisé, les centres de formation et d'information seront mobilisés, soit de manière déconcentrée, soit au sein de cellules d'accueil qui peuvent être mises en place dans les inspections académiques. Les CASNAV doivent apporter leur contribution active à ces cellules d'accueil tant par leur présence effective que comme centres de ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés. Pour les élèves de plus de 16 ans, les cellules d'accueil peuvent en outre faire appel aux coordonnateurs des missions générales d'insertion. L'équipe chargée de cette évaluation devra transmettre les résultats aux enseignants qui auront à les accueillir. L'affectation devra tenir compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi par les évaluations et, d'autre part, des possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile. Le délai entre la date d'inscription de l'élève auprès des services de l'Éducation nationale et son affectation effective dans un établissement ne doit pas excéder un mois. »

On distingue dans cette procédure deux phases qui font appel à des méthodes différentes :

- une partie est fondée sur un entretien (éventuellement avec l'aide d'un traducteur) qui permet de connaître le passé scolaire de l'élève (classes fréquentées, diplômes éventuels, langues étudiées etc.), ses conditions de vie et son environnement familial. Cet entretien permet aussi d'apprécier le niveau de connaissance de la langue française ;
- une partie plus technique fait appel à des outils spécialisés, les tests, qui sont, pour certains, en langue maternelle, et pour d'autres, en français.

Quand les tests sont passés dans un CIO (comme dans le Haut-Rhin) ou dans un CASNAV (comme à Paris), le conseiller d'orientation-psychologue ou le formateur CASNAV renseigne une fiche qui indique l'identité du jeune et du représentant légal, la date d'arrivée en France, l'état de sa scolarité dans le pays d'origine, les langues pratiquées, les souhaits du jeune en termes de scolarité et d'orientation professionnelle ; il émet un avis et une proposition de

scolarisation. Le dossier, constitué de cette fiche et des éventuelles pièces justificatives, est ensuite transmis à l'Inspecteur d'académie qui affecte l'élève dans l'établissement correspondant à son domicile et dans une classe d'accueil (CLA).

La mise en œuvre des tests est assurée par des acteurs très divers

- **l'enseignant dans la CLIN ou la CLA** : c'est la règle dans le premier degré, parfois aussi dans le second degré. L'avantage est que, l'enseignant qui évalue étant le premier utilisateur des résultats, il n'existe pas, du fait même, de problème de transmission de l'information à l'établissement et il lui est possible de poursuivre et compléter la phase des tests d'évaluation par une observation directe de l'élève en classe. L'inconvénient est qu'il ne dispose pas toujours d'outils adaptés et n'est pas nécessairement préparé à leur utilisation (notamment pour l'évaluation en langue maternelle des acquis dans certaines disciplines) ;
- **les personnels du CASNAV** : lorsqu'ils sont eux-mêmes opérateurs, mais cela est rare, sur place ou dans l'établissement, ou lorsqu'ils interviennent dans les cellules d'accueil (guichet unique, plate-forme, Espace d'accueil), la mise en œuvre des tests présente l'avantage d'être assurée par des spécialistes bien outillés mais présente des inconvénients qui sont principalement de coût et de délais notamment) ;
- **le CIO** : c'est l'opérateur préconisé par la circulaire et le plus fréquent dans le secondaire. Les conseillers d'orientation-psychologues sont familiarisés à l'utilisation de tests mais un nombre significatif de COP paraît manquer de motivation pour une tâche qu'ils ne considèrent pas comme faisant directement partie de leurs missions et, par ailleurs, dans les CIO qui ne reçoivent qu'occasionnellement des ENAF, le manque de savoir-faire (évaluer en langue étrangère) et éventuellement d'outils peut être un handicap.

La nécessité d'avoir des tests rénovés

Une grande confusion, voire un grand désordre dans les outils utilisés, doivent être soulignés : les outils d'évaluation officialisés au plan national sont en nombre limité alors qu'on observe un foisonnement d'outils plus ou moins élaborés, construits localement, principalement par les CASNAV, qui sont tantôt corrélés aux compétences et au cadre européen commun de référence pour les langues, tantôt référés à des conceptions traditionnelles de l'évaluation.

Le rayonnement de certains tests dépasse le cadre académique : ainsi les tests du CASNAV de Guyane sont-ils utilisés dans des contextes scolaires très éloignés du public visé, en Centre Bretagne et à Marseille.

On observe aussi des constantes : les tests utilisés sont soit en langue maternelle, pour évaluer les compétences de lecture et de mathématiques acquises dans la scolarisation antérieure, soit en français pour évaluer des élèves partiellement ou totalement francophones dans ces mêmes domaines. On observe que l'usage de certains tests est quasiment général. C'est le cas des tests de l'INETOP qui sont indispensables, car ils permettent d'évaluer les niveaux scolaires dans les langues d'origine, mais ces tests sont anciens et dépassés, et demandent à être actualisés. Les tests en langue d'origine du CNDP-VEI, « Passerelles en 15 langues », sont également d'un usage très répandu.

Pour prendre l'exemple de l'académie d'Aix-Marseille, l'évaluation diagnostique comprend deux parties :

- *une partie en langue française* : le CASNAV a élaboré en 2002 un test qui a été amendé chaque année mais qui n'est référé ni au DELF, ni au CECRL ;

- *une autre partie en langue de scolarisation antérieure* : la lecture est évaluée par les tests de l'INETOP et du CNDP VEI (« Passerelles en 15 langues ») et du CRAVIE de Strasbourg. Le CASNAV souligne qu'en mathématiques, les tests de l'INETOP qui sont utilisés datent de 1995 et ne sont plus en cohérence avec les programmes actuels.

Dans l'académie de Créteil, les responsables de CIO rencontrés ont fait observer qu'ils utilisaient au mieux les outils d'évaluation existants, mais qu'il conviendrait sans doute d'élaborer des tests mieux adaptés au public des ENAF.

Il faut, par ailleurs, souligner l'incohérence d'un système dans lequel chaque CASNAV, dans son académie, consacre beaucoup de temps à élaborer des tests plus ou moins pertinents et aboutis. A Toulouse, des groupes de travail (formateurs CASNAV et professeurs) ont été mis en place pour élaborer de nouveaux tests pour francophones en français et en mathématiques pour remplacer ceux de l'INETOP. Il s'agit d'un travail très ambitieux dont on ne peut être certain qu'il ne soit pas redondant avec d'autres initiatives similaires et que ses auteurs disposent du temps nécessaire pour le conduire à son terme.

Les avis recueillis confirment l'opinion des inspecteurs généraux : dans l'ensemble, les tests (tests officiels et tests « bricolés » en académie) sont peu cohérents avec les programmes actuels et rarement référés au CECRL. Ils sont également insuffisants pour l'évaluation des compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, en particulier l'anglais.

L'élaboration de nouveaux tests et leur diffusion devraient relever de la responsabilité ministérielle, dont l'apport est inexistant actuellement en ce domaine.

La transmission des résultats

Les tests n'ont évidemment d'intérêt que si leurs résultats sont communiqués, comme le préconise la circulaire, aux différents acteurs chargés d'élaborer les « *réponses pédagogiques les mieux adaptées* » au profil de chaque élève.

Ces différents destinataires sont :

- l'inspection académique, l'école ou l'établissement, chargés de l'affectation de l'élève en classe ordinaire ou spécifique ;
- l'enseignant, à qui ils vont permettre d'élaborer pour l'élève un projet personnalisé de réussite scolaire ;
- le CASNAV, pour la conduite de ses actions ;
- après synthèse des résultats individuels, les services académiques, pour la connaissance des besoins et le pilotage de la politique.

Diverses formes de documents sont utilisées pour rassembler les informations obtenues. Dans un certain nombre d'académies, des livrets ont été mis au point ; la forme la plus courante est celle de fiches semblables à l'exemple de compte rendu d'évaluation ci-dessous, transmis par un CIO à l'inspection académique :

Remarques

On constate les limites du test de positionnement en langue maternelle.

On constate aussi la prise en compte de l'environnement familial et des facteurs économiques et culturels qui ne permettront pas la scolarisation de cette jeune fille dans la CLA la plus proche de son domicile (28 km) et la nécessité de mettre en place dans le collège de secteur un dispositif de substitution.

LA JEUNE ET SA SITUATION :

....., née le 25-06-1995 à AKDAGMADENI (Turquie)

Parents : et Mme

Adresse :

Téléphone : (qui communique avec difficulté en français)

..... (accompagnateur servant d'interprète)

....., père de Naslihan, est arrivé en France pour son travail en mai 2005. Son épouse et leurs 4 enfants, Mehmet 19 ans, Naslihan 13 ans 1/2, Seyma 11 ans 1/2 et Niazi 9 ans 1/2, l'ont rejoint le 29 novembre 2008. Naslihan, sa sœur Seyma et leur père, accompagnés par M. qui leur sert d'interprète, sont reçus au collège le 5 janvier 2009. Un bilan est réalisé avec Naslihan et sa sœur Seyma le 7 janvier.

SCOLARITE ANTERIEURE :

Un seul document présenté, un certificat de scolarité daté du 10 novembre 2008, confirme une scolarisation jusqu'en 8^{ème} en ce début d'année scolaire 2008-2009. Ce niveau correspond à la 3^{ème} année du collège en Turquie et équivalent à la 4^{ème} en France sur la durée de la scolarité, niveau qu'elle a atteint sans jamais redoubler.

Naslihan a appris l'anglais depuis la 6^{ème} (niveau correspondant à la 6^{ème} en France).

NIVEAU SCOLAIRE

L'évaluation du niveau scolaire en ce qui concerne **la compréhension de la langue maternelle**, le turc, peut paraître ambivalente. En effet, une première épreuve, « les Jeux Olympiques » indique un classement en catégorie 1 (sur 5) malgré le niveau 6^{ème} de cette épreuve. En revanche, une 2^{ème} épreuve, « la paire de boucles d'oreilles », toujours de niveau 6^{ème}, situe cette jeune fille dans le meilleur des groupes (5/5), les réponses données rapidement étant toutes justes.

Elle passe, également en langue turque, des épreuves de **mathématiques** de niveau fin de 5^{ème}. Elles la situent dans le groupe 1, le plus faible. Elle semble maîtriser assez peu le calcul numérique de ce niveau, et encore moins les fractions sauf exceptions simples. En géométrie, ses connaissances sont plus que partielles. Mais elle est capable d'interpréter tout à fait correctement des données statistiques simples sous forme de graphiques ou de tableaux.

PROPOSITIONS :

Etant donné son absence de connaissance de la langue française dont elle a à confirmer les bases aussi bien orales qu'écrites, l'affectation prioritaire devrait être celle d'une classe pour non francophones au collège Cependant la famille n'est pas très favorable à une telle solution à cause de la nécessité de prévoir le transport à défaut d'un internat. Encore faudrait-il qu'une place disponible permette cette affectation.

Ainsi à défaut et de façon plutôt regrettable, on ne voit pas quelle autre possibilité d'intégration reste sinon une scolarisation au collège (en 5^{ème} ou même en 6^{ème}?). Quoi qu'il en soit, la prise en charge de l'apprentissage du français comme langue étrangère dans ce collège devrait pouvoir lui être assuré dans un cadre horaire minimum.

Quand les tests sont effectués en dehors de l'établissement scolaire, la transmission des résultats à l'enseignant peut être entravée pour deux types de raisons :

- un circuit parfois long et incertain : dans une des académies observées, les résultats des tests sont transmis par courrier à une division du rectorat qui régule les affectations mais ne retransmet pas immédiatement le document à l'établissement. La situation, découverte par les inspecteurs généraux, était connue mais personne n'avait pensé à faire un envoi simultané au rectorat et à l'établissement. Ce sont en général les inspections académiques qui sont destinataires des résultats des tests et qui peuvent tarder à les renvoyer à l'établissement d'accueil ;
- parfois, le refus de communiquer des informations : des enseignants rencontrés disent manquer d'information sur les ENAF qu'ils accueillent, le dossier constitué par les CIO n'étant que partiellement transmis à l'Inspection académique pour des raisons idéologiques.

Lorsque le dossier ne lui parvient pas, ou qu'il n'est que partiellement transmis, ou encore quand il ne dit rien ou presque du niveau linguistique des élèves dans les langues autres que la langue d'origine et le français, l'enseignant fait passer à l'élève de nouveaux tests, ce qui est une perte de temps. Et sans doute est-ce une bien curieuse manière d'accueillir un étranger que de le soumettre deux fois de suite à des tests assez contraignants.

Quel délai entre le premier contact avec l'institution scolaire et l'affectation scolaire effective ?

Dès que la famille a fait les démarches préalables à l'inscription et que l'élève a passé les tests de positionnement, la scolarisation devrait pouvoir commencer. Pourtant un délai, parfois long, peut s'écouler.

La circulaire dit que « *le délai entre la date d'inscription de l'élève auprès des services de l'Éducation nationale et son affectation effective dans un établissement ne doit pas excéder un mois* ». Dans les faits, cette limite est parfois dépassée pour plusieurs raisons : outre le délai inhérent à toute transmission administrative, l'affectation peut être retardée faute de capacité d'accueil dans les structures CLIN ou CLA existant « *à une distance raisonnable⁴⁸ du domicile* ». L'effectif des structures est limité (généralement à 15 élèves) et il faut dans certains cas attendre qu'un élève soit jugé capable d'intégrer complètement les classes ordinaires pour « libérer » une place.

Nous n'avons pas pu recueillir d'informations précises sur les délais d'attente mais il est avéré qu'ils sont extrêmement variables et fortement liés aux contextes locaux. L'enquête 2009 de la DEPP indique qu'au plan national, environ 260 élèves (sur 18 000) seraient en attente d'affectation dans le second degré mais cet indicateur n'est pas très fiable et ne peut refléter correctement une situation complexe.

Il apparaît nécessaire (et possible) de réduire le délai à deux semaines maximum (voire moins dans le premier degré, les tests étant passés sur place), ce qui suppose de prévoir des dispositifs temporaires d'accueil, lorsque la carence de places disponibles risque de différer exagérément le délai d'attente. Réduire le délai d'attente suppose un effort conjoint et volontariste de tous les acteurs administratifs.

Regard sur l'Europe

Dans tous les pays survient, dès l'accueil, la question de savoir comment définir le niveau d'études de l'enfant immigrant et comment évaluer dans quelle mesure ce niveau est équivalent au système scolaire que l'enfant va intégrer.

La première approche repose sur des évaluations au cas par cas, généralement menées par le directeur de l'école ou par le personnel enseignant. Les écoles sont libres de déterminer le niveau d'un élève en utilisant leurs propres critères. Il n'y a aucune exigence quant à l'utilisation des outils d'évaluation externes. Cette approche se retrouve généralement dans l'enseignement obligatoire des pays européens. La plupart des pays qui adoptent cette approche utilisent l'âge de l'enfant comme premier critère pour le placer dans une école.

La deuxième approche consiste à utiliser des critères standards externes, centralisés, pour déterminer le niveau auquel l'enfant immigrant doit être inséré. Ces critères sont souvent de nature formelle, y compris l'exigence d'équivalences établies sur la base de diplômes délivrés par les écoles fréquentées auparavant. Ils peuvent prendre la forme de tests mis au point ou contrôlés par le ministère de l'éducation, ou de demandes d'inscription formelles dans l'enseignement secondaire déposées auprès d'une autorité centrale.

La prise en charge par l'École d'un élève allophone passe par une série d'opérations préalables mises en œuvre par différentes instances. Le constat aujourd'hui est que, dans la plupart des académies, ni leur bonne coordination ni leur cohérence globale ne sont suffisamment assurées.

⁴⁸ dans le cas des CLA implantées en LP ou LGT ou des CLA-NSA, cette distance n'est pas toujours raisonnable.

Les usagers, c'est-à-dire les élèves et leurs familles, peu familiers de notre organisation institutionnelle et administrative, en comprennent mal les processus et les enjeux. En interne, le morcellement des responsabilités nuit à l'efficacité. Ainsi, les résultats des tests ne sont pas toujours utilisés par les enseignants, soit parce qu'ils n'en ont pas connaissance, soit parce qu'ils préfèrent faire eux-mêmes d'autres tests.

Nous proposons donc que soit formalisé dans chaque académie, en partenariat avec les autres institutions concernées, l'OFII en premier lieu, un processus qui ferait désormais de l'accueil d'un ENAF un *continuum* allant du premier contact avec l'institution scolaire jusqu'à son autonomie linguistique, en passant par la mise en œuvre de son « parcours personnalisé de réussite scolaire ». Seraient à élaborer des fiches de procédure et à prévoir la constitution progressive d'un livret de l'élève qui rassemblerait, à des fins strictement pédagogiques, les informations sur ses compétences et ses acquis (nous y reviendrons dans les parties III et V du rapport).

2.2.3. Les structures de scolarisation : une diversité qui manque de lisibilité

La circulaire n°2002-100 définit le fonctionnement des classes spécifiques sur les bases suivantes :

1. des dispositions particulières sont prévues pour les élèves peu ou pas scolarisés avant leur arrivée en France :

- les élèves qui arrivent avant l'âge de 16 ans, peu ou pas scolarisés antérieurement, constituent dans le second degré une population particulière, avec un mode de scolarisation spécifique : la CLA-NSA ;
- les élèves arrivés après l'âge de 16 ans ne sont plus soumis à l'obligation scolaire mais peuvent toutefois bénéficier de dispositifs mis en place par les missions générales d'insertion (MGI) ;

2. pour les autres élèves :

- un principe commun est appliqué, celui de la double inscription (administrative et pédagogique) :
 - o dans le premier degré : les ENAF sont inscrits en classe ordinaire en fonction de leur âge et regroupés en CLIN pour des temps de travail pédagogique spécifiques ;
 - o dans le second degré : les ENAF sont inscrits en classe ordinaire mais d'abord affectés dans la CLA, avec une intégration progressive dans la classe ordinaire. Ils sont partiellement intégrés pour certaines disciplines où leur niveau scolaire initial est jugé suffisant (par exemple, en anglais, en mathématiques), ou pour lesquelles « *la maîtrise du français n'est pas fondamentale* » (EPS, musique, arts plastiques) ; l'intégration devient de plus en plus grande au fur et à mesure des progrès effectués dans la maîtrise du français ; en principe, au plus tard à la fin d'une année scolaire, ils sont intégrés à temps plein en classe ordinaire ;
 - o est faite obligation de réserver une part importante de l'horaire hebdomadaire (« *pas moins de douze heures* ») à l'enseignement du français et de répartir l'enseignement des autres « *principales disciplines* » entre heures spécifiques pour ENAF (l'objectif étant de « *s'approprier le langage des consignes scolaires* ») et heures en classe ordinaire ;

- l'intégration rapide en classe ordinaire est un des objectifs : « *L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire* » ; « *L'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation* ».
- mais des éléments importants sont présentés de façon trop vague :
 - o la durée du séjour de l'élève en CLIN ou en CLA : elle n'est pas précisée mais le texte suggère que la prise en charge spécifique de l'ENAF ne peut normalement excéder une année scolaire, tout en recommandant la mise en œuvre d'un suivi au sortir de la structure ;
 - o l'horaire d'enseignement dédié aux ENAF : la circulaire indique pour les CLA qu'« *au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux* » et « *qu'ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement dispensé en classe ordinaire* », sans en préciser davantage les modalités. Elle ne dit pas non plus comment doit se faire la répartition entre les deux formes d'enseignement, alors qu'est préconisée une durée d'apprentissage du français (« *pas moins de douze heures* ») qui occupe près de la moitié de l'horaire hebdomadaire de l'élève. Pour les CLIN, la question des horaires n'est pas évoquée.
 - o l'intégration partielle dans les classes ordinaires : la circulaire invite à intégrer les élèves de CLA-NSA dans les classes ordinaires pour certaines disciplines où « *la maîtrise du français n'est pas fondamentale* » (EPS, musique, arts plastiques). Rien ne permet de savoir si, dans l'esprit des rédacteurs de la circulaire, cette indication vaut aussi pour les élèves de CLIN et de CLA.

Les imprécisions observées dans la circulaire, qui mêle objectifs généraux, conseils pratiques, préconisations et injonctions, sans se référer explicitement aux obligations réglementaires (les programmes et les horaires), permettent à chacun (académie, département, établissement, CASNAV) d'isoler telle ou telle indication (la notion de disciplines « moins verbales » par exemple) et de l'interpréter à sa façon. Cela a pour conséquence que dans la réalité, on observe des formes d'organisation très disparates, sans que quiconque n'en ait validé, le plus souvent, la pertinence pédagogique (diversité des disciplines jugées « moins verbales » ; diversité des horaires attribués aux ENAF ; diversité des modalités d'intégration partielle et totale ; diversité des modalités d'orientation). En outre, on observe une évolution de la notion de « classe d'accueil » vers celle de « dispositif linguistique », dont l'insuffisance organisationnelle et pédagogique du fonctionnement, dans un trop grand nombre de cas (faible attribution d'heures, absence de coordination avec les enseignants des classes ordinaires etc.) sera soulignée dans les pages suivantes.

Ainsi les dispositions de la circulaire sont-elles adaptées de façon très disparate, ce qui est problématique au regard du principe d'« égalité des chances » pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Une actualisation du texte apparaît donc aujourd'hui nécessaire : le nouveau texte devra donner des indications, voire des directives, qui soient parfaitement claires et ne donnent pas lieu à multiples interprétations.

La dénomination des structures de scolarisation est fluctuante et peu lisible

La lisibilité des politiques en matière de scolarisation des ENAF est entravée par un nombre étonnant d'appellations, de sigles, le plus souvent opaques, utilisés pour désigner les structures de scolarisation des ENAF. Les plus fréquentes sont :

- **CLIN** et **CLA** : classe d'initiation (dans le premier degré) et classe d'accueil (dans le second degré). Rien ne permet d'expliquer la différence d'appellation : toutes deux ont pour objectif premier l'enseignement de la langue française comme matière et comme langue des disciplines. En outre, la notion d'« initiation » n'est pas claire du tout : s'agit-il d'une « initiation » linguistique ? disciplinaire ? sociale ? Le terme paraît bien réducteur au regard des ambitions formulées dans la circulaire de 2002. Quant à l'appellation d'« accueil », elle masque fâcheusement les objectifs de scolarisation intensive, destinée à assurer la réussite scolaire et professionnelle des élèves.

Les classes (CLIN et CLA) ne sont pas toutes conformes à la définition de la circulaire. Selon leur mode de fonctionnement, on les qualifie d'« *ouvertes* » ou de « *fermées* », qualificatifs dont nous verrons en partie III de ce rapport qu'ils sont eux-mêmes peu compréhensibles ;

- **CLIN itinérante** : c'est le maître qui se déplace dans les écoles qui accueillent des ENAF. On parle aussi de **CRI** : « cours de rattrapage intégré », terminologie héritée des circulaires antérieures à celle de 2002 ;
- **dispositif** : mot générique utilisé pour désigner des regroupements d'ENAF, qui sont par ailleurs intégrés en classe ordinaire. Ce terme recouvre des modes de fonctionnement différents ; le dispositif est doté d'un quota d'heures d'enseignement spécifique du français variable, presque toujours inférieur à l'horaire prévu par la circulaire (« une douzaine d'heures »). Dans l'académie de Grenoble, les dispositifs sont aussi appelés « demi-CLA », quand ils sont dotés d'un demi-service d'enseignant (9 heures), au lieu de 18 heures dans les CLA ordinaires ;
- **module** : autre dénomination (moins fréquente), équivalente à celle de « dispositif » ;

Des variantes d'appellation existent localement, par exemple celle de **FLEI** à Paris⁴⁹, pour désigner la structure d'enseignement intensif du FLE, ou de **DAI**, « dispositif d'accueil et d'intégration », qui désigne les CLA dans l'académie d'Aix-Marseille.

Aucune de ces appellations ne désigne précisément l'objet de la structure à laquelle elle s'applique : ainsi les mots « accueil » et « initiation » peuvent-ils être utilisés pour bien d'autres publics que les ENAF.

Il apparaît donc nécessaire d'adopter une dénomination générique commune à toutes les structures de scolarisation des ENAF, afin d'avoir une vision claire de l'ensemble du dispositif. Il est en particulier indispensable de bien identifier ces structures si l'on veut développer les instruments de pilotage. Nous proposons de retenir une appellation fondée sur l'objectif essentiel de ces classes, à savoir l'acquisition et la maîtrise de la langue française. Le sigle **d'UPEAA (ou UPE2A)**, « **unité pédagogique pour élèves allophones arrivants** », conviendrait à tous les regroupements d'ENAF, quels que soient l'âge et les compétences scolaires de ces derniers. Il n'empêcherait pas la diversité des organisations locales, tout en les recentrant sur leur objectif principal : l'enseignement de la langue française aux élèves allophones.⁵⁰

⁴⁹ L'académie de Paris détient certainement le plus grand nombre de sigles : outre CLIN, CLA et CLA-NSA, on y trouve FLEI et FLER.

⁵⁰ L'emploi du terme « unité » a par ailleurs l'intérêt de faire écho au sigle UPI, la structure pour élèves handicapés, dont le fonctionnement est proche par certains de ses aspects.

2.2.4. L'organisation des classes

Des structures adaptées à des catégories d'ENAF particulières

Trois catégories d'élèves font l'objet d'une prise en charge particulière (en fait quatre, si on inclut les enfants de 3 à 6 ans pour lesquels il n'existe, en principe, pas de structure, bien que des dispositifs passerelles soient expérimentés par certaines académies).

■ *Les CLA-NSA*

Aux classes d'accueil scolarisant des ENAF de 12 à 16 ans non scolarisés antérieurement, la circulaire de 2002 fixe comme objectif de leur faire acquérir, à travers un enseignement adapté, « *correspondant au cycle III de l'école élémentaire* », « *la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux* » et « *les bases de l'écrit, en lecture et en écriture* ». Les élèves doivent néanmoins être intégrés « *dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques), et cela, pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire* » ; on pourrait préciser : pour éviter l'effet ghettoïsant de la classe totalement fermée.

Les CLA-NSA sont des classes difficiles pour des enseignants du second degré qui n'ont pas acquis professionnellement les compétences pour faire entrer ces jeunes élèves dans les premiers apprentissages de l'écriture ou de la lecture. Certaines académies contournent la difficulté en y affectant des enseignants du premier degré. Cette mesure donne manifestement de bons résultats, surtout quand une concertation pédagogique s'établit avec les enseignants du second degré, et tous les professeurs rencontrés en ont souligné l'intérêt. Mais des raisons de gestion administrative conduisent aujourd'hui de plus en plus d'inspecteurs d'académie à retirer ces enseignants des CLA-NSA. Il est de plus à noter qu'aucun outil adapté n'existe pour ces jeunes gens âgés de 12 à 16 ans, qui se voient proposer trop souvent soit des manuels du premier degré soit des méthodes d'alphabétisation pour adultes.

La distinction entre élèves non scolarisés antérieurement et élèves normalement scolarisés antérieurement est peu nette, ce qui fait que des CLA-NSA intègrent des élèves qui ont déjà été scolarisés mais dont le niveau est jugé trop faible pour profiter d'une scolarisation en CLA normale.

■ *Les structures d'accueil pour les ENAF âgés de plus de 16 ans (non scolarisés antérieurement ou déjà scolarisés)*

Dans le chapitre qui traite des ENAF-NSA, la circulaire n° 2002-100 indique que les « *nouveaux arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant donc pas de l'obligation scolaire, peuvent néanmoins être accueillis dans le cadre de la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN)* » et que « *des cycles d'insertion préprofessionnels spécialisés en français langue étrangère et en alphabétisation (CIPPA-FLE et CIPPA-ALPHA) peuvent être mis en place* ».

Pour les élèves de plus de 16 ans déjà scolarisés dans leur pays d'origine, la circulaire recommande l'implantation de CLA, dans les lycées généraux, technologiques ou professionnels, et la mise en place de dispositifs particuliers par la MGI, et parfois, par les GRETA ; environ 1300 jeunes étaient pris en charge dans les dispositifs de ce type en février 2008 (cisad/enaaf).

Quand les ENAF sont en voie de déscolarisation, ou sont sortis du système scolaire, parfois depuis des mois, et qu'ils se trouvent sans possibilité immédiate de poursuites d'études ou d'insertion professionnelle, les MGI leur proposent des actions d'accueil et de remotivation, dont l'objectif premier est de leur offrir l'accès à la maîtrise de la langue française en vue

d'une insertion sociale et professionnelle, voire des actions de préparation aux diplômes et à la qualification. Les actions de la MGI peuvent aussi concerner les apprentissages fondamentaux en mathématiques, la vie sociale et professionnelle, la préparation d'un projet de qualification, la découverte des métiers. En fonction de la situation de chaque jeune, la formation peut être dispensée à temps plein ou sous forme de modules de soutien FLE. Ainsi, dans l'académie d'Orléans-Tours, ont été mis en place en 2007-2008 3 CIPPA-FLE⁵¹, un DIPPA⁵² et un DINA⁵³.

L'académie de Paris s'est fixé pour objectif de rescolariser 75% des élèves âgés de plus de 16 ans, accueillis à la MGI. C'est un objectif qui englobe les ENAF et les élèves sortis de CLA qui ne peuvent pas être intégrés au lycée. Les procédures d'affectation prévoient l'accès prioritaire de certaines catégories d'élèves à des CAP « réservés ».

L'académie de Versailles, elle, a mis en place, il y a deux ans, un dispositif particulièrement important, cofinancé avec le fonds social européen (FSE) qui offre aux ENAF de plus de 16 ans une préparation à l'intégration dans des structures de formation, en vue d'un diplôme qualifiant en lycée général, technologique ou professionnel ou en CFA (centre de formation d'apprentis). Ces jeunes élaborent un projet personnel dans le cadre d'un travail mené conjointement avec les professeurs de la MGI, les formateurs du CASNAV et les COP.

La CLA d'un « lycée des métiers » de Marseille, qui reçoit 12 élèves de 16 à 22 ans, présente un autre cas de figure intéressant. Le lycée a élaboré un projet destiné à leur permettre de mettre à profit dans le système scolaire français les compétences disciplinaires qu'ils ont acquises dans leur pays d'origine. L'originalité de cette classe réside dans l'organisation de trois stages : l'un, de trois jours dans une classe de BEP, le deuxième, de deux semaines en entreprise, le troisième, de deux semaines en avril, destiné à vérifier la fiabilité du projet personnel et professionnel de l'élève.

■ *Les mineurs isolés étrangers*

Les mineurs isolés étrangers, confiés par décision de justice aux services de l'aide sociale à l'enfance (ASE), sont généralement pris en charge par des organismes agréés relevant du secteur médico-social ; ils peuvent aussi être scolarisés dans les structures qui dépendent de l'éducation nationale (CLA et modules MGI). En Haute-Savoie, le « dispositif d'accueil des mineurs isolés » (DDAMIE) a été créé en 2007 par convention entre la Fédération des œuvres laïques (FOL) et le Conseil général. Il dispose d'un internat et emploie cinq travailleurs sociaux. Les jeunes qu'il reçoit ont entre 13 et 17 ans. Sur 28 jeunes scolarisés depuis 2007, 24 étaient non francophones dont neuf n'avaient pas été scolarisés antérieurement. Une procédure d'orientation rapide a été mise au point avec l'inspection académique (CASNAV et CIO) pour leur affectation soit en CLA, soit en CIPPA ou modules MGI. Le dispositif fonctionne dans le cadre d'une concertation importante avec la Préfecture, le Conseil général, l'IA-DSDEN, le Tribunal, la PJJ, l'ANAEM, la DDASS et des associations.

Organisation des structures les plus courantes : CLIN et CLA

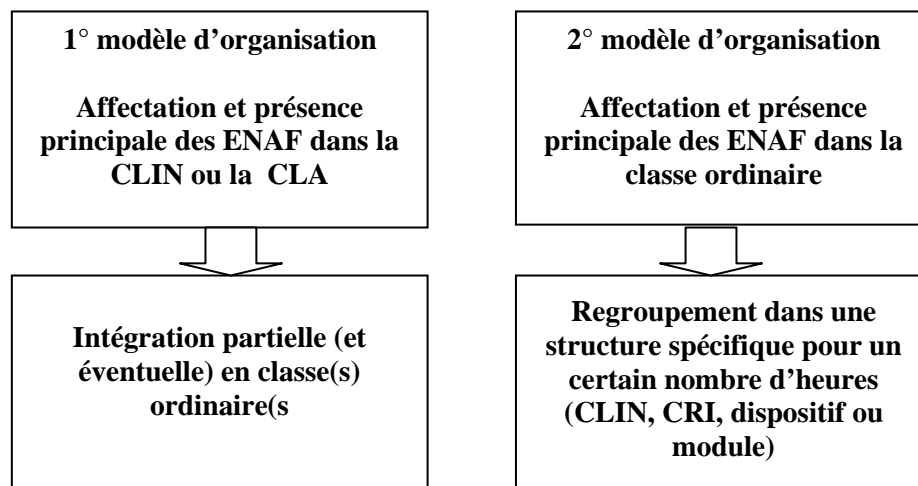
Analyser les modes de prise en charge des ENAF (classes d'initiation, classes d'accueil et divers dispositifs de regroupement ou modules) est complexe. Lors de leurs visites, les inspecteurs généraux ont pu observer la très grande diversité des modèles d'organisation, dont certains s'éloignent de l'esprit de la circulaire.

⁵¹ Cycle d'insertion professionnelle par alternance avec apprentissage intensif du français

⁵² Dispositif d'insertion professionnelle pour primo-arrivants

⁵³ Dispositif d'insertion des nouveaux arrivants

De façon schématique, on peut distinguer deux grands modèles d'organisation (dont nous verrons en partie III de ce rapport qu'ils peuvent avoir des incidences pédagogiques importantes) :



Dans la pratique, c'est la proportion de temps que les ENAF passent dans la structure spécifique ou dans la classe ordinaire qui permet de distinguer les deux modes d'organisation.

Dans le premier modèle d'organisation, les élèves passent la plus grande partie du temps scolaire dans la CLIN ou la CLA, qui figure dans la structure pédagogique de l'établissement.

Dans le second modèle d'organisation, les élèves sont inscrits et participent effectivement à l'enseignement dans la classe ordinaire mais ils sont regroupés avec les ENAF d'autres classes ou d'autres écoles pour l'enseignement du français, et parfois pour des enseignements spécifiques dans d'autres disciplines, notamment en mathématiques et en anglais. C'est le modèle indiqué par la circulaire pour les CLIN et c'est aussi une forme de plus en plus utilisée dans le second degré (où on l'appelle « dispositif »).

Le principal débat (à la fois idéologique et pédagogique) est celui de l'« ouverture » et de la « fermeture » des deux modèles d'organisation

Avant la circulaire de 2002, les classes, surtout dans le second degré, étaient majoritairement coupées du reste de la vie de l'établissement, et parfois même formaient des ghettos dans le collège. La circulaire a fixé comme principe général l'« ouverture » des structures spécifiques, c'est-à-dire la possibilité pour un ENAF qui y est affecté de suivre, pour partie, des enseignements dans les classes ordinaires en fonction de ses compétences linguistiques et disciplinaires.

Les cas de CLIN ou de CLA qui ont un fonctionnement « fermé » sont devenus rares : même dans des CLA-NSA, les élèves suivent souvent des enseignements avec les autres élèves ou font des incursions (par exemple sous forme de mini-stages) dans certains enseignements, notamment professionnels. Les CLIN et les CLA accueillent les élèves pendant la plus grande partie de leur horaire, mais un certain nombre de disciplines sont suivies dans les classes ordinaires. L'intégration est progressive en fonction de l'évolution des progrès. Ce modèle suppose la mise en place d'un emploi du temps individualisé et évolutif.

Dans le premier degré, la plupart des CLIN sont « ouvertes ». Toutefois, si le principe d'ouverture de la CLIN est désormais mis en œuvre, les modes d'organisation sont très variés.

Dans le second degré, la résistance à l'ouverture a été et demeure beaucoup plus grande, peut-être parce que l'accompagnement des inspecteurs pédagogiques a été moins important lors de la parution de la circulaire de 2002.

Certains recteurs ont adopté une position ferme au regard de la question de l'ouverture des structures spécifiques. Ainsi la circulaire du recteur de Grenoble de novembre 2007 est-elle, sur ce point, révélatrice : « *Les ENAF sont intégrés en classe ordinaire ou en CLIN/CLA si elles existent autour de l'établissement concerné. L'intégration de l'ENAF et son apprentissage du français passent obligatoirement par la classe ordinaire qui constitue un bain culturel et linguistique indispensable mais ils ne peuvent cependant pas se réduire à celui-ci ; à l'opposé, les structures de type CRI/CLIN/CLA sont des dispositifs à temps partiel et temporaires qui bénéficient aux ENAF comme une aide à structurer la langue ; l'emploi du temps d'un ENAF doit être individualisé, adapté aux besoins de l'élève : tout ENAF est capable de suivre en EPS, musique, arts plastiques, d'aller au cinéma, de participer aux sorties culturelles de sa classe, quel que soit son niveau de français et de scolarisation...* ».

Si le discours officiel est de fait à « l'ouverture » des structures spécifiques, il existe sur le terrain, notamment chez les enseignants, des tenants de la « fermeture ». Il conviendrait de pouvoir conduire une étude sérieuse pour juger des incidences effectives de chacune (ouverture et fermeture) sur la réussite scolaire des élèves. En l'absence de toute étude comparative, nous nous limiterons à établir un certain nombre d'observations et à définir quelques principes :

- il ne suffit pas d'« ouvrir » pour que l'« ouverture » soit plus satisfaisante que la « fermeture » (cf. partie III du rapport). L'ouverture peut prendre des formes qui relèvent moins de l'agencement vertueux, dans lequel chacun s'engagerait à travailler au plus près des besoins des élèves, que d'un effet de contraintes de gestion. Parfois même, les inspecteurs généraux ont pu se demander si « l'ouverture » des regroupements d'ENAF correspondait à la recherche d'une meilleure scolarisation pour eux ou si ce n'était qu'une façon de se dire « en conformité » avec la circulaire. Par ailleurs, ils ont visité des CLA faussement ouvertes, dont les élèves, quand ils étaient intégrés partiellement en classe ordinaire, étaient livrés à eux-mêmes et perdaient un temps précieux.
- la « fermeture » des classes, à l'inverse, a pu paraître favorable aux apprentissages, l'excellente connaissance de son groupe par le professeur de français permettant de répondre aux besoins de suivi scolaire, mais aussi personnel, de chaque élève. Cependant, il est indéniable que la « fermeture » de la CLA peut aussi engendrer repli sur soi, ghettoïsation et difficulté d'intégration sociale, et que dans tous les cas, l'ENAF ne doit y être soumis que peu de temps.

La question des horaires

Ce qui différencie aussi les deux modèles d'organisation, ce sont les horaires : c'est la question de la dotation horaire affectée à la structure et de l'emploi du temps de l'élève. La circulaire n°2002-100 est peu explicite sur ce point : l'ENAF doit avoir, à l'intérieur d'un volume horaire global identique à celui des autres élèves, un enseignement de français langue seconde d'au moins 12 heures, des heures spécifiques dans d'autres disciplines, et des enseignements en classe ordinaire.

La répartition entre les enseignements spécifiques et les enseignements en classes ordinaires n'est pas précisée : dans le premier degré, « *les élèves sont regroupés en CLIN pour un*

enseignement de FLS, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins » ; dans le second degré, il est simplement indiqué que les CLA dispensent « un enseignement adapté au niveau des élèves en fonction des évaluations menées à leur arrivée » et qu' « un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre le plus souvent possible l'enseignement proposé en classe ordinaire ».

Il n'y a donc pas de normes horaires imposées, et il nous serait impossible de donner une répartition horaire moyenne tant les écarts observés sont grands, dans la mesure où les répartitions horaires sont souvent liées à un besoin d'adaptation à la ressource (humaine et financière) mais aussi à l'élaboration d'un projet d'établissement. Pour prendre un exemple dans le second degré, dans un même département, un document du CASNAV présente la répartition des moyens horaires dans les 10 collèges qui accueillent des ENAF :

	DHG de la CLA	Heures spécifiques de français	Heures pour les autres disciplines en enseignement spécifique dans la CLA	Total	Observations
1	20 h	20 h	Math 2 h, EPS 2 h, Anglais 1 h	25 h	5 heures sur DHG du collège
2	20 h	18 h	Math 3 h, Anglais 2 h	23 h	3 heures sur DHG du collège
3	20 h	14 h + 1	Math 2 h, Anglais 2 h, Sciences 2 h	20 h	1 h FLS soutien sur DHG collège
4	20 h	13 h	Math 3 h, Techno 1,5 h, EPS 2 h	20,5 h	
5	30 h	12 h	Math 1 h, Anglais 6 h, H-Géo 2 h	31 h	Pour 2 groupes
6	6 h			6 h	Accompagnement et remédiation
7	6 h			6 h	Accompagnement et remédiation
8	20 h	15 h	Math 4 h, SVT 2 h	19 h	
9	20 h	13 h	Math 4 h, Arts pl 1 h, EPS 2 h	20 h	
10	20 h	12 h	Math 4 h, Physique 2 h, H-Géo 2 h	20 h	

La question de l'importance du choix des disciplines enseignées et des répartitions horaires sera analysée dans la troisième partie du rapport.

De façon générale, les académies ne nous semblent pas apporter de réponse satisfaisante à deux questions importantes :

- 1. Les ENAF bénéficient-ils toujours de l'intégralité de l'horaire auquel ils ont droit ?**
- 2. Les choix horaires, et par suite disciplinaires, qu'atteste l'observation des emplois du temps des ENAF, sont-ils validés officiellement ?** Le rôle des corps d'inspection sera analysé dans la troisième partie mais nous soulignons que le CASNAV peut, et doit, jouer un rôle d'expertise et de conseil auprès du chef d'établissement et des enseignants en ce domaine.

Le rôle du chef d'établissement

L'implantation d'une CLA, d'une CLIN ou d'un autre type de regroupement d'ENAF doit mettre, comme pour d'autres chantiers transversaux, l'équipe de direction en situation d'investir pleinement son rôle pédagogique en lien étroit avec les corps d'inspection.

Selon un IA-IPR EVS d'une académie d'Ile-de-France, le chef d'établissement et le directeur d'école, selon leurs compétences, ont mission de permettre les coopérations professionnelles entre les professeurs, autour de la prise en charge des ENAF, et de développer une politique d'accueil qui implique l'ensemble de la communauté éducative. A cette fin, ils doivent :

- veiller à utiliser de façon pertinente la dotation horaire ; chercher à mettre en barrette certaines disciplines pour faciliter le travail en équipe, les co-interventions, les

évaluations et les intégrations partielles ou totales ; veiller à la pertinence des emplois du temps établis pour les élèves, en sollicitant si besoin est, l'avis des corps d'inspection ;

- agir sur la place de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés dans le projet d'établissement et ses avenants, dans la contractualisation avec l'autorité académique, les demandes de formation professionnelle, individuelles ou sur site, d'initiative locale, l'accès à la certification complémentaire FLS ; affirmer la place de cette problématique dans les travaux des conseils d'enseignement, du conseil pédagogique, comme instances où s'élaborent et s'arbitrent les différentes collaborations, avec une définition du rôle dévolu à cet égard aux professeurs principaux ; intervenir sur les différentes modalités de valorisation des projets et des réussites dans la communauté scolaire, à commencer par la présentation du bilan au conseil d'administration ou au conseil d'école ;
- assurer la régulation des parcours des élèves, en veillant à leur individualisation ; faciliter l'harmonisation des pratiques d'évaluation, en étant attentifs aux aspects les plus prosaïques comme les plus symboliques de l'inscription dans le droit commun (bulletins scolaires, conseils de classe, etc.) ; veiller à la construction du projet personnel du jeune, à l'éducation à l'orientation, et surtout au suivi de l'affectation qui requiert d'autant plus de soin que les parcours sont atypiques ; permettre la mobilisation, en fonction des situations qui le nécessitent, des différentes ressources de la vie scolaire, des équipes médico-sociales en faveur des élèves, des partenaires institutionnels ou associatifs ; assurer le pilotage des parcours personnels des élèves dans l'établissement ;
- être attentifs aux modalités particulières de communication avec les parents concernés, (interprétariat, médiation, familiarisation avec l'école à la française).

Garante des principes d'équité et de non-discrimination, l'équipe de direction doit être attentive à deux exigences qui peuvent parfois entrer en tension, l'insertion optimale de l'élève dans le droit commun de l'établissement d'éducation et la prise en compte de ses besoins particuliers.

Cette responsabilité de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés devrait faire l'objet d'une mention explicite dans la lettre de mission de l'adjoint, ou tout au moins dans la liste de ses délégations.

Nos observations ne nous ont pas permis de constater la mise en œuvre de l'intégralité des responsabilités susdites. Même si nous avons rencontré le plus souvent des chefs d'établissement soucieux d'assurer le bon fonctionnement de la structure et son articulation avec les classes ordinaires, nous devons constater que la place réelle de la scolarisation des ENAF dans la vie de l'établissement est encore trop souvent marginale. Lorsqu'ils intègrent cette problématique (ce qui n'est pas toujours le cas), les projets d'établissement se contentent d'en faire une « action » particulière et non pas un élément de la politique globale : ainsi, un établissement d'Ile-de-France, qui a fait de l'ouverture internationale un axe de son projet d'établissement, n'a pas pensé à prendre en compte explicitement le fait que les élèves de la CLA constituent à la fois une ressource et un public particulièrement concerné.

L'académie de Grenoble développe actuellement un projet d'organisation de l'accueil des élèves nouvellement arrivés dont le concept est fondé sur le passage de la notion de classe (ou dispositif) d'accueil à celui « *d'établissement d'accueil* » : l'établissement recevrait une dotation lui permettant de constituer deux modules (l'un, regroupant NSA et débutants en français, l'autre, les élèves plus avancés) pour assurer la prise en charge des allophones à un niveau et sur une période adaptés à leurs besoins, en impliquant la totalité de l'équipe éducative dans le cadre du projet d'établissement. Cette notion d'« *établissement d'accueil* » paraît particulièrement intéressante.

Des taux d'encadrement très variables

Dans le premier degré, les inspecteurs d'académie mettent en place une CLIN pour un effectif d'au moins dix élèves. Les CLIN itinérantes ou CRI offrent plus de souplesse, dans la mesure où ils permettent la prise en charge dans la semaine de plus petits groupes d'élèves qui, le reste du temps, sont intégrés dans une classe ordinaire. Si elle répond à un souci d'utilisation rationnelle des moyens, cette organisation, pour être efficace, doit reposer sur une bonne coordination entre le maître du CRI et les équipes pédagogiques de chaque école. La nouvelle définition du temps de service des professeurs des écoles devrait faciliter ces liaisons.

Dans le second degré, les divers dispositifs d'accueil reposent, notamment dans les zones urbaines, sur le regroupement d'une quinzaine d'élèves en moyenne. Ces chiffres fluctuent en cours d'année, en fonction des arrivées des ENAF. Dans les zones de moindre concentration d'élèves, les groupes peuvent être plus modestes, de l'ordre de quatre à cinq élèves.

Dans la plupart des départements, les élèves isolés, dès lors qu'ils ne peuvent pas, pour des raisons pratiques de déplacement, être regroupés dans un établissement, ne sont pas directement pris en charge. Cependant, certaines académies affectent aux établissements des heures supplémentaires effectives pour les accompagner. Dans ce cas, le volume horaire délégué ne rend pas possible une prise en charge intensive de l'élève mais un simple accompagnement méthodologique, dont l'efficacité réelle est sujette à caution.

Nous n'avons observé aucun dispositif d'enseignement à distance, alors que les technologies de l'information et de la communication permettraient de le mettre en œuvre et de répondre aux besoins ciblés. (Nous reviendrons sur la question des ENAF isolés en classe ordinaire, dans la partie III du rapport).

2.2.5. L'implantation des classes

Beaucoup de classes d'accueil sont implantées dans des ZEP, contrairement à ce qui avait été préconisé dans la circulaire de 2002. Les ENAF, qui doivent souvent faire face à de nombreuses difficultés personnelles, se trouvent immergés dans des établissements scolaires sensibles, où les tensions peuvent être fortes. Au dire de certains chefs d'établissement, les élèves autochtones ont du mal à les accepter, ayant tendance à les mépriser, voire à les ridiculiser. Cela pose de gros problèmes quand ils intègrent les classes ordinaires.

Le discours du ministre, qui accompagnait la publication des circulaires dans le bulletin officiel spécial du 25 avril 2002, contenait un vœu qui n'a guère été suivi : *« Je souhaite que des établissements scolaires des premier et second degrés qui ne connaissent pas de difficultés particulières, des établissements d'excellence souvent situés dans les centres-villes ou, par exemple, qui possèdent des sections internationales, accueillent eux-mêmes des nouveaux arrivants, qu'il y soit implanté des classes d'accueil et que, là où cela apparaît nécessaire, soit mis au point un système de transport scolaire pour ces élèves »*.

La résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants de migrants recommande aux États membres *« qu'ils évitent de créer des "écoles-ghettos" ou des classes spéciales pour les enfants migrants et qu'ils promeuvent une politique éducative d'inclusion, en vertu de laquelle les enfants seraient répartis en fonction de leur niveau scolaire ainsi que de leurs besoins individuels »*.

Des tentatives ont lieu dans certaines académies pour implanter des structures dans des établissements favorisés socialement. Une fois les réticences de toute nature dépassées (on objecte en particulier que le « déracinement » loin du quartier d'habitation peut être néfaste à l'intégration sociale des ENAF), les résultats semblent plutôt convaincants : ainsi de l'implantation d'une CLA au lycée Saint-Cernin de Toulouse. Une évaluation sérieuse de

l'impact du dispositif sur la réussite scolaire des élèves, et aussi sur leur intégration sociale, serait utile.

Les implantations de classes d'accueil en lycée ne sont ni suffisantes ni satisfaisantes

Les classes spécifiques sont peu nombreuses (moins de 5 % des CLA sont implantées dans des lycées généraux et technologiques, soit moins d'une par académie, et moins de 10 % dans les LP) et elles sont implantées seulement dans les académies qui reçoivent des ENAF en assez grand nombre. Dans ces académies, tous les avis convergent pour dire que les besoins de scolarisation spécifique sont supérieurs à la capacité d'accueil des structures spécifiques. Les chiffres de la DEPP ne permettent cependant pas de vérifier ces assertions.

Il est certain qu'un ENAF de plus de 16 ans est plus chanceux s'il se trouve dans une grande académie, où il pourra être pris en charge dans une structure spécifique, que dans une petite académie ou une petite ville où la structure ne pourra être mise en place faute d'effectif suffisant. Cela dit, l'âge des élèves leur permettant des déplacements autonomes, on pourrait envisager d'organiser dans chaque académie au moins un regroupement spécifique dans un lycée, si possible doté d'un internat. A notre connaissance, aucune expérience en ce sens n'a été conduite à ce jour.

La distinction entre CLA de lycée général et technologique et CLA de lycée professionnel demeure trop souvent floue. Si un certain nombre d'élèves sont affectés dans les CLA de lycée, en fonction de leurs résultats aux tests de positionnement initiaux, un nombre non moins significatif paraît l'être pour « remplir » la classe. Peut-être cela explique-t-il pourquoi les classes de LP n'ont de « professionnel » que leur localisation. De fait, à de rares exceptions, les élèves n'y ont pas accès aux enseignements professionnels, mais seulement à quelques disciplines générales. En tous cas, il conviendrait de clarifier ce qui est aujourd'hui source de confusion : même en l'absence de statistiques, les inspecteurs généraux ont eu le sentiment qu'un ENAF affecté en CLA de LP a, quel que soit son niveau scolaire, davantage de chance d'être orienté en LP qu'en lycée général ou technologique.

Dispositifs d'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe

L'étude de l'OCDE, de février 2009, rappelle que pour tous les travaux qui ont été menés, la concentration d'enfants immigrants est négative : « *a higher degree of segregation is associated with a higher unexplained test score gap between native and immigrants* » et que cette ségrégation, déjà souvent résidentielle, est renforcée dès qu'il y a choix des écoles, d'abord parce que les familles de migrants ne font pas jouer ce choix, ensuite parce que les écoles surdemandées pratiquent la sélection d'une façon qui pénalise encore ces élèves.

Dans un but commun d'intégration rapide, les pays européens proposent plusieurs solutions d'organisation de la vie scolaire des enfants immigrants installés sur leur territoire, lesquelles relèvent des deux catégories mises en évidence par l'étude de l'OCDE :

- Un modèle séparé de deux types :

- **transitoire** : les enfants immigrants sont regroupés et séparés de leurs pairs (dans l'établissement scolaire) pendant un temps limité afin de bénéficier d'un encadrement spécifique à leurs besoins. Ils peuvent, néanmoins, suivre une partie de l'enseignement dans la classe ordinaire avec l'ensemble des élèves ;
- **de longue durée** : des classes spéciales sont constituées au sein de l'école pour une ou plusieurs années scolaires. Les élèves immigrants sont souvent regroupés selon leur niveau de compétence dans la langue d'enseignement (cours de base, moyens, avancés).

Les contenus et les méthodes didactiques du programme d'études sont adaptés à leurs besoins.

Le texte de l'OCDE pointe le risque que ces organisations s'éternisent.

- ***Des dispositifs de soutien de deux types :***

- un modèle intégré où les enfants immigrants sont placés dans les classes de l'enseignement ordinaire. Ils suivent les méthodes et les contenus du programme d'études adressé aux élèves autochtones. Les mesures de soutien (notamment linguistique) sont mises en pratique de façon ad hoc pour l'élève pendant l'horaire scolaire normal ;
- un enseignement extracurriculaire, en plus de l'enseignement ordinaire, peut aussi exister. Dans ce cas, les élèves immigrants reçoivent des cours en dehors du temps scolaire, mais toujours dans les locaux de l'école et sous la responsabilité des autorités éducatives du pays d'accueil.

Le texte de l'OCDE pointe un certain nombre d'inconvénients de ces classes avec « pull-out programmes » (où l'on tire les élèves de leur classe normale pour des cours spécifiques de langue) : risque de stigmatisation, appel à professeurs moins qualifiés, peu de coordination entre professeur de langue et professeur de classe ordinaire, cours manqués en classe ordinaire etc.

Le code de l'éducation impose la mise en œuvre « *d'actions particulières* » pour l'accueil et la scolarisation des ENAF. Ces actions particulières consistent en premier lieu à mettre en place dans les écoles, les collèges et les lycées des structures pour organiser l'enseignement spécifique dû à ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Les questions de méthodes et de contenus, qui seront développées dans les parties suivantes de ce rapport, sont très importantes mais elles sont soumises au cadre lui-même de la mise en œuvre de l'acte pédagogique. Or, les réponses apportées par les acteurs de terrain au défi de l'intégration des élèves non francophones sont extrêmement diverses ; elles résultent tantôt de considérations pragmatiques et tantôt de positions idéologiques.

La question importante des structures semble susciter peu d'intérêt. Les recherches, qu'elles soient universitaires ou qu'elles émanent de praticiens, s'intéressent beaucoup moins aux structures qu'aux méthodes et nous n'avons pas trouvé d'évaluation de l'efficacité des différents modèles d'organisation.

Il est temps de sortir des dichotomies : « classe d'accueil » / « dispositif » et « ouverture » / « fermeture ». Il n'est pas question d'imposer un modèle uniforme mais d'exiger plus d'équité dans la répartition des moyens mis en œuvre et une attention plus grande des autorités académiques et des corps d'inspection aux modalités retenues au niveau local, sachant que la réussite scolaire des ENAF dépend absolument de l'aide spécifique qui leur est apportée pour les intégrer dans le cursus scolaire.

La bonne intégration scolaire des ENAF doit être un objectif partagé par l'ensemble de la communauté scolaire. Les modalités d'organisation de la structure, les moyens horaires mais aussi matériels (documentation, équipement informatique etc.) doivent faire l'objet de concertation en conseil des maîtres dans les écoles et en conseil pédagogique dans le second degré, ainsi que d'une délibération en conseil d'administration, afin que soit arrêté un projet formalisé. Le concept d' « *établissement d'accueil* » va dans ce sens.

2.2.6. Des enseignants de qualité, pas assez accompagnés, insuffisamment reconnus

Caractérisation

Une certaine stabilité caractérise les professeurs de français qui interviennent dans les structures spécifiques pour ENAF. Nous en avons rencontré qui enseignent en classe d'accueil depuis plus de dix ans, et certains même qui y avaient fait toute leur carrière. Il n'est pas rare qu'ils aient acquis une solide expérience de l'enseignement du français langue étrangère dans les réseaux de l'AEFE ou des Alliances françaises. Si la stabilité est le signe d'un intérêt porté à ce type de classes et à ce genre d'enseignement, elle présente un réel inconvénient quand le service du professeur est tout entier dédié à la structure de scolarisation : en cas de fermeture administrative de cette dernière, l'enseignant risque d'être mis en difficulté pour n'avoir pas enseigné en classe ordinaire depuis longtemps et en avoir perdu la mesure des exigences et la pratique des programmes. La recommandation de la circulaire de 2002, de ne pas faire tout son service en structure spécifique, est sage et doit être maintenue.

Depuis les années 2000, on est passé d'un état où des contractuels étaient principalement affectés dans les structures spécifiques à une situation où la plupart des postes sont affectés à des titulaires. Cela est positif. Cependant, dans chaque académie perdure l'affectation de quelques contractuels jugés excellents par les corps d'inspection ou les CASNAV et que « demandent » chaque année les chefs d'établissement. Ils ont souvent « fait l'ouverture » de la structure dans laquelle ils enseignent, à une époque où, la certification complémentaire FLS n'existant pas, ils se sont donné une formation assez solide en FLE ; il convient sans doute de continuer à reconnaître les compétences de ces quelques contractuels de qualité qui ont rendu service à l'institution scolaire et de les maintenir en poste, si tel est leur souhait.

Aujourd'hui, dans le second degré et parfois dans le premier, les enseignants sont nommés sur poste spécifique académique (SPEA), sur avis des corps d'inspection. Certaines académies ont entrepris de recenser les enseignants qui ont une certification complémentaire en FLS afin de constituer un « vivier ».

Les raisons d'enseigner dans les structures spécifiques pour ENAF sont très variables, et souvent multiples pour un même enseignant. Ce peut être le hasard d'une nomination, souhaitée ou non ; une formation ou un enseignement à l'étranger, qui a fait prendre connaissance du français langue étrangère et a donné des compétences qu'on souhaite valoriser ; aujourd'hui, une certification complémentaire en français langue seconde acquise en formation initiale ; la volonté de remplir une mission particulièrement utile et qui renvoie à l'enseignant des satisfactions immédiates. L'honnêteté nous oblige à signaler qu'une raison moins noble a été évoquée par quelques responsables rectoraux mais que, nulle part, nous n'avons pu vérifier : la recherche d'un certain « confort d'enseignement », avec des petits effectifs, des élèves motivés, sages et respectueux, voire l'attribution d'une NBI (nouvelle bonification indiciaire) ; sans doute ces facteurs renforcent-ils l'intérêt que les professeurs éprouvent à enseigner dans ces structures, mais à notre sens, il est peu vraisemblable, ou très rare, que ce soit la motivation première.

Nous avons au contraire rencontré des professeurs à qui le sens de leur mission faisait accomplir gracieusement des heures supplémentaires, qu'ils passaient à assurer le suivi de leurs élèves, à s'occuper de leur orientation, à rencontrer leurs parents, dans une mesure plus importante que pour la moyenne des enseignants des classes ordinaires.

Les professeurs de français notamment s'investissent dans ces structures spécifiques au-delà des exigences attendues de leur mission. La réalité s'avère différente concernant les enseignants des autres disciplines (intervenant dans les structures ou intégrant partiellement

en classe ordinaire), dont on s'aperçoit que, sauf à travailler étroitement avec le professeur de langue française, ils sont peu conscients de la manière dont ils pourraient aider les ENAF à mieux maîtriser le français. Trop souvent, ils ne font pas la différence entre les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue étrangère, auxquelles est confronté tout individu migrant, et les difficultés qui découlent de l'absence de motivation, de perturbations psychoaffectives ou simplement de capacités intellectuelles moyennes.

Un besoin d'accompagnement, qui ne saurait être un prétexte

La formation est essentielle et l'institution doit se soucier d'en délivrer une de qualité à tout enseignant qui prend en charge des ENAF. Pour autant, le manque de formation spécifique ne peut être considérée comme un préalable indispensable à leur prise : les inspecteurs généraux ont pu s'étonner d'entendre certains professeurs de français des classes ordinaires dire qu'ils ne sauraient pas enseigner dans la structure spécifique, même pour quelques heures (alors que cela permettrait à leur collègue de la structure de prendre à son tour une part de service en classe ordinaire), au seul motif qu'ils n'avaient pas reçu de formation spécifique. De même, des chefs d'établissement ont pu leur confier que telle ou telle discipline n'était pas enseignée en classe d'accueil, faute de professeur volontaire, ou que tel ou tel professeur rechignait à intégrer, même partiellement, un ENAF dans sa classe ordinaire, au motif qu'il n'avait pas appris à le faire.

Il nous semble nécessaire d'affirmer haut et fort que tout professeur de français doit pouvoir assurer l'enseignement de la langue française à des élèves allophones. Les ENAF ont un droit à une «*éducation de grande qualité*», selon les termes mêmes du Conseil de l'Europe. Il serait donc contraire à ce droit à l'éducation qu'un ENAF, isolé ou non dans un établissement, ne soit pas pris en charge, faute de personne qualifiée en FLE ou en possession de la certification complémentaire en français langue seconde. Le professeur de langues a aussi les compétences nécessaires à une prise en charge des ENAF, dans la mesure où il sait comment enseigner une langue vivante étrangère.

Cela dit, la formation initiale et continue des enseignants ne saurait être négligée, dès lors qu'il s'agit d'enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers. Initiale, la formation permettra de limiter les réactions susdites ; continue, elle accroîtra les compétences des enseignants (nous y reviendrons dans la partie III du rapport).

Un besoin marqué de reconnaissance et un statut inégalement reconnu

Dans tous les établissements que nous avons observés, nous avons rencontré les professeurs qui enseignent le français aux ENAF ; ils étaient dans l'ensemble impliqués et heureux de contribuer à la scolarisation des élèves, mais ils exprimaient tous avec regret, voire amertume, le sentiment d'être mal reconnus par l'institution scolaire.

L'accompagnement pédagogique par les corps d'inspection apparaît faible, trop relâché, voire inexistant, surtout dans le second degré où il est limité principalement aux enseignants de français ; on constate que les inspections dans les structures spécifiques sont aléatoires et dépendent de l'intérêt de l'inspecteur pour la question, et que bien peu d'inspecteurs réunissent pour des animations pédagogiques les enseignants concernés. Les entretiens que nous avons conduits avec les inspecteurs eux-mêmes ou avec les professeurs l'ont souvent confirmé. Tout se passe comme si les inspecteurs du second degré éprouvaient une sorte de gêne, voire une appréhension, à inspecter dans les structures spécifiques, comme s'ils pouvaient ne pas être suffisamment compétents pour observer et évaluer : «*ce ne sont pas des classes où l'on enseigne de la même façon*» ou «*ce n'est pas la même chose*». Les inspecteurs de lettres inspectent davantage dans ces classes, mais le plus souvent désignent entre eux un «*responsable des CLA*» ; de ce fait, les CLA du secteur d'inspection du

responsable sont davantage inspectées que les autres. Quand ce ne sont pas les inspecteurs de lettres qui interviennent, ce sont les inspecteurs responsables des CASNAV, comme à Toulouse où le nouvel IA-IPR d'allemand s'est fixé comme objectif d'inspecter en deux ans toutes les structures spécifiques.

Quant aux professeurs des autres disciplines qui interviennent en classe d'accueil, ils ne semblent qu'extrêmement rarement inspectés devant ENAF. Cette situation peut s'avérer préjudiciable et aux enseignants et aux élèves. Il est souhaitable que les recteurs et les doyens des corps d'inspection s'intéressent à la problématique et que les plans de travail académique formulent des préconisations.

Quant à la question du « statut » des enseignants, elle a été très souvent soulevée lors des visites des inspecteurs généraux. Il apparaît que le versement de l'indemnité de professeur principal donne lieu à des situations inéquitables. Bien que la plupart des professeurs responsables d'une CLA remplissent des missions identiques à celles d'un professeur principal (et même, comme nous l'avons dit plus haut, au-delà des exigences attendues de leur fonction), ils ne peuvent bénéficier de l'indemnité, la structure n'étant pas toujours reconnue comme une structure pérenne de l'établissement. Seuls y ont droit ceux dont la CLA est constituée en division au sein de la structure pédagogique de l'établissement (les CLA-NSA sont toujours inscrites dans la structure de l'établissement et ouvrent droit à percevoir l'ISO). Enseigner en structure spécifique peut ainsi se révéler pénalisant financièrement. Des chefs d'établissements tentent de compenser le manque d'indemnités par le versement d'HSE, à partir de leur propre DHG, mais ces mesures sont disparates et aléatoires.

Certaines académies attribuent des indemnités mais les critères d'attribution manquent totalement de lisibilité. La possibilité d'octroyer une NBI de 30 points (l'équivalent environ d'un échelon), pour un service d'au moins 9 heures en structure spécifique pour ENAF, est prévue par des décrets, relayés par des arrêtés rectoraux adressés nominativement aux intéressés : le décret n° 91-1229 du 6 décembre 1991 modifié relatif à la NBI dans les services du MEN a été complété par le décret n° 2002-828 du 3 mai 2002 relatif à la NBI « *au titre de la mise en œuvre de la politique de la ville dans les services de l'éducation nationale* ». Figurent en annexe, dans ce dernier décret, les mentions suivantes : « *Fonctions pouvant donner lieu au versement d'une NBI aux fonctionnaires du MEN.*

« *III. - Fonctions exercées par les personnels enseignants, d'éducation, de documentation et d'orientation : (...) Personnels chargés de dispenser un enseignement aux enfants étrangers non francophones nouvellement arrivés en France* ».

De façon générale, aucun type d'avantages (salarial ou autre) n'est attribué en Europe aux enseignants responsables des élèves migrants. Néanmoins, quelques pays font figure d'exception. En République tchèque, les enseignants titulaires peuvent recevoir un paiement supplémentaire s'ils sont en service dans des écoles fréquentées par des enfants de demandeurs d'asile. A Chypre, les enseignants qui ont dans leurs classes des élèves immigrants peuvent bénéficier d'une réduction de leur temps d'enseignement et/ou de travail.

2.2.7. La place des parents

La question des parents des élèves nouvellement arrivés a rarement été évoquée dans les entretiens des inspecteurs généraux avec les acteurs de terrain, si ce n'est pour souligner des difficultés de communication et un manque de connaissance de l'organisation du système éducatif et des principes qui le régissent.

Le Parlement européen, dans sa résolution du 2 avril 2009, « *estime qu'il est essentiel que les parents des enfants migrants, notamment leurs mères, soient impliqués dans les programmes*

d'enseignement des langues officielles du pays d'accueil, afin que les enfants ne se retrouvent pas en marge de la société et afin de les aider à s'intégrer au système scolaire ».

Les CASNAV, qui sont actuellement trop silencieux sur la question des parents, doivent impulser des actions et animer des projets. Des actions modestes en apparence, mais en réalité très utiles, dans la mesure où elles familiarisent les parents avec l'école, sont conduites dans certains établissements. Ainsi sont organisées des remises officielles du bulletin trimestriel, ou du DELF scolaire, en présence même des parents, ou encore des fêtes d'école associant parents et enseignants.

Des actions fort intéressantes sont engagées en maternelle avec les parents, et en particulier avec les mères non francophones mais non arrivantes, qui pourraient être en partie transférées aux mères nouvellement arrivées. Dans des écoles parisiennes, des projets ont été montés en partenariat, qui sont nés de l'observation de ces « *mères étrangères aux bras ballants* » qui peinent à accepter la séparation d'avec leur tout-jeune enfant. Sur le modèle des crèches a été recherchée l'association des mères à la vie de l'école, afin de les rendre moins « *vulnérables* ». Les projets portent sur la découverte du monde scolaire (rencontre de la directrice avec chaque parent, qui peut bénéficier des services d'un interprète, écoute des problèmes et des inquiétudes, organisation d'une journée du parent à l'école, qui va vivre de l'intérieur ce que va vivre son enfant etc.) et sur l'apprentissage de la langue française : sont constitués des groupes de parole des parents (ce sont les « *papothèques* »), animés par un ethno-psychologue bilingue (un par communauté), où l'on aborde librement toutes les problématiques scolaires ; on y évoque par exemple les situations qui sont mal vécues par les familles, en particulier celle de la dévalorisation, par leur enfant, de sa langue maternelle (« *il ne veut plus la parler à la maison* »).

Il est parfaitement compréhensible que des parents migrants, qui, le plus souvent, ne parlent pas ou peu la langue française et qui ont par ailleurs à faire face à de multiples difficultés d'un autre ordre, ne puissent pas s'impliquer fortement dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants. On sait cependant qu'ils attendent beaucoup de l'école et sont convaincus qu'elle est le rouage indispensable de l'intégration de leurs enfants.

A cet égard, les expériences, diverses dans leurs formes mais qui ont en commun d'offrir aux parents volontaires la possibilité de bénéficier de formation en français langue étrangère à l'intérieur de l'école, sont incontestablement positives ; ce sont des dispositifs relativement complexes et coûteux, qui ne peuvent être mis en place que dans le cadre de partenariats. Le lancement, à titre expérimental, de l'opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration », conduite par la DGESCO et la direction de l'accueil de l'intégration et de la citoyenneté du ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, dans le cadre de la convention de 2007 déjà citée, permet d'envisager le développement de ces actions. L'objectif est triple et concerne l'acquisition de la langue française (par la mise en place de modules de 120 heures), l'intégration républicaine et la capacité à accompagner la scolarité de ses enfants par la connaissance de l'institution.

L'expérimentation a été lancée dans 12 départements de 10 académies, le financement étant assuré par des crédits du programme 104 « intégration et accès à la nationalité française ». Le premier bilan est assez positif puisqu'au total 640 personnes (dont 90 % de femmes) ont bénéficié d'une formation, délivrée pendant le temps scolaire (60 %) ou celui de l'accompagnement éducatif par des enseignants (96 % des cas) dans 15 écoles et 34 EPLE.

2.2.8. Le rôle des partenaires

■ *Les partenaires institutionnels au plan national*

Le principal partenaire institutionnel est le ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire. Le partenariat s'inscrit dans le cadre de la convention du 27 décembre 2007, qui associe également les deux organismes publics qui interviennent directement dans la politique de scolarisation des élèves nouvellement arrivés : l'ANAEM, récemment devenue l'OFII, et l'Acsé, qui, jusqu'à la fin de l'année 2008, a apporté une contribution importante à la mise en œuvre de nombreuses actions.

L'objet de la convention est : « *d'améliorer les parcours scolaires et de favoriser une meilleure intégration sociale et professionnelle des jeunes immigrés ou issus de l'immigration* ». Des objectifs généraux sont définis, à travers six axes. Pour l'axe 2, on peut lire : « *Améliorer l'accueil et l'information des élèves nouveaux arrivants non francophones pour construire un parcours de formation générale et professionnelle (...) Les partenaires de la convention se fixent pour objectif d'anticiper et d'agir au moment du pré-accueil des jeunes ou de la famille en France et d'inscrire des actions adaptées dans les plans départementaux de l'accueil (PDA), d'améliorer la scolarisation des élèves nouveaux arrivants de l'école maternelle au lycée, dans les dispositifs évoqués supra ou dans le parcours standard, et de favoriser l'accompagnement à la scolarité pour ces élèves* ».

La mise en œuvre de la convention repose sur la coopération et l'échange d'informations et d'expertise. A cette fin, l'article 3 précise que « *les partenaires adoptent au niveau national un programme de travail annuel qui définit les actions menées en commun. Ce programme fait l'objet chaque année d'une évaluation partagée* ».

Les inspecteurs généraux ont constaté, au cours de leurs visites, que là où l'ANAEM dispose de plates-formes d'accueil, une coopération effective existe avec les services académiques et que, surtout, l'Acsé est impliquée dans de nombreuses actions initiées par les établissements ou les CASNAV.

En revanche, au plan institutionnel, malgré le désir de la direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté du ministère de l'immigration, la convention n'est guère suivie puisque l'opération expérimentale, « Ouvrir l'école aux parents », en est la seule application et que le programme annuel de travail n'a pas été formalisé.

En particulier, sur des questions techniques telles que la mise en commun « *des données, quantitatives et qualitatives, relatives à l'intégration et à l'éducation des jeunes immigrés ou issus de l'immigration, et les études menées sur la situation de ces jeunes* » (axe 1), on peut regretter que les intentions affichées (« *L'exploitation et l'analyse de ces données pourraient permettre de définir des indicateurs de l'intégration et de mieux évaluer les besoins et les priorités à fixer* ») ne se soient pas concrétisées, alors que les besoins sont réels.

Nous devons signaler que pendant la période de notre enquête, la réforme, issue de la révision générale des politiques publiques (RGPP), qui a abouti à la transformation de l'ANAEM et de l'Acsé, a suscité l'inquiétude des responsables académiques et des CASNAV quant à la pérennité des financements apportés jusqu'alors par l'Acsé. Cette réforme a notamment pour conséquence de transférer aux préfetures des crédits (12 M€ ont été délégués aux Préfets pour le financement d'actions d'intégration) qui permettaient à l'Acsé de financer directement des actions. La mise en place trop récente de la réforme ne permet pas de savoir si les craintes sont justifiées.

Les établissements publics placés sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale

Trois établissements publics interviennent dans la mise en œuvre de la politique publique de scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.

Le CNDP

Le SCÉRÉN-CNDP occupe une place importante dans le dispositif. Dans la plupart des académies, le réseau des CRDP et CDDP assure, dans le cadre de sa mission générale, la diffusion du peu de matériel documentaire et pédagogique spécialisé. Comme cela a été signalé, plusieurs CASNAV sont installés dans les locaux de CRDP et fonctionnent en parfaite complémentarité avec eux. L'accessibilité des ressources y est particulièrement aisée pour les enseignants. On constate pourtant que les enseignants s'y déplacent peu pour emprunter des ouvrages.

Le CNDP comprend aussi un service spécialisé, le centre de ressources VEI (Ville-École-Intégration), créé en 1973 sous l'appellation de « Centre Migrants », qui a « *une mission d'information et d'expertise auprès de tous les acteurs de l'éducation au sens large, de la politique de la ville et de l'action sociale* ». L'accueil, la scolarisation et l'intégration des ENAF constituent un des domaines d'activité de ce service qui possède un fonds documentaire de 6000 ouvrages spécialisés et assure la publication de trois revues : « Diversité, Ville-École-Intégration », « Actualité, Ville-École-Intégration », « Les Cahiers Ville-École-Intégration », qui sont des repères importants pour tous ceux qui interviennent dans le champ de la scolarisation des ENAF. En outre, le CNDP-VEI possède un site Internet dont une partie est spécifiquement dédiée aux ENAF. Ce site fonctionne à la manière d'une plate-forme, puisqu'il renvoie par des liens vers les documents, les outils, les diverses ressources disponibles sur d'autres sites, en particulier ceux des CASNAV académiques.

Le rôle du CNDP est évoqué par la circulaire n° 2002-100 qui indique que « *son département Ville-École-Intégration (VEI), en lien avec les services de la direction de l'enseignement scolaire, assurera un recensement et une diffusion circonstanciée des documents et outils pédagogiques de nature à enrichir les pratiques* ». Il apparaît que ce petit service a tenté, avec le peu de moyens dont il disposait, de remplir la mission qui lui était fixée. C'est encore lui qui, depuis quelques années, cherche à établir une certaine coordination entre les CASNAV, en réunissant, à la hauteur de ses ressources, les coordonnateurs. Faute de moyens, ces réunions sont tombées en désuétude. Ce centre de ressources, particulièrement isolé, gagnerait à être valorisé et davantage épaulé. Ses missions et ses relations avec la DGESCO sont à clarifier.

<p>Il est nécessaire que l'ensemble des acteurs : responsables académiques, personnels des CASNAV, enseignants, chefs d'établissement, corps d'inspection, puisse trouver, sur un site Internet dédié, des informations, des ressources, des études, des analyses, des pratiques etc. liées à la scolarisation des ENAF. Ce site pourrait aussi permettre échanges et discussions et rompre ainsi l'isolement professionnel dans lequel se trouvent certains enseignants.</p>

Le CIEP

Cet établissement public qui s'appuie, pour conduire ses actions, sur un réseau d'experts et de partenaires nationaux et internationaux, comporte un département pour l'enseignement du français langue seconde qui propose, au sein des stages de l'*Université d'hiver et d'été des métiers du français langue étrangère* (les anciens « stages du BELC »), des modules spécifiques sur l'enseignement aux ENAF du français comme langue seconde (en tant que matière et langue des disciplines). Il peut aussi traiter des demandes de stages spécifiques adressées par les CASNAV ou les services académiques de formation continue.

Une mise en ligne des dernières acquisitions du CIEP en matière de FLE et de FLS est effectuée mensuellement.

L'INRP

Une rencontre avec des chercheurs de l'INRP travaillant sur les questions de langue, en particulier de langue scolaire, a mis en évidence l'intérêt d'une collaboration pour des recherches-actions sur la problématique de la scolarisation des ENAF. L'expertise de certains chercheurs pourrait par exemple être mobilisée sur les démarches d'enseignement comparatif des langues (dont il sera question en partie III de ce rapport), sur les pratiques culturelles, sur les questions de « projet d'accueil » etc.

■ *Les partenaires au plan local*

Les partenaires les plus fréquemment évoqués par les établissements sont les collectivités territoriales et les associations.

S'agissant des partenariats avec les collectivités territoriales, les actions conduites sont généralement inscrites dans le champ de dispositifs éducatifs plus larges, souvent liés à la politique de la ville.

Ainsi, à titre d'exemple, la ville de Roubaix met en place des actions qui s'adressent notamment aux ENAF, dans le cadre du « Dispositif de Réussite Éducative » (DRE). C'est en effet par le biais de six postes d'animateurs de ce dispositif, correspondant aux six secteurs des collèges de la ville, que sont traitées des difficultés spécifiques signalées par les directeurs d'école. Les services de la ville peuvent se rendre dans les écoles, faire un diagnostic des besoins des familles (se repérer au sein de l'administration, connaître les démarches à effectuer dans le domaine économique, social, scolaire...), puis les orienter vers différentes associations partenaires et vers les services de droit commun susceptibles de répondre. Le DRE permet de financer l'intervention (coûteuse) d'interprètes. Le suivi concerne en moyenne 40 familles par an et peut durer plusieurs mois.

La ville de Roubaix propose aussi un accompagnement à la scolarité spécifique. Pour la première année en 2006, le dispositif « Français Langue Etrangère » a été mis en place dans deux écoles primaires et deux collèges. Il consiste en cinq ateliers (d'une heure trente hebdomadaire) de théâtre et de lecture-écriture-langage pour aider les enfants nouvellement arrivés sur le territoire dans l'apprentissage de la langue française. La ville dispose de trente animateurs dont deux sont spécifiquement affectés aux ENAF.

Ce projet multipartenarial est mis en œuvre par la Ville, l'AFEV (association de la Fondation étudiante pour la Ville), les centres sociaux et les établissements scolaires. Pour les plus âgés, un lycée offre les mêmes prestations.

Les formes prises par le partenariat associatif sont aussi diverses que le monde associatif est riche. A Marseille, une association a effectué, en liaison avec le CASNAV et grâce à un financement de l'Acsé, un répertoire des associations qui interviennent dans l'accueil et la scolarisation des ENAF.

Il serait risqué d'entreprendre une typologie des associations mais nous pouvons distinguer deux catégories particulières :

- les associations qui appartiennent à un réseau national et qui agissent dans le cadre des actions périscolaires ; ce sont notamment les fédérations des œuvres laïques (FOL), fédérées par la Ligue de l'enseignement, et, comme dans le cas présenté ci-dessus, l'AFEV, qui intervient dans le champ de l'éducation non-formelle et propose des projets d'accompagnement individualisé qui s'adressent à des enfants et à des jeunes en difficulté

scolaire ou sociale. En mobilisant, chaque année, plusieurs milliers d'étudiants bénévoles dans des quartiers populaires, l'AFEV développe des actions dans les domaines de l'accès aux savoirs, de la mobilité et de l'ouverture culturelle. On doit encore citer l'AEFTI, l'Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et leurs familles, qui est un réseau d'associations loi 1901 qui se donne « *pour but fondamental la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme, la promotion du droit à la formation et à la qualification de la population immigrée et des publics en difficulté d'insertion* ». Le réseau a été fondé en 1971 par des personnalités issues du monde syndical, associatif, politique et universitaire, animées par des préoccupations humanistes et citoyennes, date à partir de laquelle des associations locales sont apparues dans les régions (aujourd'hui au nombre de neuf) ; l'AEFTI conduit des actions intéressantes auprès des jeunes ENAF de plus de 16 ans ou auprès des tout-petits en âge préscolaire (à Paris, par exemple).

- les associations de quartier, qui s'occupent du soutien aux populations migrantes. Ces associations ont pour objet de favoriser l'intégration des populations migrantes et de créer du lien social. Il est important que les écoles et les établissements s'appuient, davantage, sur ces structures pour assurer l'intégration des ENAF et faciliter la communication avec leurs familles ; ils doivent réfléchir à la complémentarité à établir entre l'enseignement, qui est délivré par les professeurs, et l'accompagnement scolaire, qui est effectué par les associations.

2.3. Une politique dont l'efficacité ne peut être mesurée

2.3.1. Une politique dont l'efficacité n'est pas mesurée

Le rapport de l'OCDE de février 2009, déjà cité, suggère les questions auxquelles une évaluation des politiques de scolarisation des enfants de migrants devrait répondre :

- est-ce que la politique suivie améliore l'accès à une éducation de qualité ?
- est-ce que la politique réduit le décrochage des élèves ?
- est-ce que la politique améliore leur niveau de performance ?

Ces questions peuvent paraître ambitieuses au regard de nos observations, constats et analyses.

Les intégrations en classe ordinaire et le DELF peuvent-ils constituer des indicateurs de mesure de l'efficacité ?

Si l'on admet que l'évaluation d'un dispositif doit se faire par rapport au degré d'atteinte des objectifs qui lui sont fixés, il convient de se reporter à la circulaire du 25 avril 2002 qui stipule que « *l'objectif est qu'ils (les ENAF) puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire* ».

La plupart des acteurs rencontrés sont en accord avec cet objectif et cherchent à le poursuivre au mieux, tout en soulignant les difficultés : vaut-il mieux intégrer rapidement l'élève en classe ordinaire, en lui assurant un suivi personnalisé, ou prolonger un apprentissage linguistique intensif dans la structure spécifique ? Juger de l'efficacité des mesures spécifiques sur le seul critère de la rapidité du passage en classe ordinaire n'apparaissait acceptable à aucun de nos interlocuteurs : dans certaines académies en effet, la pression pour « intégrer » est très forte, pour de multiples raisons, à caractère non pédagogique : c'est parfois le fruit d'une position idéologique de tel ou tel responsable institutionnel (qui considère que les classes spécifiques sont des ghettos), c'est, le plus souvent, la nécessité de « *faire de la place* » pour d'autres arrivants.

La circulaire du 25 avril 2002 nuance elle-même l'expression « *au plus vite* » (du moins pour les élèves du premier degré) : « *un maintien plus long en classe d'initiation, allant jusqu'à une année supplémentaire, peut cependant être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages* ».

La circulaire indique également quels sont les acquis de l'élève nécessaires à l'intégration totale en classe ordinaire : « *quand il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement* ». Pour les professeurs, la difficulté est d'apprécier la portée de l'adjectif « *suffisant* ». Les observations conduites par les inspecteurs généraux montrent que les appréciations varient considérablement et constituent souvent une source de divergences, voire d'oppositions, entre les enseignants.

Il apparaît évident que des critères d'évaluation doivent être établis pour fonder pédagogiquement les décisions d'intégration en classe ordinaire. Le CECRL (le cadre européen commun de référence pour les langues) devrait permettre de définir un référentiel de compétences, qui serait utilisé à l'échelon national et garantirait « l'égalité des chances » entre les ENAF, quel que soit le lieu de leur scolarisation (la partie III du rapport reviendra sur la question). Dans ce cas seulement, l'intégration en classe ordinaire pourrait constituer un premier critère de mesure de l'efficacité du dispositif.

Dans l'état actuel des choses, l'intégration des élèves en classe ordinaire ne peut donc être considérée comme un indicateur de réussite des mesures spécifiques de scolarisation des ENAF : il doit être clair qu'un établissement qui intègre beaucoup et vite n'est pas nécessairement un établissement qui réussit mieux dans la prise en charge des ENAF que celui qui intègre peu au cours de l'année et réciproquement.

La réussite au DELF scolaire pourrait, elle aussi, constituer un indicateur pertinent pour l'évaluation de l'efficacité des mesures spécifiques. Actuellement, cet indicateur ne serait pas fiable, dans la mesure où n'est présenté à l'examen qu'un certain pourcentage des élèves (en bref, ceux qui sont capables de le réussir). Cela dit, l'analyse fine des résultats au DELF pourrait sans doute conforter les dispositifs qui paraissent les plus performants ; les CASNAV pourraient entreprendre ce travail qualitatif.

Les bases élèves et la rareté des suivis de cohortes

Même si elle était effectuée par référence à des critères précis et nationaux, l'intégration en classe ordinaire ne constituerait pas un critère d'évaluation suffisant de la réussite des mesures spécifiques de scolarisation. Pour vérifier si, au terme d'une certaine durée, un élève, qui fait partie d'une cohorte d'ENAF arrivée à une date donnée, a un parcours scolaire « normal », c'est-à-dire comparable au cursus des élèves de langue française maternelle et peut réussir comme eux aux examens nationaux, il convient de mettre en place ce que l'on appelle un « suivi de cohorte ». L'opération est délicate à mener mais nécessaire.

Le rapport précédent de l'inspection générale⁵⁴ allait en ce sens : « *des suivis de cohortes doivent absolument être engagés au niveau des établissements, départements et académies* ».

De même, dans son rapport de novembre 2004⁵⁵, la Cour des Comptes, entre autres recommandations, conseillait, s'agissant des élèves issus de l'immigration, « *qu'un dispositif*

⁵⁴ *Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France*, IGEN/IGAENR, mai 2002

⁵⁵ *L'accueil des immigrants et des populations issues de l'immigration*, Cour des Comptes, novembre 2004

national d'enregistrement périodique des cursus et des résultats permette de mieux les connaître » et « qu'une évaluation annuelle des actions entreprises soit coordonnée par le DESCO ».

Il est à noter que la circulaire n° 2002-100 ne préconise pas explicitement l'évaluation des dispositifs de scolarisation des ENAF ni la mise en place de suivis de cohortes, même si elle insiste sur la nécessité de l'évaluation et du suivi pédagogique des ENAF après leur sortie de CLIN ou de CLA.

En revanche, la circulaire, de même date, concernant *« les missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage »* confie explicitement aux CASNAV la mission de mettre en place les suivis de cohortes : *« ils concourent à une meilleure connaissance des parcours scolaires des élèves, en coordonnant des suivis de cohortes dans les départements ; ils apportent leur contribution à l'évaluation des dispositifs d'accueil et d'intégration ».*

Et, parmi les acteurs rencontrés, beaucoup appellent de leurs vœux un tel suivi de cohortes. Mais, force est de constater qu'à de rares exceptions près (voir ci-dessous), aucun suivi de cohortes d'ENAF sur plusieurs années n'a pu être communiqué aux inspecteurs généraux, ni au plan national, ni au plan académique (sauf à Paris) ou départemental.

Au niveau national, la DEPP s'est donné depuis longtemps les moyens d'observer les cursus scolaires d'échantillons représentatifs d'élèves, en constituant régulièrement des panels (en 1972, 1973 et 1974, 1978, 1980, 1989, 1995, 1997, 2007). Mais, si ces observations permettent de suivre le devenir scolaire des élèves étrangers, ils ne permettent pas de suivre spécifiquement celui des ENAF. En effet, ceux-ci ont deux caractéristiques : ils sont nouvellement arrivés (ce qui ne signifie pas nécessairement qu'ils sont étrangers, comme nous l'avons vu) et ils ont un niveau insuffisant de maîtrise du français (ce qui n'est pas nécessairement le cas des étrangers). Quant aux trois enquêtes annuelles que la DEPP consacre aux ENAF, elles ne rendent pas non plus possible un suivi individuel, car elles recueillent des données agrégées par types de classe et par départements, et non des données individuelles. Enfin, la caractéristique d'ENAF n'est pas une variable intégrée à la base nationale des élèves. Dans l'état actuel de l'appareillage statistique national, il n'est donc pas possible d'effectuer un suivi de cohortes d'ENAF.

Au niveau académique, la caractéristique d'ENAF n'est pas intégrée non plus dans la base élèves académique (BEA). Cela est induit par le système réglementaire d'inscription des élèves dans les établissements, qui oblige à inscrire l'ENAF dans une classe ordinaire correspondant à sa classe d'âge, même s'il fréquente par ailleurs une CLIN ou une CLA. (C'est ce qu'on appelle, improprement, la « double inscription », cette disposition visant précisément à éviter les doubles comptes). De ce fait, comme l'indique la circulaire du 25 avril 2002, *« les effectifs de ces cours (CLIN ou CLA) ne figurent pas spécifiquement dans les différents états de recouvrement des effectifs scolaires, puisque l'inscription « administrative » est opérée dans la classe du cursus ordinaire ».*

Certes, la base académique du second degré donne des informations sur les formations suivies par les élèves, notamment en FLE ; mais les élèves qui suivent des cours de « FLE » ne sont pas tous des ENAF. D'autre part, quand les élèves sont identifiés comme ENAF de CLA dans la base élèves académique, cette identification disparaît dès qu'ils sont intégrés en classe ordinaire. Pour ces raisons, les services statistiques académiques ne peuvent pas suivre le parcours scolaire des ENAF par simple extraction de la BEA.

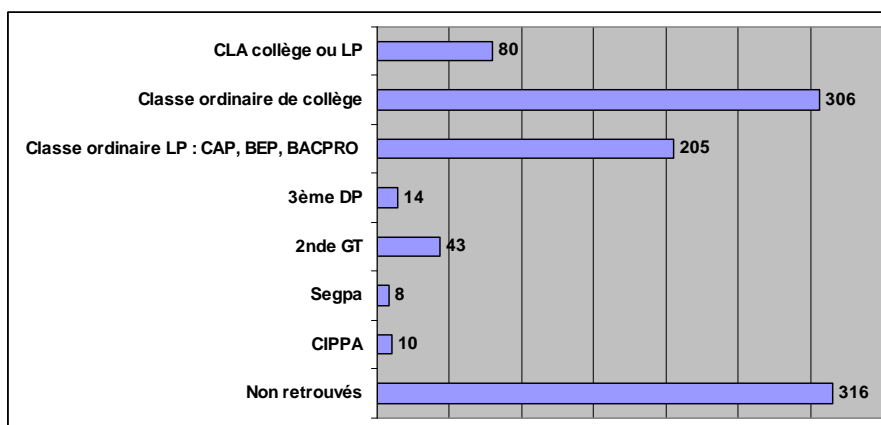
Des initiatives locales

Quelques rares tentatives ont été faites récemment et méritent d'être signalées.

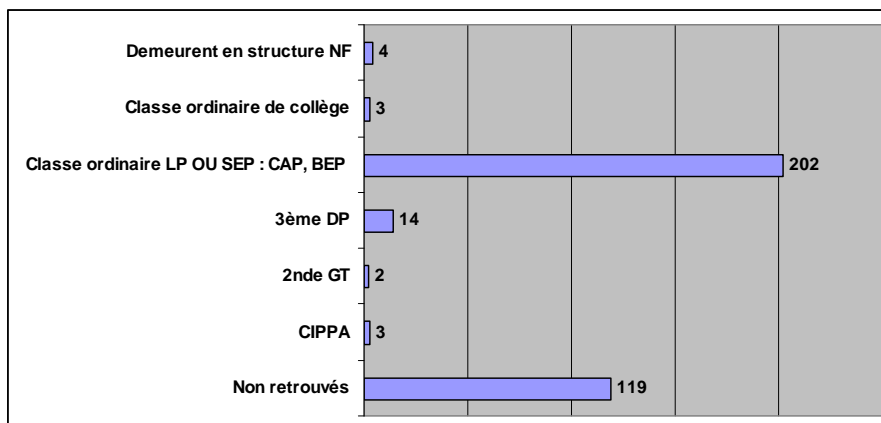
Ainsi, le service statistique de l'académie de Paris a initié en 2006-2007 et poursuivi en 2007-2008 une étude. Cette étude a été engagée sur le devenir des 1329 élèves de collège et de lycée scolarisés en structures non francophones en 2006-2007 (ce qui ne correspond pas nécessairement à tous les ENAF). Leur enregistrement sur la base académique s'est fait entre juillet 2006 et fin juin 2007.

Deux ans après, à la rentrée 2008, le devenir de ces élèves est le suivant :

Devenir des 982 élèves non francophones de collège de 2006-2007



Devenir des 347 non francophones de LP de 2006-2007



On peut observer tout d'abord que, sur les 1329 élèves de 2006-2007, 435 (32,7%) sont sortis de la base deux ans après, sans qu'on ait d'information fiable sur leur devenir (le motif de sortie n'étant pas renseigné ou étant renseigné de façon imprécise). Sur les 894 élèves retrouvés, 84 (près de 10%) sont toujours dans une structure pour non francophones ; les autres sont :

- en LP : 435 48,6 %
- dans une classe ordinaire de collège : 309 34,5 %
- en lycée général et technologique : 45 5%
- en SEGPA ou CIPPA : 21 2,3%

On constate que ces élèves accèdent difficilement au second cycle de l'enseignement général et technologique.

Le service statistique de l'académie de Strasbourg a également, à la demande des inspecteurs généraux, mis en place un suivi de cohortes d'ENAF. A partir des listes d'affectation de 2007 de l'inspection académique du Bas-Rhin, la caractéristique ENAF a été intégrée dans la base élèves académique du second degré. On dispose ainsi, pour 351 de ces élèves, d'informations sur l'âge, le genre, le pays d'origine, les catégories socioprofessionnelles des parents.

Le suivi de ces élèves ne portant actuellement que sur une seule année, il n'est guère pertinent de tirer des conclusions immédiates de ce travail qui ne portera pleinement ses fruits que dans les années suivantes. Tout au plus apparaît-il que les élèves des catégories favorisées sont tous sortis de CLA après une année et ne redoublent pas.

Quelques départements ont pu communiquer des suivis d'ENAF généralement effectués par les services de l'information et de l'orientation. Ces suivis ne portant que sur une année, il faut faire les mêmes réserves sur leur pertinence que pour l'académie de Strasbourg. Les exemples cités ci-dessous le sont à titre illustratif.

En Seine-et-Marne, les services d'orientation ont réalisé une enquête de suivi, sur un an, des ENAF scolarisés en collège. A la fin de l'année scolaire dernière, sur les 141 élèves, on pouvait établir le constat suivant :

- 76 restaient en collège mais étaient intégrés à temps plein en classe ordinaire et seulement 39 restaient en CLA de collège (car ils étaient arrivés tardivement, en fin d'année scolaire) ;

Sur les 76 : 11 étaient intégrés en 6^e ; 24 en 5^e ; 24 en 4^e ; 16 en 3^e ; 1 en SEGPA ;

- 25, par ailleurs, quittaient le collège : 5 en 2^e GT ; 9 en 2^e professionnelle ; 1 en CLA de LP ; 6 en formation professionnelle par alternance ; 4 vers des orientations autres.

En ce qui concerne la seule CLA de lycée du département, sur 7 élèves : 3 vont en 2^e GT ; 1 en 1^{ère} S ; 2 en terminale BEP ; 1 quitte l'établissement.

Cette enquête montre que, hormis les élèves arrivés tardivement dans l'année, les ENAF sont intégrés en classe ordinaire au plus tard après un an. Mais elle ne donne pas d'indication sur les redoublements ou les retards scolaires. Pour les élèves qui quittent le collège, l'accès à la seconde GT n'est pas négligeable, mais l'orientation vers l'enseignement professionnel est majoritaire.

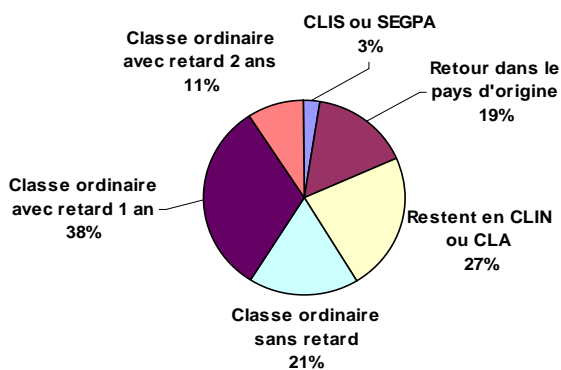
Les CIO du Haut-Rhin suivent également le devenir des ENAF sur une année. Ainsi, à l'issue de l'année scolaire 2007/2008, sur un total de 174 élèves :

- 96 passent dans la classe supérieure : 23 entrent en 6e, 64 passent dans une classe supérieure de collège, 5 dans une classe supérieure de LEGT, 4 dans une classe supérieure de LP ;
- 25 redoublent ;
- 3 vont en SEGPA ;
- 27 sont maintenus dans le dispositif ENAF (le plus souvent à cause d'une arrivée tardive dans l'année scolaire) ;
- 4 vont en MGI ;
- 19 quittent le système scolaire.

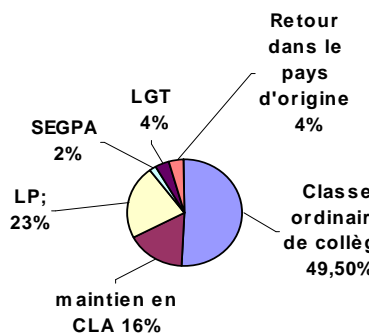
Comme dans l'exemple précédent, la majorité des élèves est en classe ordinaire après un an (sauf arrivées tardives). A noter que la proportion de redoublants n'est pas négligeable (14%).

Dans les Hauts-de-Seine, des travaux sur l'orientation immédiate fournissent quelques données sur le devenir des élèves à l'issue de CLIN et de CLA :

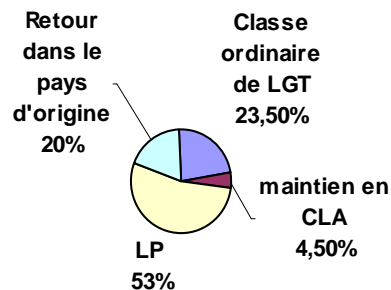
A l'issue de CLIN :



A l'issue de CLA collège :



A l'issue de CLA lycée :



Ces données montrent également que la majorité des élèves est intégrée en classe ordinaire après un an, mais avec un certain retard scolaire, et qu'en CLA l'orientation majoritaire concerne l'enseignement professionnel.

Un suivi de cohortes est actuellement mené dans le Val-de-Marne, qui devrait être publié fin 2009 par le CNDP-VEI. : il porte sur les trois collèges publics de la commune d'Ivry, concerne plusieurs années et est conduit par le CASNAV ; le rôle essentiel du CASNAV dans cette initiative et le nombre limité des établissements choisis doivent permettre l'analyse non seulement quantitative mais encore qualitative de ce suivi de cohortes.

Une étude de suivi de cohortes présentée par Barbara Fouquet-Chauprade⁵⁶ en octobre 2004, lors de l'Université d'automne sur la scolarisation des ENAF⁵⁷, organisée sous l'égide de la DGESCO par l'académie de Créteil, est à ce jour le seul suivi de cohortes dont nous disposons qui ait été mené sur des grands nombres et sur la durée. La cohorte a été constituée à partir des bases Élèves académiques des académies de Paris, Créteil et Bordeaux et regroupait l'ensemble des élèves inscrits en classe d'accueil en 1998, dont la scolarité a été suivie jusqu'à la rentrée 2003, soit un total de 1755 élèves. L'étude a mis en évidence l'incidence décisive de l'âge à l'arrivée et souligné le faible impact de l'appartenance sociale et de l'origine géographique. Elle a aussi contribué, sur le plan méthodologique, à préciser les conditions dans lesquelles ce type d'étude pourrait être généralisé dans les académies.

De ces données trop partielles, éparées, non homogènes, il est difficile, voire impossible, de tirer des constats généralisables. Tout au plus peut-on percevoir deux tendances : après scolarisation en CLIN ou en CLA, la majorité des élèves semble rejoindre une classe ordinaire au plus tard après un an, mais avec des retards scolaires parfois non négligeables. (A Paris, le nombre des élèves qui restaient en structure spécifique au moins deux ans était relativement important). A l'issue du collège, l'orientation vers l'enseignement professionnel paraît dominante.

L'absence de données fiables et généralisables sur le devenir des ENAF était perçue par tous nos interlocuteurs comme dommageable (des recteurs aux enseignants).

La préoccupation du suivi de la scolarité des ENAF est grande dans les écoles et les établissements scolaires. Mais les informations qui nous ont été communiquées (et qui ne peuvent être citées dans le détail dans ce rapport) sont destinées à un usage interne et ne sont pas collectées au niveau des instances de pilotage. Ce sont plus souvent des analyses empiriques que des études de cohortes véritables, la recherche d'informations sur le devenir des élèves est rarement poussée au-delà d'une ou deux années et est presque toujours le fait de l'initiative, spontanée et généreuse, de l'enseignant de français de la structure spécifique.

2.3.2. Une politique dont le coût est mal connu

Une gestion des moyens et des ressources humaines différente entre le premier et le second degré

Dans le premier degré, les inspecteurs d'académie réservent des postes pour créer des structures spécifiques (CLIN, CRI) qui sont affectées à des enseignants titulaires. Ces mesures sont prises dans le cadre de la préparation de la rentrée scolaire et font partie de la carte scolaire préparée par l'IEN de la circonscription concernée et arrêtée par l'IA-DSDEN.

⁵⁶ Barbara Fouquet-Chauprade appartient au département de sociologie, Université Victor Segalen de BordeauxII
⁵⁷ *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?*, Les Actes de la DESCO, CNDP, 2005

Notons que quelques professeurs du premier degré sont mis à disposition des CLA-NSA du second degré (ces mises à disposition sont de plus en plus rares).

Dans le second degré, on distingue deux cas, selon la nature des structures mises en place. Ces dernières peuvent être soit financées de façon pérenne (c'est en général le cas de la CLA et le plus souvent, c'est un enseignant nommé sur poste spécifique qui prend en charge l'enseignement du français), soit de façon provisoire, sous forme de groupements d'heures (on parle de « dispositifs », comme nous l'avons vu précédemment), qui sont alors assurées par des enseignants des classes ordinaires de l'établissement.

Le mode de gestion des moyens dans le second degré a des incidences importantes sur la gestion des ressources humaines. Pour les groupements d'heures en particulier, les moyens sont attribués à l'établissement en dehors de la dotation horaire globale et les décisions interviennent tardivement, au mois de juillet, ou encore à la rentrée, voire après (quand on constate l'arrivée d'ENAF), à un moment où les services des enseignants de l'établissement sont déjà organisés. De ce fait, ce calendrier ne permet pas toujours la prise en charge par des enseignants de l'établissement et l'académie est conduite à recruter des contractuels ou des vacataires, comme dans l'académie de Montpellier. Les inspecteurs généraux ont constaté des cas où l'intervention du vacataire avait été interrompue en cours d'année à l'issue de 200 heures d'enseignement sans qu'aucun remplacement n'ait été prévu.

Certaines académies mobilisent des fonds européens ou des subventions de collectivités locales et divers instruments de la Politique de la ville, éventuellement en relation avec l'Acsé, dans le cadre des contrats locaux éducatifs, afin de mettre en place, par le biais des associations et dans le temps périscolaire, des modules de soutien pour les ENAF. Dans la ville d'Aix-les-Bains (Savoie), des actions individualisées d'accompagnement de mineurs isolés de plus de 16 ans sont financées ainsi. Par ailleurs, nous avons déjà signalé que la réforme très récente de la mise en œuvre de la politique de l'immigration, qui se traduit notamment par un recentrage de l'activité de l'Acsé, déstabilise des dispositifs parfois anciens.

Une mesure de l'efficacité en échec : tentative pour calculer un coût moyen par élève

Dans la dizaine d'académies visitées, les inspecteurs généraux ont souhaité pouvoir chiffrer en euro le coût de l'encadrement des élèves. Comme on le sait, les systèmes d'information ne permettent pas de calculer facilement cette valorisation. Les services compétents, auxquels a été transmis un protocole, ont été sollicités pour repérer nominativement les enseignants exerçant devant les élèves et calculer le coût annuel de leurs interventions. La plupart des académies n'ont pu répondre à la demande.

Cependant, il est possible d'exploiter les réponses de quelques académies. Il est apparu en particulier intéressant de reproduire les dépenses de personnels de l'académie de Grenoble :

	ETP	heures	nombre d'élèves	coût	coût par élève
Premier degré	50		770	1485000	1929
Second degré	18,4	33 HSA	638	753000	1180
		3195 HSE			
		1246 HSE / FSE			
Coordination*	3			106000	75
Total	71,4		1408	2344000	1665

* personnel du CASNAV et des coordinations départementales Source : rectorat de l'académie de Grenoble

Il convient de remarquer que dans cette académie, le mode d'organisation des CLA sur la base d'un demi-service d'enseignant (9heures) contribue à abaisser le coût de la scolarisation des ENAF dans le second degré. Cette formule est certes économique mais sa pertinence peut être discutée. Si on ajoute les dépenses de fonctionnement du CASNAV (cf. 2.2.1.), le surcoût global par élève dans cette académie est de **1709 €**.

Le rapprochement du coût moyen par élève et par an obtenu pour plusieurs académies met en évidence des différences importantes qui peuvent être dues aux taux d'encadrement qui varient de façon notable d'une académie à l'autre, en fonction des modèles d'organisation retenus et des caractéristiques de l'académie (le coût est a priori plus élevé en zone rurale ou semi-urbaine). Cependant, les deux académies les plus rurales présentent des écarts de coût importants et le coût moyen de l'académie de Paris, qui est pourtant peu exposée à la dispersion des élèves, est 3,5 fois supérieur à celui de l'académie d'Aix-Marseille.

Des facteurs méthodologiques peuvent avoir contribué à la constitution d'écarts aussi importants. La fiabilité de cette enquête ne peut donc être garantie ; les coûts moyens suivants ne sont donnés qu'à titre indicatif.

	Premier degré	Second degré	Moyennes
Aix Marseille	1298	1176	1237
Besançon	2948	3984	3466
Grenoble	1929	1180	1555
Limoges	2310	2295	2303
Montpellier	2505	1338	1922
Paris	3729	5423	4576
Strasbourg	1310	4642	2976
Moyennes	2290	2863	2576

Le coût moyen de la scolarisation d'un ENAF, en supposant qu'il puisse être établi de façon fiable, ne peut être directement rapproché du coût moyen d'un élève « ordinaire ». En effet, il est composé, pour une partie, de surcoûts et, pour une autre partie, de coûts nets : le coût de l'enseignant de la CLIN est un surcoût si l'élève est comptabilisé dans l'effectif d'une division normale ; en revanche un élève de CLA-NSA ne « coûtera » que le salaire de l'enseignant de cette structure.

Dans ces conditions, il est difficile de se prononcer sur le coût global de la politique de scolarisation des ENAF. En multipliant les taux moyens ci-dessus par les effectifs nationaux, on peut estimer que les dépenses de personnel dédiées à cette politique s'élèvent à près de 90M€.

Nous donnons ces indications de coût avec beaucoup de prudence et nous regrettons l'absence, à tous les niveaux, d'outils de suivi financier de cette politique, qu'aucune difficulté technique ne justifie. L'absence d'indicateur LOLF est, pour nous, significative du manque d'intérêt de l'institution pour cette politique publique.

Le financement en Europe

Le financement des mesures intéressant la scolarisation des élèves nouvellement arrivés s'inscrit dans le cadre plus global des modes de financement de l'éducation. En général, ce sont les autorités éducatives centrales qui décident des allocations de moyens financiers additionnels pour mettre en œuvre les dispositifs scolaires de soutien aux élèves immigrants. La marge de manœuvre dans la gestion des allocations reçues pour la mise en place des actions de soutien aux enfants immigrants peut être plus ou moins large, selon que le système est plus ou moins décentralisé. Il n'est pas rare que les autorités locales, voire les écoles, reçoivent des moyens financiers dont elles ont la complète responsabilité de gestion.

C'est le cas en Belgique, au Danemark, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), en Islande ou en Norvège, où les montants alloués peuvent être destinés à des dispositifs de soutien différents selon les besoins.

Au Royaume-Uni, le gouvernement a mis à la disposition de toutes les autorités éducatives locales deux grandes lignes budgétaires pour financer une variété d'activités en faveur de leurs minorités ethniques et des enfants à risque, dont les immigrants. La plus grande partie de ce financement doit être dévolue aux écoles.

Dans plusieurs pays, des normes strictes sur le nombre d'élèves immigrants et sur le moment où ils sont arrivés dans le pays d'accueil, doivent être respectées pour que l'établissement scolaire reçoive des fonds supplémentaires.

3^e partie Enseignement. Evaluation et orientation des élèves. Formation des enseignants

La troisième partie du rapport se propose de faire l'analyse des pratiques didactiques et pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés, laquelle, jusqu'ici, n'a jamais été conduite dans son intégralité. Cette analyse se fonde sur les pratiques de classes observées, celles qui sont apparues trop peu inopérantes, - non pour en stigmatiser les auteurs mais pour en souligner les limites, les insuffisances, les dérives-, celles aussi de ces nombreux professeurs qui ont construit de vraies stratégies d'enseignement, voire des méthodes, avec pragmatisme et bon sens, loin de toute idéologie, dans le seul souci d'assurer la réussite scolaire de cette catégorie d'élèves « *à besoins éducatifs particuliers* » et de leur garantir, pour reprendre les termes du Conseil de l'Europe, « *le droit à une éducation de grande qualité* ».

Les modes d'enseignement de la langue française, les pratiques d'évaluation et les modalités d'orientation, dont on verra combien elles sont déterminantes pour les parcours de réussite, ainsi que les contenus spécifiques de la formation des enseignants, seront étudiés.

Avant d'aller plus avant, il nous faut rappeler la spécificité du public dont nous traitons : les ENAF sont quasiment tous allophones, c'est-à-dire qu'ils maîtrisent quasiment tous une langue première autre que le français, et ils se trouvent immergés, souvent brusquement, dans un environnement francophone qui leur est étranger et dans lequel l'école leur fait devoir de trouver de nouveaux repères dans des délais brefs. Dans ce contexte très particulier, le professeur, pour reprendre l'expression de la philosophe allemande Hannah Arendt⁵⁸, a pour

⁵⁸ *La crise de la culture*, Hannah Arendt, Folio Essais, 1961

mission d'être le *responsable du monde*, autrement dit de donner à l'élève des clés pour lire rapidement le monde francophone dans lequel il arrive, clés dont la première est sans conteste la langue française.

Par ailleurs, la résolution du Parlement européen, en date du 2 avril 2009, souligne, s'il en était besoin, « *qu'il apparaît clairement que les résultats scolaires des enfants de migrants sont considérablement inférieurs à ceux des élèves originaires du pays d'accueil* » (considération F.) et que « *le fait que les talents des enfants de migrants ne sont souvent pas découverts et restent inutilisés engendre des désavantages sociaux, culturels et économiques pour la société dans son ensemble* » (considération F.), qu'« *un système éducatif de grande qualité doit être ouvert à tous* » (recommandation 26) et que « *les mesures visant à améliorer l'éducation des enfants de migrants profitent à la société dans son ensemble* » (recommandation 28).

3.1. *Un enseignement de la langue française qui se cherche*

3.1.1. Le développement du langage complexe indispensable à la réussite scolaire

Parler pour apprendre *en français*. Sauf cas particuliers d'enfants qui ont eu des parcours de vie très douloureux, ayant usé leur confiance en eux-mêmes et dans les adultes, ou qui ont des troubles ou déficiences congénitales ou acquis, les progrès dans la communication verbale en français sont rapides à l'école primaire, où les jeunes enfants entrent aisément dans les rapports sociaux favorables aux apprentissages, souhaitent réussir et faire plaisir aux adultes. Les enseignants sont donc conduits – en réalité trop peu le font assez intensivement – à mettre les élèves en situation d'apprendre *le français*, négligeant en revanche de les mettre en situation d'apprendre *en français*, c'est-à-dire de les conduire à manier, avec assez d'aisance, le langage qui permet de s'intégrer dans le dialogue didactique, de comprendre des « textes » scolaires plus ou moins complexes (une leçon, un récit, une explication, une règle du jeu etc.) ou d'en produire (dire ce que l'on a fait, expliquer à l'oral ou à l'écrit comment on a fait, répondre de manière pertinente à une question, reformuler le texte qu'on a lu pour montrer qu'on l'a compris etc.). A cette fin, il faut, certes, disposer du vocabulaire adapté, mais il faut bien plus que cela : les élèves doivent être capables de manier le langage structuré et précis qui construit véritablement le sens de ce qu'ils veulent dire puisque la situation ne porte pas l'évidence de ce qu'ils ont à transmettre ; on parle de « langage d'évocation » (ce langage en continu, qui fait des liens, qui peut être aussi bien une explication qu'une narration, et qui a été présenté dans le rapport des inspections générales sur l'éducation prioritaire⁵⁹). Il s'agit alors pour les élèves d'avoir des idées claires sur ce qu'ils veulent transmettre (mais c'est aussi l'effort pour communiquer qui conduit à approfondir sa pensée et à clarifier les idées), de se représenter clairement ce dont les interlocuteurs de la situation ont besoin pour comprendre ce qu'ils veulent leur apporter et de mobiliser dans le même mouvement et le même moment les moyens linguistiques adéquats. Le langage d'évocation (langage décontextualisé, langage du récit) assure le pont entre l'oral et l'écrit. Sa production constitue pour tout élève, même francophone natif, une tâche très complexe. Elle suppose une attitude de distance et une posture réflexive pour construire son propos et choisir ses mots, ce qui est constitutif d'un premier niveau de « maîtrise » de la langue. C'est cette attitude, autant que les ressources linguistiques, que les enseignants doivent faire travailler ; force est de reconnaître que les visites en classe ne conduisent pas souvent à observer une telle préoccupation, alors que l'on note la vigilance avec laquelle le vocabulaire spécialisé est introduit, dans des situations où il fait sens mais aussi parfois de manière très artificielle. On voit toutefois des

⁵⁹La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, rapport des inspections générales n° , octobre 2006

situations, plus ou moins pleinement exploitées, qui visent vraiment les compétences qui permettent de produire le langage complexe, ce « *savoir-faire avec la langue* » indispensable à la réussite scolaire.

A titre d'exemple, on peut évoquer un travail, à la fois subtil et simple dans sa réalisation, effectué autour de l'histoire du petit chaperon rouge, dans une CLIN du Pas-de-Calais qui accueille des élèves d'âge différent et de compétences variées. L'histoire a d'abord été lue dans une version adaptée pour de jeunes enfants et les images de l'album montrées au fur et à mesure de la lecture. Puis, les images ont été à nouveau observées et commentées, ce qui a permis une première mobilisation de ce qui avait été entendu. L'histoire a été relue et l'accent mis alors sur les échanges entre les personnages, le dialogue étant parfois répété par l'enseignante lectrice ou par un élève, quand elle avait perçu qu'il en avait une bonne mémorisation. Les dialogues ont été extraits du livre et donnés sous forme de grandes étiquettes que les plus « compétents » ont pu lire. Les échanges ont ensuite été joués avec des marionnettes (la petite fille, la grand-mère et le loup), chacun pouvant assumer plusieurs rôles dans des essais successifs. Les spectateurs étaient invités à apporter leur aide en cas d'oubli ou à corriger, ce qui a aiguisé leur écoute et fixé leur attention. Enfin, chacun a été convié à un travail personnel d'organisation d'images rappelant le récit (lesquelles n'étaient pas la copie des images de l'album précédemment utilisé) et invité à raconter à son tour l'histoire, que l'enseignante aurait pu écrire dans un exercice de « dictée à l'adulte ». Dans cette dernière phase, le travail préalable ayant permis de mémoriser l'histoire, de s'appropriier le vocabulaire et de manipuler des formules ou des expressions pour la raconter, la mise en mots exigée était possible et les productions des élèves, plus ou moins abouties, témoignaient de leur capacité à organiser un propos continu et cohérent, voire de jouer avec des formulations en les modifiant.

3.1.2. Des activités langagières inégalement mises en œuvre

Les professeurs du premier degré rencontrés dans les CLIN ne se demandent pas, dans leur majorité, quel français ils vont faire apprendre à leurs élèves et les discussions sur le FLE, le FLS et le FLSCO les préoccupent peu dans l'exercice de leur enseignement. Sans omettre le fait que les élèves doivent manier la langue pour les besoins de la communication ordinaire à l'école et en dehors de l'école, ils sont conscients, dans l'ensemble, que les ENAF doivent aussi s'acculturer vite à des formes de communication langagière propres à la scolarisation, acquérir le vocabulaire qui permet de tenir son rôle d'élève dans tous les domaines et, en fonction de leur âge et du niveau scolaire où ils sont admis, intégrer les concepts relevant du programme des disciplines enseignées et leur expression particulière en français.

Les représentations qu'ils se font de leur tâche d'enseignement sont davantage structurées autour de grandes composantes de la compétence de communication langagière (s'exprimer et se faire comprendre, comprendre avec une priorité à l'oral ; de manière seconde, lire et écrire, comprendre et s'exprimer avec l'écrit) qu'en référence à la langue elle-même. Est-ce lié à la formation initiale des professeurs des écoles pour lesquels cet ordre (le langage avant l'étude de la langue) est constitutif des étapes de la scolarisation primaire ? ou est-ce la conséquence d'une bonne intégration de l'esprit du cadre européen commun de référence pour les langues, via les références au DELF scolaire qui constitue désormais, pour nombre d'enseignants, un horizon pour l'évaluation de leurs élèves ? C'est vraisemblablement les deux.

Les professeurs du second degré rencontrés dans les structures spécifiques se montrent, quant à eux, particulièrement soucieux de mettre en œuvre la méthode d'enseignement qui apportera la bonne réponse aux besoins d'acculturation scolaire de leurs élèves. Cette préoccupation induit, de façon assez générale, une certaine mise au second plan des besoins langagiers

propres à la communication ordinaire. Sans doute le sentiment de l'urgence qu'ils éprouvent à devoir donner accès aux divers programmes disciplinaires du collège et du lycée, et par suite aux examens qui concluent chaque parcours, est-il plus fort. Sans doute aussi, la formation initiale reçue, qui place l'étude grammaticale de la langue et des textes au cœur de l'activité du professeur de français, pèse-t-elle de tout son poids dans les représentations que les professeurs du second degré se font de leur tâche d'enseignement.

■ ***Un entraînement inégal à la compréhension de l'oral et à l'expression orale : des interactions et reformulations délicates à mettre en œuvre***

Les structures de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés apparaissent comme des lieux où les élèves parlent trop peu. On assiste souvent (comme dans les classes ordinaires d'ailleurs) à des dialogues entre le maître et les élèves où l'échange se limite à répondre par un mot à la question du professeur et où les interactions entre élèves sont quasiment inexistantes. Tel professeur par exemple, ayant lu à haute voix un texte, pose ensuite la question : *Qu'avez-vous compris ?*, ce qui sous-entend pour l'élève qu'il n'a pas compris grand chose. Peut s'ensuivre une série de questions fermées avec réponses attendues, l'élève se demandant : *Qu'est-ce que le professeur veut que je dise ?* Il peut d'ailleurs rester silencieux, puisque le professeur finira par donner la réponse aux questions posées avant de la dicter. Dans ce jeu de questions-réponses, le professeur vérifie davantage la compréhension dont il a donné les clés qu'il n'entraîne à la compréhension.

La parole « magistrale », quand elle s'exprime, doit avoir un statut bien établi, celui que l'on appelle, pour l'école maternelle, le « parler professionnel » des enseignants, expression qui recouvre à la fois la production langagière du professeur et la manière dont il se situe par rapport au langage produit par les élèves. Parler à des élèves pour qu'ils apprennent à parler comme la scolarisation l'exige suppose de ne pas se laisser aller au langage des conversations ordinaires, de maîtriser le rythme de production et quelques autres paramètres. A cet égard, on a observé des négligences inacceptables, peut-être liées à une représentation de la langue et des apprentissages visés insuffisamment référée aux exigences scolaires (par exemple, ces propos d'un maître, extraits d'une même séance : « *T'es content ?* » ; « *C'est bon ?* » (« *bon* » étant utilisé ici à la place de « *juste* » ou « *exact* ») ; « *Qu'est-ce qui y'avait ?* » ; « *T'as dit que tu voulais pas gagner ?* » ; « *Où c'est qu'on achète un cahier et un crayon ?* »). On attendrait au contraire qu'avec les débutants et avec ceux qui rencontrent des difficultés durables, l'enseignant parle pour aider à comprendre, pour permettre de capter des mots, des formules, une prononciation, et que quelques caractéristiques affectant les niveaux phonologique, sémantique, syntaxique, pragmatique, soient soulignées.

Quand ils sont conscients de ces nécessités, les professeurs prennent soin d'avoir une parole modulée, un débit ralenti, une articulation claire ; ils emploient des phrases, grammaticalement correctes, assez courtes et rendues d'autant plus limpides que leurs constituants sont plus détachés que dans le parler naturel ; les faux départs, les interruptions sont évités pour que le langage ait une fluidité qui favorise la prise de repères ; les mots utilisés sont eux-mêmes référés, si possible, à des entités bien identifiables (objets présents, actions en cours, images). L'écoute est active et réactive ; elle permet d'assurer la reprise des propos des élèves, exacts ou erronés, pour les valoriser, les corriger et/ou les enrichir. L'enseignant valorise les progrès réalisés, vante une tentative même non aboutie, rappelle qu'il faut se tromper avant de savoir et que l'on ne peut pas réussir tout de suite ; il prodigue les encouragements nécessaires pour aider à persévérer dans les prises de risque que requiert le langage.

Des professeurs savent placer les interactions au cœur des activités langagières

Lors des premiers pas en français, il s'agit pour les élèves, entre eux et avec leur enseignant, de faire connaissance, c'est-à-dire de se présenter, ce qui implique d'emblée des moyens linguistiques plus ou moins complexes qui seront vite acquis par les réemplois insérés à des rituels d'échanges quotidiens. Cette situation requiert aussi des usages du langage qui ne sont pas des plus simples quand il s'agit de parler de son pays d'origine, de le présenter rapidement et pas seulement de le nommer. D'emblée, les contenus des échanges ressortissent de domaines disciplinaires différents (la géographie, par exemple, avec ses outils méthodologiques, le repérage sur une carte ou sur un globe). Le travail sur des objectifs de communication (comprendre, se faire comprendre) s'étend rapidement aux univers familiers des élèves, qui sont aussi bien la famille, la vie à la maison, l'environnement et ce que l'on y fait que l'univers scolaire. Très vite, celui-ci est un champ d'exploration pour les maîtres : il s'agit d'en faire connaître les composantes et les habitudes. La vie d'une classe, quand elle mobilise la variété des champs disciplinaires du programme, réserve des ressources naturelles et des contraintes pour la communication qui évitent d'avoir à créer des situations artificielles. Les ENAF qui se trouvent dans des classes ordinaires ont ainsi naturellement matière à apprendre la langue mais ils y parviennent plus ou moins aisément selon que les formes linguistiques à acquérir sont mises en évidence et réellement travaillées pour être intégrées et automatisées.

Les débuts de cours, avec leurs civilités d'usage, sont pour certains professeurs l'occasion d'échanges verbaux. Dans la CLIN de Mons-en-Barœul, l'entretien du matin est un moment de langage collectif privilégié qui introduit chaque jour de la semaine scolaire. C'est le moment d'où partent et où reviennent de nombreuses activités de la journée de FLS : témoignages individuels de situations vues ou vécues, exposés, présentations préparées de documents, discussions, débats réglés, retour sur des activités précédentes, activités rituelles (date, appel des élèves, météo etc.). Souvent, les témoignages ou documents apportés donnent lieu à une production écrite de textes libres l'après-midi ; les débats appellent des réponses pédagogiques qui servent de supports d'apprentissage.

A l'inverse, dans une CLA d'un collège toulousain, alors que le cours a lieu quelques jours après la tempête qui a fait beaucoup de dégâts dans le sud-ouest en décembre 2008, le professeur commence son cours en interrogeant les élèves sur le temps qu'il fait. Il se contente, en guise de réponses, de simples mots, sans leur demander d'essayer de produire au moins des énoncés minimaux, et il en reste à des généralités (*aujourd'hui il fait beau, il y a des nuages dans le ciel...*). Mais quand il confie à deux élèves plus avancés la tâche de raconter par écrit la tempête du samedi, les autres, qui comprennent la consigne, se mettent alors à parler et les répliques fusent de toutes parts : *Madame, c'était alerte rouge ! Le vent a tout cassé ! Les pompiers...* etc. Il y avait là une occasion, qui n'a pas été saisie, de développer une interaction fructueuse et d'introduire ou de réactiver tout un lexique spécifique en contexte.

A divers moments de la séance, des professeurs savent aussi mettre leurs élèves en situation de répétition et de reformulation.

Les activités de répétition et de reformulation constituent des moments propices d'entraînement à la prise de parole « en continu » : l'élève, seul, enchaînant les énoncés, doit organiser son discours ou son récit, si minime soit-il, et pour cela, le structurer par l'emploi de divers temps verbaux, d'éléments syntaxiques, de connecteurs logiques ou temporels ou encore de petits mots invariables dont il dispose pour marquer le mouvement de sa pensée (travail oral qui est un bon prélude à un travail écrit). De même, la reprise en début de cours de ce qui a été fait la fois précédente (ce qu'en didactique de l'allemand ou de l'anglais, on

appelle *Aufwärmungsphase* ou *warming up*, le « préchauffage ») permet à l'élève de reprendre contact avec le sujet : lors des rares fois où le professeur s'en souciait, nous avons vu des élèves qui levaient le doigt et prenaient la parole, en produisant de petits énoncés.

L'IA-IPR d'allemand, responsable du CASNAV de Toulouse, insistait, quand nous l'avons rencontré, sur l'importance en classe de langue de ces pauses « structurantes » ou « phases de récapitulation », qui permettent de redire de façon organisée ce qui a été présenté, de « rebrasser » le lexique nouveau et ainsi de l'assimiler (un mot nécessiterait d'être utilisé plus d'une vingtaine de fois pour être définitivement assimilé) et de mobiliser les connaissances antérieures (lexicales et syntaxiques). Trop souvent, les interactions, qui animent les temps de communication orale, peinent à s'articuler avec d'autres temps du cours, cognitifs et réflexifs.

Peu de professeurs utilisent des outils audio-visuels

Trop peu d'enseignants soumettent leurs élèves à l'audition de textes enregistrés, alors qu'elle pourrait leur permettre de conduire des activités de compréhension de l'oral et de phonologie. Nous avons cependant observé des situations dans lesquelles divers supports étaient mobilisés pour faire s'exprimer les élèves et les amener à écouter un oral enregistré pour mieux comprendre la situation. Une séance à laquelle nous avons assisté dans une CLIN de Roubaix a permis aux élèves d'échanger des hypothèses sur une histoire présentée sous formes d'images séquentielles, de valider ou non ces hypothèses sur la base de l'écoute de la bande-son correspondante et, in fine, de stabiliser l'histoire entière en produisant le récit adéquat. Ce fut aussi l'occasion de préciser ou de découvrir le vocabulaire utile.

Alors que la quasi-totalité des salles de classe est équipée d'un téléviseur, les professeurs n'ont guère recours pédagogiquement à l'image comme support d'activités orales. Des formations sont à organiser sur l'usage pédagogique de documents télévisés qui, tout en assurant la diversité des activités et l'écoute de la langue française en contexte, permettent de créer des situations d'interactions intéressantes. Le CNDP notamment sélectionne chaque semaine, avant qu'elles ne soient diffusées, plusieurs émissions de télévision à caractère éducatif. (Elles sont souvent signalées par des fiches qui en précisent l'intérêt pédagogique et, lorsque l'émission se révèle indispensable, elle fait l'objet d'un guide d'accompagnement appelé le « Dossier »).

■ ***L'entraînement à la compréhension de l'écrit et à l'expression écrite : un couple lire-écrire, lui aussi, difficile à mettre en œuvre***

Les activités de lecture sont certainement celles qui sont les plus faciles à organiser pour les professeurs des structures spécifiques : on lit dans toutes les disciplines, et surtout en cours de français, et les éditeurs spécialisés en FLE publient dans certaines collections les grands textes du patrimoine en « œuvres abrégées ». Les professeurs savent choisir des textes simples et accessibles d'un point de vue linguistique, mais riches et complexes du point de vue de leur contenu, et donc susceptibles d'intéresser les élèves : il est en effet essentiel en ce domaine de distinguer leur degré de maturité de leur niveau de maîtrise du français. Dans la CLIN de Mons-en-Barœul, déjà citée, on découvre chaque jour un nouveau poème ou une nouvelle chanson et un nouveau livre ; l'album est privilégié car il mélange texte et image ; on lit aussi des écrits « sociaux » (fiches administratives, documents commerciaux etc.) et les mails reçus par le site de la classe.

La seule variable déterminante est l'apprentissage antérieur de la lecture et la maîtrise des techniques dans la langue première, maîtrise qui conditionne un accès rapide au sens des textes en autonomie. Si, pour un ENAF du premier ou du second degré, les savoir-faire fondamentaux sont acquis dans la langue première et si celle-ci est de nature alphabétique, alors les transferts d'acquisition sont le plus souvent rapides et aisés ; l'auto-apprentissage

fonctionne assez bien dès que quelques clés du code sont délivrées (en particulier les correspondances sonores des graphèmes complexes). S'il faut au contraire conduire l'apprentissage initial de la lecture (c'est le cas pour les élèves non scolarisés antérieurement), il s'agit d'un important travail qui ne peut être effectué de la même manière selon la classe et l'âge des enfants. L'entrée dans l'apprentissage de la lecture suppose un certain degré de conscience phonologique et celle-ci est délicate à mettre en place avec des élèves dont la langue première a un univers sonore très différent du français ; la distinction des sons est parfois difficile quand l'oreille n'est pas accoutumée à un grand nombre d'entre eux, l'acquisition des relations graphophonologiques est alors lente. Cet apprentissage pèse sur les autres apprentissages, d'autant plus si l'élève se trouve au cycle des approfondissements ou au collège, où ses pairs ont dépassé ce stade depuis longtemps : les uns, ENAF NSA, apprennent à lire quand les autres, ENAF scolarisés antérieurement, lisent pour apprendre, ce qui creuse des écarts impossibles à combler dans des délais courts.

Dans de nombreux cas, la tâche d'enseigner la lecture est renvoyée sur un tiers (à l'école primaire, dans une classe de cycle 2, avec le RASED ou avec le CRI ; en collège, quand le contexte le permet, à un professeur de SEGPA, voire du premier degré), le professeur de la classe ne parvenant que difficilement à concilier cette charge avec la conduite du groupe.

Pour les enseignants, le moment de l'entrée dans l'écrit fait débat

La scolarisation est liée à la culture de l'écrit et à la lecture.

Dans le premier degré, nombre de maîtres de CLIN considèrent qu'il ne faut donner la forme écrite des mots qu'une fois fixée leur forme orale, pour éviter que les élèves mémorisent des formes approximatives parce que prononcées selon un code qui n'est pas celui du français.

Dans le second degré, on entend aussi ce genre de considérations ; toutefois, la plupart des professeurs s'efforcent de faire « entrer » les élèves dans l'écrit de façon concomitante à l'entrée dans l'oral, sans doute parce que le poids de l'écrit dans la réussite scolaire, dans toutes les disciplines, est plus évident ; sans doute aussi parce que le DNB est un examen qui repose principalement sur des épreuves écrites, même pour la partie de « contrôle continu ».

D'un point de vue méthodologique, la précaution des enseignants qui retardent le moment de l'entrée dans l'écrit est compréhensible mais il conviendrait sans doute d'approfondir la manière dont on peut s'appuyer davantage sur les acquis des élèves lecteurs pour accélérer certains apprentissages : les élèves lecteurs sont souvent demandeurs d'écrit car ils savent y trouver un appui stable et une aide, quand l'oral se dérobe à eux.

C'est le passage à l'écrit qui confronte le plus sûrement les élèves à la dimension cognitive des activités langagières : pour écrire, il faut s'intéresser à la forme linguistique des énoncés (composition, orthographe, donc relations entre les mots). Ecrire suppose d'exercer un usage distancié du langage. Il est possible de commencer très tôt, dès la maternelle, en adaptant la forme de pratique dite de « dictée à l'adulte ».

Pour les ENAF, l'apprentissage de l'écrit est une véritable pierre d'achoppement

Le système de l'écrit constitue pour les élèves nouvellement arrivés, en quelque sorte, une « troisième langue à acquérir ». À peine ont-ils réussi à ébaucher un véhicule langagier qui leur permet des échanges oraux sommaires que se profile l'entrée dans l'écrit et sa kyrielle d'apprentissages. Dans une conversation, les intonations, la gestuelle et les mots connus vont assurer quelques repères. L'écrit, lui, nécessite beaucoup plus de mots et de liens pour comprendre ou se faire comprendre. Le langage écrit implique de la part de l'enfant une double abstraction : celle de la scène complète de ce qui se dit -l'aspect sonore et visuel- et celle de l'interlocuteur - lui-même ou un tiers- à qui s'adresse le propos. Le fait d'écrire est un

acte intellectuel en soi qui exige de la concentration (on peut difficilement à la fois écrire et parler). Le temps de l'écriture fait partie de la phase cognitive de réflexion sur la langue (on dit bien que « la main est le prolongement du cerveau »). Pour le jeune enfant, l'oral est le point d'appui indispensable, mais il doit alors savoir parler le langage qui convient, c'est-à-dire savoir transformer une production spontanée (ce à quoi entraîne l'exercice dit de « dictée à l'adulte » en début d'école primaire). Progressivement, dans la production d'écrit, qui ne saurait être une production « orale » transcrite, il est invité à réfléchir pour organiser sa pensée selon des classements préalables qui sollicitent très fortement les facultés cognitives (hiérarchisation des idées, inférences, recul réflexif par rapport aux situations etc.).

L'expression écrite est d'autant plus délicate pour les élèves allophones qu'ils ont des difficultés que l'on pourrait appeler scripturaires, soit parce qu'ils ont appris à écrire dans un autre système (cyrillique, arabe etc.), soit parce qu'ils peinent à faire le passage phonie/graphie (dans la mesure où, dans leur langue première, les phonèmes sont transcrits dans d'autres graphèmes que ceux du français). On peut regretter de ne plus voir, une fois passé le cycle des apprentissages fondamentaux, de réel apprentissage du geste graphique. Pour des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, le manque de maîtrise du geste sûr, et donc de l'écriture rapide et aisée, est durable ; la bonne volonté ne suffit pas à compenser le déficit de techniques et l'activité devient rebutante : le risque est que moins on sait écrire, moins on écrira, moins donc on travaillera la langue. Et pourtant, nous avons pu constater que cette énorme difficulté technique se trouve souvent compensée par l'envie d'apprendre, qui correspond souvent à un besoin nouveau sur le chemin de l'autonomie.

Pour travailler sur le langage écrit, les enseignants du primaire et du secondaire aiment à s'appuyer sur les récits traditionnels qui fournissent des modèles d'écriture, nourrissent la culture commune et comportent parfois des variantes connues des élèves dans leur langue première. S'il ne s'agit pas de conduire ces derniers à « parler comme des livres », l'objectif, en leur offrant des modèles de qualité, est de les amener à s'en rapprocher pour que cette capacité soit mobilisable quand elle sera nécessaire. L'accès à la langue écrite peut se faire rapidement par la lecture à haute voix de l'enseignant (la compréhension étant parfois soutenue par les images).

Le recours à la mémorisation de courts textes est trop rare, alors qu'elle offre des possibilités d'acquérir des structures linguistiques qui pourraient servir de points d'appui pour le passage à l'écrit. Dans quelques établissements visités, les élèves ont récité de tout leur cœur, et avec un plaisir manifeste (même si l'exercice était difficile), des poésies françaises ; la classe d'accueil d'un lycée professionnel de l'académie de Versailles a chanté *La Marseillaise*, avec une concentration qui montrait la difficulté de l'exercice en tant qu'activité langagière : mais la mémorisation et les patientes répétitions avaient permis l'intégration des nouvelles structures syntaxiques et la mémorisation d'un nouveau vocabulaire.

Des enseignants proposent aussi des types d'écrit « socialisé », dans la mesure où l'écrit, qui est la forme la plus abstraite et la plus subjective de l'activité langagière, requiert un engagement personnel intense de la part de l'élève. Dans une classe d'accueil d'un collège de l'académie de Toulouse, le professeur avait constitué deux groupes de compétences pour une séance qui consistait à se présenter à des élèves d'une autre CLA, avec qui allait s'établir une correspondance. Chacun, à tour de rôle, a formulé devant ses camarades ce qu'il souhaitait dire de lui-même puis a entrepris de l'exprimer par écrit. A la fin de la séance, les brouillons étaient tous d'une grande qualité syntaxique et l'écrit était développé, riche de mots et de détails, hormis pour quelques copies qui étaient sèches, laconiques, voire impersonnelles. Le professeur, conscient qu'écrire requiert de l'élève une intention, un engagement dans l'acte de construire sa pensée, pratique le plus souvent possible ce type d'écrit. La qualité des productions écrites atteste certainement la pertinence de cette pratique. Cependant, le

professeur sait que pour quelques ENAF, il devra chercher les voies d'une plus grande motivation ou d'une plus grande confiance en lui.

Un cas difficile pour les enseignants : celui des enfants de langue et de culture orales, qui constituent assez souvent une partie des ENAF NSA (non scolarisés antérieurement). Des psychologues scolaires ont souligné les situations de blocage que connaissent certains élèves de culture orale devant la lecture et l'écriture. Pour maîtriser cet outil étranger qu'est l'écrit, ignoré jusqu'alors dans la culture de sa famille, l'enfant ne peut compter que sur lui-même. Pour apprendre à lire et à écrire, un enfant de migrants de tradition orale ne peut investir l'écrit qu'au prix de la résolution de certains conflits de loyauté intimes, que les enseignants auraient intérêt à prendre en compte avant de régler toute question d'ordre technique. Nous sommes là devant une évidence qui marque, pour beaucoup d'entre eux, la limite de leur fonction. D'autres regards sans doute que ceux du pédagogue et du didacticien de la langue doivent être convoqués, plus aptes à englober une situation qui dépasse le seul cadre de l'institution scolaire. Une formation sur l'interculturel pourrait sensibiliser les enseignants à ces phénomènes.

■ *Des acquis linguistiques qui peinent à se structurer*

Se faire comprendre et comprendre, cela suppose des acquis en langue structurés, mais étudier de façon analytique et distanciée le fonctionnement de la langue est une démarche des plus délicates. Le problème tient à ce que, le plus souvent, l'étude de la langue commence alors même que les élèves n'ont pas une pratique aisée de cette langue (erreurs persistantes dans le genre des noms, dans le système des pronoms, dans les temps verbaux etc.). Dans toutes les disciplines, ils sont confrontés à un enseignement qui suppose des acquis préalables, morphologiques et syntaxiques.

A l'école primaire, l'étude de la langue consiste pour les élèves à identifier les ressources linguistiques qu'ils mobilisent plus ou moins spontanément à l'oral, à rendre explicite ce qui n'est encore qu'implicite, à catégoriser et à mettre en relation progressivement les faits de langue qui sont inscrits au programme. Cela supposerait une approche méthodologique adaptée, encore à rechercher pour les élèves qui n'ont pas une familiarité suffisante avec la langue qu'ils doivent étudier (et qui d'ailleurs ne sont pas seulement les ENAF).

Le problème devient crucial quand les enfants sont massivement scolarisés dans des classes ordinaires de cycle 3 et que les maîtres y peinent à avoir plusieurs régimes d'enseignement (plusieurs progressions et plusieurs méthodologies). Ces enseignants d'ailleurs font reporter sur les maîtres de CRI, qui interviennent pour quelques heures, leur demande expresse de compenser les retards. Et l'on comprend pourquoi le travail en CRI risque d'être envahi par les préoccupations technicistes, alors même que la communication avec des moyens linguistiques efficaces ne parvient pas encore à s'instaurer.

Dans le second degré, la grammaire fait l'objet d'un travail important, qui est d'autant plus aisé que les élèves ont déjà été scolarisés et sont capables d'effectuer des transferts linguistiques conscientisés d'une langue à l'autre. La compréhension précoce de la structure de la phrase française et de ses divers agencements est un élément essentiel dans l'apprentissage de l'oral comme de la lecture et seul l'apprentissage rapide des structures linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe) dans la nouvelle langue rendra possible l'écrit et l'intégration, même partielle, dans les autres disciplines.

L'apprentissage de la grammaire peine à se donner des priorités

La visée métalinguistique de l'enseignement du français délivré aux ENAF est importante, dans la perspective d'une langue acquise pour permettre la scolarisation. Il convient d'« *aider l'élève à repérer des régularités, dans les formes d'échange, dans les schémas intonatifs,*

dans la phonologie du français, dans les schémas de phrase, dans l'organisation des groupes fonctionnels, cela par un enseignement (...) mobilisant mémoire et réflexion »⁶⁰. Le professeur de français de la structure spécifique délivre (comme il le fait aux élèves de langue maternelle) un enseignement explicite de la grammaire qui permet l'assimilation des formes et des structures linguistiques par l'explication ou l'exposé des règles ou des principes théoriques. L'approche « explicitée » de la grammaire est d'autant plus pertinente qu'elle s'adresse à des élèves qui disposent d'une expérience du français plus longue.

La difficulté pour les professeurs qui enseignent la grammaire française à des ENAF est d'avoir une conscience claire des objets d'étude qui sont prioritaires. Ainsi n'est-il pas certain que des « tâches » (telles que des cahiers d'élèves en gardaient la trace lors des visites des inspecteurs généraux), dont la consigne était de mettre à la 3^e personne du singulier du présent de l'indicatif les verbes *essuyer, effrayer, amonceler, étinceler*, ou d'accorder des participes de verbes pronominaux, aient bien correspondu aux exigences et niveaux d'attente visés.

D'une manière générale, sans doute doit-on rappeler que l'enseignement de la grammaire à l'école doit seulement servir la lecture et l'écriture et ne saurait être sa propre fin.

L'apprentissage du lexique n'est pas assez structuré

C'est dès l'école maternelle que l'on doit accorder une attention particulière aux mots. Ils sont tellement encapsulés dans les phrases, et donc dans le flux des propos, qu'ils ne sont pas toujours captés par les enfants, surtout quand ces mots sont peu usités au quotidien. D'autres mots, tout aussi utilisés, font aussi difficulté, à cause de leur polysémie : il en est ainsi de ces verbes qui sont d'un emploi très fréquent, qui interviennent dans des expressions et des contextes fort divers, tels que *faire, prendre, rendre, voir, avoir* etc.

Pour que les enfants puissent acquérir les mots, parce que l'ancrage dans les activités, dans les manipulations, leur aura donné du sens, il faut organiser des tâches qui favoriseront leur reprise ; les traces écrites en sont une première forme et un support intéressant. Des photographies et des dessins, dès qu'il est possible légendés, permettent d'articuler les faits, les contextes d'usage ou de découverte et les mots. Ainsi une enseignante de CLIN de l'académie de Versailles a-t-elle constitué un ensemble de supports considérable, qu'elle mobilise de manière itérative ou cyclique pour s'assurer que les acquis lexicaux sont bien installés : albums, documentaires permettant des évocations dans d'autres contextes, dictionnaires adaptés, imagiers, jeux de lotos inventés par la classe ou jeux du monde de l'édition⁶¹.

La prise en compte phonologique est insuffisante

Les professeurs travaillent peu sur tout ce qui est d'ordre suprasegmental (phonétique, rythmes, concaténation, intonations, durée, prosodie), faute de connaissances suffisantes dans le domaine. Par pudeur et par peur de les stigmatiser, par volonté de ne pas les décourager de prendre la parole, ils ne reprennent que rarement leurs élèves quand ils commettent des erreurs phonologiques. Ils sont en tous cas plus souvent attentifs à la correction morphosyntaxique qu'à la correction phonologique, qui, pourtant, est aussi importante pour se faire comprendre d'autrui. Des erreurs finissent en effet par rendre le propos de l'élève incompréhensible, par exemple lors de confusions entre voyelles (*vu* prononcé *vous*) ou entre consonnes (*douze* prononcé *douce*, ou *saladier* prononcé *zaladier*, *mangent* prononcé *manzent*). A propos d'un ENAF bulgare d'une CLA de l'académie de Versailles, qui demandait sans cesse la parole, le professeur de français disait sa gêne de l'interroger, car on

⁶⁰ *Enseigner le français comme langue seconde*, Gérard Vigner, Clé International, 2001

⁶¹ Du fait de sa grande qualité pédagogique, un tel corpus, constitué au fil des ans, mériterait d'être mis à disposition des autres enseignants.

ne pouvait comprendre ses propos, tout en reconnaissant que ne pas l'interroger aurait été injuste dans la mesure où c'était l'élève qui comprenait le mieux son discours et qui faisait le plus d'effort pour maîtriser les structures fondamentales de la syntaxe française. Cet élève, pour reprendre les termes de son professeur, parlait « *le français à la bulgare* », avec des intonations, une prosodie et un rythme totalement différents de ceux de la phrase française. Cet élève avait besoin de travailler aussi sur l'articulation des voyelles et des consonnes. Or, cette prise en compte des difficultés phonologiques doit être effective dès l'arrivée des élèves, sauf à leur faire prendre des mauvaises habitudes qui vont perdurer.

S'il ne s'agit pas de prôner les interventions correctives, avec répétition exigée de la bonne forme, dans les moments où l'enseignant recherche un engagement dans l'échange (donc une prise de risque pour les élèves), ni de dire qu'il doit en permanence se situer dans un registre hypernormé, au moins doit-il, en d'autres occasions, être attentif à ne pas laisser les énoncés erronés exempts de toute correction et répétition : chaque répétition, qui doit impliquer à la fois l'enseignant et l'élève, sera comme un écho amélioré du propos, le valorisant plus qu'il ne le dépréciera, et fournira des modèles phonologiques corrects.

Au-delà de la répétition des propos, le travail de correction phonologique suppose la mise en place de tâches spécifiques d'entraînement, qui peuvent utilement mobiliser les technologies modernes ; la lecture à haute voix peut aussi être d'un grand intérêt.

L'intérêt des dispositifs de type CLIN ou CLA est la focalisation de l'enseignant sur la langue et le langage ; au-delà de situations qui ont justifié l'introduction de formes linguistiques qu'il sait organiser avec une certaine progressivité, il doit être capable de créer les situations d'entraînement qui permettront leur maîtrise (situations de réemploi et de transfert, jeux qui mobilisent certaines formes linguistiques et un vocabulaire spécifique etc.).

Peut-être d'ailleurs n'est-ce pas seulement une question de « capacité » : il s'en donne le droit et essaie d'en prendre le temps car son « contrat » est de faire apprendre la langue, alors que l'enseignant de la classe ordinaire sent peser sur lui d'autres attentes, en particulier d'assurer les apprentissages prévus par les programmes dans les disciplines.

3.1.3. Des besoins d'acculturation scolaire à mieux prendre en compte

■ *Guère de travail explicite sur le langage des gestes*

Ce que l'on appelle la forme paralinguistique du langage paraît être grandement ignoré des enseignants, alors que l'on sait combien les usages sont différents d'une culture à l'autre, combien les gestes culturels sont propres à une société et les mouvements du corps liés aux pratiques sociales, qu'il s'agisse des signes de salutation, de satisfaction ou de menace, de la symbolique du bras ou de la main levés, ou du regard dans les yeux. Le professeur de CLIN de l'académie de Versailles, déjà cité, travaille avec ses élèves la mimogestuelle à partir de jeux de rôles où chacun se trouve en situation de représenter tel ou tel personnage éprouvant tel sentiment ou telle émotion.

Sans doute chaque professeur qui enseigne à des élèves de culture étrangère devrait-il disposer de quelques éléments de savoir, par exemple sur la distinction, fondamentale, entre les cultures que l'on appelle « high kinesic » (comme celle de la société italienne ou de la société russe) et les cultures dites « low kinesic » (comme celle de la société japonaise ou encore des communautés amérindiennes, dont les enfants, par leur silence devant l'autorité professorale, voire leur impassibilité, surprennent souvent, voire agacent à tort et font se méprendre les professeurs).

■ *La conscientisation des codes scolaires : la grande oubliée*

La réussite scolaire est aussi conditionnée par l'intégration des codes propres à l'école, mais que cette dernière n'enseigne pas. Le rapport de l'Inspection générale⁶² (de 2002) insistait pour la première fois sur cette réalité, soulignant que cela était particulièrement dommageable pour tous les élèves « vulnérables », dont les ENAF. En effet, une part significative d'entre eux n'a jamais été scolarisée dans le pays d'origine (ce sont les NSA) et, même s'ils l'ont été convenablement, les ENAF découvrent un autre univers culturel, qui diffère parfois fortement de celui dans lequel ils ont été scolarisés auparavant, par ses rites scolaires (rites de la leçon, du devoir, de la note, des interventions en cours etc.) ou par ses attentes et codes implicites (travail personnel, passage dans la classe supérieure, organisation et utilisation des manuels scolaires, modes de raisonnement « à la française », langage des énoncés et des consignes etc.)

Trop peu de professeurs accordent une attention particulière au langage des énoncés et des consignes. Même quand la langue des consignes est travaillée, elle l'est presque exclusivement en cours de français et de mathématiques, sans doute parce que quelques rares manuels pédagogiques existent dans ces disciplines⁶³. Or, c'est dans toutes les disciplines que ce travail devrait être effectué et force est de constater que les enseignants manquent d'outils en ce domaine.

Englobant toutes ces activités, une attention particulière est à porter aux processus cognitifs tels qu'apprendre à se concentrer ou à faire travailler sa mémoire, ce qu'on a parfois appelé « apprendre à apprendre ».

■ *Un apprentissage insuffisant de la lecture des manuels scolaires*

Rares sont les enseignants qui apprennent à leurs élèves comment lire un manuel scolaire ; les inspecteurs généraux ont d'ailleurs été très surpris de constater que la plupart des ENAF des structures spécifiques ne disposent d'aucun manuel scolaire, pas même de français. Et pourtant, effectuer un travail de cette nature, comme ce professeur d'une CLA parisienne qui, régulièrement, fait analyser des doubles pages de manuels de différentes disciplines, c'est certainement préparer et faciliter l'intégration dans la classe ordinaire, où le manuel scolaire est un outil quotidiennement utilisé. Les séances d'analyse de manuels scolaires sont éprouvantes pour les élèves, tellement les pages se révèlent denses, les consignes des exercices diverses, la signification des symboles différente d'un livre à l'autre. Le professeur cité ci-dessus fait découvrir que leur lecture est cependant facilitée par « l'effet-collection », qui contraindrait les auteurs à adopter une même structure pour des manuels de disciplines différentes.

Des études portant sur des manuels de disciplines différentes et sur la manière de les faire découvrir aux élèves ont été conduites et formalisées par des professeurs et des formateurs de CASNAV ; elles gagneraient à être mises à disposition de l'ensemble des professeurs concernés.

■ *Le français comme langue des autres disciplines*

Le pilier 1 du socle commun de connaissances et de compétences, « *Maîtrise de la langue française* », affirme fortement que « *la langue française est l'affaire de tous* » et qu'elle est au cœur de toutes les disciplines. Cloisonnées, les disciplines ne parviennent cependant pas, ou trop peu, à dialoguer entre elles. Les professeurs qui enseignent des matières considérées, à

⁶² Rapport de l'inspection générale sur la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France, mai 2002

⁶³ Enseigner les mathématiques à des élèves non-francophones, SCEREN-CRDP Créteil, 2004

tort, comme des matières « non linguistiques », ont souvent l'impression que leur discipline n'a pas grand-chose à voir avec le français. Or, c'est le contenu de leur discipline qui est « non linguistique », mais en eux-mêmes, les arts plastiques, l'EPS, les mathématiques, l'histoire etc. requièrent des capacités langagières de communication orales et écrites, nécessitent des aptitudes à lire et à comprendre des textes informatifs, à écouter des explications, à répondre à des questions, à présenter des résultats de recherche, à participer à des débats, autrement dit, l'acquisition de connaissances propres à une discipline, quelle qu'elle soit, ne peut se faire sans la « médiation linguistique ». « *La compétence langagière fait partie intégrante de la compétence liée à la discipline* » souligne Helmut Vollmer, expert au Conseil de l'Europe. « *Il ne s'agit ni d'un ajout extérieur ni d'un luxe dont on peut se passer ; elle doit être explicitement développée en même temps que la compétence liée à la discipline et ce dans toutes les matières, car la dimension langagière est, dans ces autres contextes disciplinaires, étroitement liée aux modes de pensée qui leur sont propres* ».

La dimension transversale du français est davantage prise en compte dans le premier degré (que dans le second degré), sans doute parce que le principe du maître unique dans la classe évite, du moins atténue, le cloisonnement entre les disciplines et favorise les activités transversales. Certains maîtres, comme ces trois enseignantes de Roubaix que nous avons rencontrées, savent croiser dans une même activité différentes exigences de contenus et de méthodes, voire différents types d'évaluation, des schémas d'organisation didactico-pédagogiques référés à l'acquisition de compétences, et les impératifs des programmes scolaires. Ce qui est en jeu, c'est alors l'articulation des objectifs linguistiques et langagiers (comprendre à l'oral ou à l'écrit, s'exprimer, lire, maîtriser telle forme linguistique) et des objectifs d'apprentissage référés aux contenus d'enseignement d'une classe ordinaire (on s'intéresse toujours à quelque chose qui n'éloigne pas des objectifs de la scolarisation ordinaire). La programmation des enseignantes de Roubaix, élaborée avec l'appui du CASNAV, distribuait ainsi dans le temps le programme d'enseignement du français et les objets scolaires pris en charge.

Une pratique, empruntée à la didactique du FLE, peut permettre à des professeurs d'une même équipe pédagogique d'œuvrer collectivement au projet de maîtrise de la langue française, chacun dans sa matière : c'est la « simulation globale »⁶⁴. C'est une pratique que l'on observe surtout en collège et qui suppose que les enseignants soient prêts à travailler ensemble. Le projet (ambitieux quand il est pluridisciplinaire) s'apparente au jeu de rôles et consiste à entraîner les élèves dans un univers différent de celui de la classe (« le lieu-thème ») où vont se croiser divers domaines disciplinaires, et à leur faire endosser une identité fictive, qui les confrontera, elle aussi, à divers champs disciplinaires. Aux confins de l'approche communicative, la pratique de la simulation globale s'inscrit dans la perspective actionnelle définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Mettant l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global, elle permet une mise en situation véritable pendant laquelle la langue sera envisagée comme outil et non comme objet de savoir.

Une conception trop restrictive fait que souvent les professeurs des disciplines autres que le français considèrent que la différence entre le français comme matière et le français comme langue d'enseignement des autres disciplines se réduit à des questions de lexique. La simulation globale permet non seulement de faire prendre conscience et connaissance de l'orthographe, de la précision du vocabulaire ou de la correction morphosyntaxique mais encore des aspects discursifs de l'apprentissage de la discipline et des formes de discours utilisées. « *L'enjeu de l'apprentissage d'une matière est d'adopter les façons de penser de*

⁶⁴ *Les simulations globales, mode d'emploi*, Francis Yaiche, Hachette, 1996

chaque nouvelle discipline, de comprendre les enjeux majeurs, les questions résolues et non résolues, de s'initier et de participer aux manières de découvrir, catégoriser, conceptualiser et raisonner et d'élaborer des stratégies efficaces de communication en vue de donner cohésion et cohérence aux échanges oraux et écrits. Ce qui pourrait se résumer sous la notion de compétence textuelle ou discursive intégrée à une matière » (Helmut Vollmer).

Un profil de description de la langue française dans les usages qu'en font les disciplines autres que le français serait utile aux professeurs, qui, actuellement, manquent d'outils pédagogiques. Des documents ont été élaborés, notamment dans certaines académies, que l'on pourrait envisager de mettre à disposition des enseignants. Un site national pourrait les regrouper.

3.1.4. L'établissement d'un lien avec la langue et la culture d'origine en question

■ *Une approche républicaine qui n'exclut pas l'ouverture à la diversité des langues et des cultures du monde*

L'article 1 de la Constitution de 1958 énonce que « *la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion* ». Le droit français ignore ainsi le concept de minorité mais assure l'égalité de chacun devant la loi et permet à tous d'affirmer librement ses convictions en tant qu'individu et non en tant que groupe.

L'article 2, ajouté par une loi constitutionnelle de 1992, affirme dans son premier alinéa que « *La langue de la République est le français.* ».

Dans cette perspective, la mission de l'école est de former des citoyens autour d'une culture, de valeurs et de savoirs partagés. L'article 2 de la loi « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » de 2005 précise : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* ». Ces valeurs sont celles des droits de l'homme, de l'égalité (dont l'égalité hommes/femmes) et de la liberté pour tous, de la solidarité et de la laïcité. **La construction d'un savoir commun est par ailleurs précisée par l'article 9 de cette même loi** qui arrête le principe d'un « *socle commun* ». Ce socle constitue une « *référence commune* » et « *le ciment de la nation* ».

Dans le texte qui définit ce « *socle commun des connaissances et des compétences* », le pilier 5 est consacré à la culture humaniste. L'ouverture des élèves à la diversité du monde y est explicitement inscrite dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques. Dans cette perspective, les nouveaux programmes d'histoire présentent l'histoire de l'immigration comme partie intégrante de l'histoire nationale et européenne ; l'enjeu est de construire un espace commun, définissant l'identité nationale dans toute sa complexité, sa richesse et ses interactions avec le présent ; les enfants issus de l'immigration sont intégrés à l'histoire nationale française.

De plus, depuis 2002, l'enseignement du fait religieux est entré dans les programmes des différentes disciplines, sans former une discipline particulière : c'est un élément du socle commun de connaissances et de compétences. Les faits religieux sont enseignés de manière pluraliste et rigoureusement laïque, en distinguant croyances et savoirs, et sont présentés dans leur environnement spatial, social et historique. Ils permettent aux élèves d'avoir une intelligibilité culturelle et historique du patrimoine mondial, de comprendre la place et le rôle du religieux dans le monde actuel, de se familiariser avec le langage symbolique.

Dans cette même politique d'ouverture à la diversité des langues et des cultures, le système éducatif français met l'accent sur l'enseignement des langues vivantes étrangères. La pratique d'une langue vivante étrangère constitue l'une des sept composantes du socle commun de connaissances et de compétences. Aux épreuves du baccalauréat, les élèves ont la possibilité de présenter en option facultative, écrite ou orale, 47 langues vivantes étrangères ; parmi elles, 22 langues vivantes peuvent être présentées dans le cadre de l'épreuve obligatoire, dont l'arabe. A ce titre, la France est un des rares pays du monde occidental à avoir intégré l'enseignement de l'arabe dans son système éducatif, depuis l'école élémentaire jusqu'à l'université. Il est proposé à l'ensemble des élèves et contribue au rayonnement d'une langue internationale ainsi qu'à une ouverture culturelle.

Un rapport du Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire (de 2008), définissant la position de la France sur le *Livre vert*⁶⁵, déjà cité, rappelle que la France en approuve les principes et objectifs stratégiques, concernant notamment « *la richesse de l'apport culturel et linguistique des enfants d'immigrants à l'environnement scolaire et professionnel et l'impératif d'un dialogue dans la tolérance et le respect d'autrui* ».

Pour autant, dans cette troisième partie du rapport, nous éviterons l'emploi du terme « plurilinguisme », auquel recourent le Parlement européen et le Conseil de l'Europe, dans la mesure où il prend des sens variables selon les Etats. Quand la France « défend » le plurilinguisme à Bruxelles ou à Strasbourg, elle le fait pour la « défense » du français et des autres langues européennes face à la « domination » de l'anglais, et non pour introduire chez elle une « éducation plurilingue ». L'article 2 de la Constitution rappelle que la France n'a pas fait le choix d'être plurilingue. Dans les pays qui le sont, on trouve par ailleurs deux conceptions différentes du plurilinguisme : la « territorialité linguistique » et la « personnalité linguistique ». La première, qui domine en Europe (Belgique et Suisse notamment), assigne chaque langue à un territoire qui devient en conséquence unilingue et hors duquel le locuteur ne peut exiger d'être entendu dans son idiome. La seconde, qui prévaut au Canada, fait de l'usage de sa langue par un individu un droit personnel qu'il transporte en tous lieux du territoire de l'État.

Etant donné la complexité de la notion, qui dépasse le cadre purement pédagogique, nous choisissons de ne pas employer le terme dans cette partie pédagogique et didactique.

Nous présenterons en revanche dans la partie IV, relative au « discours des chercheurs », ce qu'est « l'éducation plurilingue et interculturelle ».

■ ***Les ELCO⁶⁶ : un élément tangible de l'ouverture de l'institution scolaire à la diversité des langues et des cultures***

Des cours de langue vivante sont donnés dans les écoles françaises par des moniteurs étrangers à des élèves, enfants de familles immigrées, dès 1925. Une circulaire du 12 juillet 1939 précise leur fonctionnement, sans changement jusqu'aux années 1970 : les cours ont lieu hors temps scolaire et concernent aussi l'histoire et la géographie du pays. Une circulaire du 9 avril 1975 prévoit l'intégration de ces cours dans le temps scolaire. C'est une note de service du 13 avril 1983 qui précise l'organisation du dispositif dans sa configuration actuelle. Des

⁶⁵ « *Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* », publié par la Commission européenne en 2008.

⁶⁶ Enseignements de langues et cultures d'origine.

accords de coopération ont été signés entre 1977 et 1986 avec, dans l'ordre chronologique, le Portugal, l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, tandis que de simples procès-verbaux de réunions bilatérales étaient signés de 1973 à 1979 avec l'Italie, l'Espagne, la Yougoslavie et la Turquie. Cette évolution réglementaire est à mettre en rapport avec les directives du Conseil des communautés européennes, dont une, de 1981, a ouvert le droit à l'ensemble des « ethnies minoritaires » résidant sur le sol européen à recevoir un enseignement de leur langue d'origine.

Cet enseignement concerne essentiellement les écoles, et marginalement les collèges et lycées professionnels. Son organisation est départementale (implantations, installation des maîtres, inspections, information des parents etc.), avec un pilotage national assuré par la DGESCO et pour les relations avec les partenaires, la DREIC. Il s'adresse officiellement aux enfants de parents ressortissants des pays partenaires. Les cours ont lieu dans les locaux scolaires, le plus souvent en dehors des horaires de classe (on parle de cours « différés ») ou parfois dans l'horaire (cours « intégrés »), en lieu et place, pour le premier degré, d'autres enseignements. Dans ce dernier cas, on observe soit que cet enseignement n'est pas articulé avec les activités ordinaires de la classe, et reste « plaqué » de l'extérieur, soit au contraire qu'il est intégré au projet de classe et s'inscrit étroitement dans les apprentissages généraux. Les trois heures hebdomadaires théoriquement prévues sont rarement assurées ; les élèves ont en général une heure et demie par semaine. Ils sont regroupés, souvent sans considération de niveau. Les maîtres, titulaires du premier degré dans leur pays (à part l'Algérie qui recrute localement), sont mis à disposition par les autorités partenaires (et restent à leur charge). Les IEN, souvent accompagnés des IA-IPR compétents pour l'arabe notamment, exercent un contrôle pédagogique effectif. Les maîtres bénéficient des formations départementales ou académiques sur la didactique des langues, l'utilisation des TICE, et parfois, de formations spécifiques dans la didactique de leur langue, en particulier pour l'arabe, avec l'appui des IA-IPR de cette discipline.

Plus de 95 000 élèves sont concernés, avec un millier d'enseignants. Les diverses langues représentent des effectifs très inégaux : environ 50 000 pour l'arabe, 17 000 pour le turc, environ 1 300 pour l'espagnol, et 150 pour le serbe. Les enjeux pour l'intégration des enfants de migrants ne sont pas de même nature, selon que l'on considère aujourd'hui l'arabe et le turc d'une part, ou de l'autre, l'espagnol, l'italien ou le portugais.

Depuis 2001, ce dispositif connaît une évolution importante, due successivement à plusieurs facteurs :

- l'introduction des langues vivantes dans l'enseignement élémentaire, qui (bien qu'il soit saturé par une demande massive qui se porte sur l'anglais - ou l'allemand en Alsace et en Moselle-) ouvre néanmoins un espace nouveau. En 2001, le ministre de l'éducation déclarait dans un discours: « *Réservé initialement aux enfants ayant la nationalité du pays partenaire, cet enseignement s'est, par endroits, et pour certaines langues, ouvert à d'autres élèves. Nous nous en félicitons. Mais il doit être possible d'aller plus loin et, là encore, trente ans après, de redéfinir les objectifs et modalités de ces accords* » ; et il proposait d'« *installer ces langues dans le concept de langues vivantes I, II ou III, en lançant un plan progressif, concerté et suivi, de transformation des cours de langues et cultures d'origine* » ;
- le plan de modernisation de l'enseignement des langues vivantes et l'utilisation des descriptifs des niveaux de compétences établis par le CECRL ;
- le socle commun de connaissances et de compétences et les livrets d'attestation correspondants, incluant une attestation de niveau en langue. La circulaire du 24 novembre 2008 sur la mise en œuvre du livret scolaire précise que celui-ci comporte, le

cas échéant, les attestations de « *compétence en langue vivante, au niveau A1 du CECRL, lorsque l'élève maîtrise une autre langue que celle dont l'attestation de compétence figure au point 3 (i.e. l'attestation de la pratique d'une langue vivante étrangère)* » ;

- l'introduction de l'aide individualisée et de l'accompagnement éducatif, qui entraîne de facto une définition inédite du temps scolaire, avec un principe de flexibilité et d'individualisation qui ouvre cet espace plus largement à des interventions diverses.

Ces données nouvelles ont pour effet de favoriser et d'accélérer l'intégration de ces enseignements, sinon dans les horaires de cours stricto sensu, du moins dans les projets de classes et d'écoles. L'italien et, dans une moindre mesure le portugais, ont tôt et largement emprunté cette voie (leur enseignement est offert à tous les élèves de l'école sans distinction de nationalité ou d'origine, les programmes sont les programmes de l'école française, les cartes académiques des langues les incluent). Pour les autres langues, les programmes suivis sont en général définis en commun dans des commissions mixtes paritaires ; une commission technique quadripartite (la partie française et les trois partenaires concernés) vient d'élaborer un programme commun pour l'arabe, conforme aux programmes de langues de l'école française élémentaire, un peu plus complet pour tenir compte d'une quotité horaire théoriquement plus importante, qui permet de viser un niveau A1+ en fin de CM2. Là aussi, le mouvement d'intégration pédagogique est en cours.

Ces enseignements de langues et cultures d'origine constituent une réalité contestée et l'objet de toutes les suspicions, souvent à tort. Sans doute leur effet est-il encore trop stigmatisant et enfermant, puisqu'ils sont réservés pour plusieurs langues aux seuls enfants du pays d'origine. La plupart des enseignants ELCO n'ont que de rares relations avec les enseignants français des structures de scolarisation pour ENAF, alors qu'ils enseignent aux mêmes élèves. Ces enseignements, pour les langues concernées par une migration encore active (dont le portugais pour les populations cap-verdiennes notamment), sont très rarement pris en compte dans les dispositifs pour ENAF. L'institution a parfois tendance à ignorer pudiquement le dispositif des ELCO.

Le principe de ces ELCO mérite pourtant réflexion : en effet, au-delà de la problématique de la prise en compte de la langue première pour l'acquisition de la langue seconde-le français-, on peut regretter que les langues de certains ENAF - langues à forts enjeux internationaux, et en outre enseignées de longue date dans l'institution scolaire au titre des langues vivantes étrangères - ne fassent pas l'objet d'attention. La compétence native d'ENAF, renforcée par une scolarisation antérieure, gagnerait à être entretenue et développée dans une perspective formatrice et qualifiante, au titre de LV1, LV2 ou LV3.⁶⁷

Il y a là une richesse collective insuffisamment valorisée. Bien loin d'enfermer ces élèves dans un repli identitaire ou communautaire, l'intérêt porté à leurs compétences particulières leur permettrait au contraire de ne pas renier une part vivante de leur histoire et de lui donner un sens dans le mouvement général de l'Histoire. Le plan de développement des langues vivantes étrangères offre une occasion de donner à ces langues une place plus importante encore, plus conforme à leur rôle de langues de communication et de culture, et concernant un plus grand nombre d'élèves.

■ *Une ouverture insuffisante des sections européennes et internationales*

On peut faire le constat que les sections européennes et internationales intègrent peu d'ENAF, alors même que, dans bien des cas, leur langue d'origine pourrait leur permettre d'y poursuivre une scolarité dans des conditions plus aisées. La question, quand on l'aborde avec

⁶⁷ Il en est de même de la non-prise en compte de la compétence des anglophones dans les académies qui accueillent de nombreux enfants de familles anglaises.

des chefs d'établissement, des IA-DSDEN, ou même des formateurs du CASNAV, paraît incongrue, quand elle ne fait pas sourire. Les établissements où sont implantées ces sections d'excellence n'ont de fait aucune difficulté à les « remplir ». On voit pourtant combien, en termes de réussite de parcours scolaire, il serait intéressant pour un bon nombre de russophones, de sinophones, de lusophones, d'ENAF anglophones (du Royaume-Uni ou d'anciennes colonies britanniques), quand ils ont été bien scolarisés antérieurement, d'effectuer leurs études dans ces sections et de valoriser ainsi leur potentiel linguistique.

Toute généralisation serait cependant hâtive. La politique d'accueil de certaines académies est aujourd'hui d'ouvrir davantage les sections européennes et internationales à des ENAF, après qu'ils ont été testés dans les cellules d'accueil. Ainsi, au lycée international des Pontonniers de Strasbourg, des ENAF tchétoches russophones sont accueillis dans les sections adéquates, et ces élèves, bien scolarisés auparavant dans leur pays d'origine, effectuent des parcours scolaires comme leurs camarades (pour autant, le contrat n'en est pas moins pour eux d'apprendre la langue française). Le lycée général offre dans ses sections internationales deux modules destinés aux ENAF. Le premier module est dédié à l'apprentissage du français et au positionnement scolaire et il s'adresse à des élèves de 16 ans et plus, n'ayant aucune connaissance du français, qui ont suivi un enseignement secondaire dans leur pays d'origine et dont il est difficile de connaître le niveau scolaire par rapport aux programmes français. Ils reçoivent un enseignement en français, mathématiques, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, sciences physiques. Au bout d'un temps d'observation variable, ils sont orientés soit vers un groupe de FLE, soit vers un cursus scolaire adapté à leur niveau réel. Le second module s'adresse à des élèves de 16 ans et plus, qui ont une maîtrise moyenne du français et qui ont le niveau scolaire requis pour entrer en seconde. Ils bénéficient de cours adaptés aux étrangers pour toutes les disciplines du programme, avec un horaire renforcé en français. A l'issue de cette classe, ils entrent en seconde « normale » ou en première. Selon qu'ils appartiennent ou non à une section internationale, ils poursuivent leur scolarité au lycée international ou dans leur lycée de secteur.

■ ***Langue première et langue seconde : quel lien didactique et pédagogique établir dans les classes ?***

La question se pose aujourd'hui aux enseignants pour deux raisons : d'abord parce que les idées européennes d' « *éducation plurilingue et interculturelle* » sont désormais connues, même de façon vague, des enseignants ; ensuite, parce qu'à leur arrivée en France, beaucoup d'ENAF ont un potentiel linguistique important : outre leur langue maternelle, ils maîtrisent souvent une ou deux autres langues et à des stades plus ou moins avancés ; enfin, beaucoup maîtrisent une langue européenne enseignée à l'école : par exemple, pour les Asiatiques, l'anglais (les professeurs font toujours état de jeunes Sri-lankais qui le parlent quasiment couramment).

Il apparaît aujourd'hui utile que les tests effectués avant la scolarisation évaluent aussi le niveau de compétence plurilingue des ENAF et transmettent les informations à l'établissement d'accueil. Des COP de l'académie de Strasbourg soulignent l'intérêt qu'il y aurait à déterminer le niveau de compétence linguistique des ENAF, mais dénoncent l'impossibilité pour eux de le faire « *par manque d'outil adapté à ce public* ».

L'objectif premier des enseignants qui accueillent des élèves nouvellement arrivés concerne, et c'est la mission de l'école, l'acquisition du français. La question des autres langues, de la langue maternelle en particulier, ne se pose pas d'emblée, ni explicitement, si ce n'est (pour cette langue première), comme une possible explication à certaines difficultés qu'ils rencontrent (c'est un écran, une source d'obstacles de nature différente : expression du genre, de la temporalité etc.) ou comme une ressource pour eux selon la proximité avec le français

(les maîtres identifient alors des parentés qui rendent l'apprentissage du français plus facile). La focalisation sur l'acquisition du français fait oublier trop souvent les autres langues : la langue première, celle de la maison, que chaque enfant abandonne en entrant dans l'univers scolaire français (et qui doit continuer à structurer son organisation cognitive personnelle) et la langue vivante étrangère qu'il peut apprendre par ailleurs parce qu'il est d'emblée un élève comme les autres. Cette langue vivante étrangère est rarement sa langue première, mais peut l'être, et donne alors à celle-ci un autre statut ; elle peut aussi avoir été pendant un temps une langue seconde (c'est parfois le cas de l'anglais pour des enfants qui ont eu des parcours de vie très compliqués).

Quand la langue première des ENAF est la première langue vivante étrangère étudiée à l'école (l'anglais dans diverses régions de France, l'allemand dans quelques autres, rarement d'autres langues), il y aurait matière à innovation pédagogique : par exemple, à inverser les rôles et à solliciter les enfants « minoritaires » pour des fonctions de tuteurs ou de modèles. La collaboration avec les enseignants de langues et cultures d'origine, quand un tel enseignement existe dans l'école, pourrait aussi être une voie intéressante à explorer. Or, les pratiques sont décevantes, voire inquiétantes, comme dans l'académie de Rennes, où les inspecteurs généraux ont visité deux écoles, deux collèges et un LP scolarisant des élèves britanniques.

Ils ont observé que dans les écoles, un effort est fait, en relation étroite avec les familles et une association locale d'aide à l'insertion des familles anglaises, pour insérer les élèves anglophones dans la société française (par le biais de l'insertion locale : activités sportives et culturelles) et pour faire appel aux compétences des parents anglais pour l'enseignement de la langue anglaise, dans le cadre de l'école et au-delà, dans des activités extrascolaires. Dans le second degré en revanche, l'enseignement de l'anglais ne profite (sinon exceptionnellement) ni de l'apport potentiel des familles (notamment dans le cadre de l'accompagnement éducatif), ni de l'apport des élèves anglophones dans la classe. Ceux-ci sont traités en classe d'anglais comme des élèves ordinaires, souvent même relégués et réduits au silence. Leur présence est ressentie par les professeurs d'anglais comme une gêne. Ils ne les mettent pas en valeur et ne prennent pas appui sur eux comme ils le feraient avec un assistant étranger pour faire entendre une langue authentique, avec ses multiples variations, enregistrer des documents, animer à leurs côtés des activités en classe entière ou en petits groupes, faire par exemple des comptes-rendus oraux de lectures ou d'émissions de télévision. Ils n'ont pas non plus l'idée de concevoir à leur intention un programme spécifique : les acquis scolaires antérieurs de ces élèves dans leur langue d'origine sont ainsi laissés en friches, alors qu'un programme ambitieux de lectures ciblées notamment, ou de recherches thématiques sur les littératures ou les sociétés des pays anglophones, les hisserait dans cette langue au niveau auquel ils peuvent prétendre. Les professeurs d'anglais pourraient se rapprocher des méthodes pratiquées dans les structures spécifiques de français ; les programmes des sections internationales devraient aussi inspirer leurs démarches et un partenariat avec les sections internationales anglophones existant dans l'académie pourrait leur apporter un appui et indiquer au moins symboliquement un horizon d'attente.

S'agissant des formes de prise en compte (didactiques ou pédagogiques) de la langue première, quand elle n'est pas la première langue vivante étrangère étudiée à l'école, la question est particulièrement délicate. Les enquêtes ethnographiques conduites par Nathalie Auger⁶⁸, dans les écoles du Gard et de l'Hérault, montrent, que les langues des ENAF ne sont pas perçues comme une ressource possible. Des observations de classe donnent cependant une idée de la manière dont certains enseignants cherchent à tirer profit de cette « *vitalité des*

⁶⁸ Maître de conférences en sciences du langage à l'université Montpellier III

langues de l'immigration »⁶⁹. Ces démarches, qui ont toujours pour objectif de faciliter la maîtrise du français, soit s'appuient sur les acquis linguistiques de l'élève dans la langue d'origine, soit créent un climat de mise en confiance de cet élève, qui voit alors sa langue d'origine valorisée (quoique non enseignée) : ainsi, tout modestement, mais efficacement, des enseignants affichent-ils sur les murs de la classe des inscriptions qui deviennent familières (par exemple, les chiffres traduits dans toutes les langues, le prénom des élèves écrit dans les alphabets d'origine etc.), ou encore, dans les classes de collège ou de lycée, encouragent-ils l'utilisation de la traductrice électronique ou du dictionnaire bilingue, voire traduisent-ils eux-mêmes, quand leurs compétences le leur permettent : ces dernières pratiques facilitent la progression du cours ; toutes donnent à la langue maternelle un statut valorisé.

Des approches comparatives tendent aujourd'hui à s'appuyer sur la langue et la culture d'origine pour faciliter l'acquisition de la langue française. Il s'agit, dans les pratiques de la classe, au cours des interactions langagières, de prendre appui sur les connaissances que les élèves ont de leur langue maternelle et de faire appel à leur expérience dans leur langue respective pour construire la leçon, en dégagant les points communs et les différences entre la langue source et la langue cible. Dans cette démarche comparative, les élèves s'impliquent dans leurs apprentissages et sont actifs, et trouvent une motivation supplémentaire d'apprendre dans la prise en compte de leur altérité et de la richesse de leur langue.

Les propositions de Nathalie Auger (cf. supra) sont fondées sur la prise de conscience par les élèves (à leur niveau propre et selon leur propre métalangage : il ne s'agit pas en effet de se lancer dans une activité de linguistique comparée appliquée) des caractéristiques propres à chaque langue. Ils découvrent que les marques en usage dans chacune d'entre elles s'organisent dans des paradigmes spécifiques : le pluriel français peut se différencier en duel et pluriel dans d'autres langues ; le verbe peut fort bien ne pas disposer de pronom personnel sujet etc. Cette démarche comparative, dont nous avons pu observer à plusieurs reprises la mise en œuvre, mais de façon ponctuelle, et donc peu significative, nous conduit à nous interroger sur les bénéfices et les limites qu'elle présente au regard de l'apprentissage du français (dont nous avons rappelé qu'il doit être l'objectif premier des enseignants). Quel que soit l'intérêt intrinsèque d'une telle approche, il ne convient pas de prôner sans précautions ni conditions, et sans qu'on ait l'assurance de déboucher sur des acquis méthodologiques intéressants, des comparaisons qui sont de nature à consommer du temps de classe par ailleurs précieux. On peut, sans grand risque, faire l'hypothèse que les bénéfices sont d'ordre psychologique, dans la mesure où est assurée la reconnaissance symbolique, au sein de la classe et de l'école, de la langue et de la culture d'origine des élèves. On écarte ainsi le risque, que Michèle Verdelhan, professeur de linguistique à Montpellier III, a analysé, d'un conflit dans la position et l'usage des langues qui provoque des blocages chez l'apprenant, quand il perçoit comme une infériorisation de sa langue maternelle le fait que l'école ne lui donne plus l'occasion, *non pas de la parler, mais d'en parler*. A priori, la démarche semble également intéressante pour la dynamique de classe qu'elle crée et pour la mise en activité des élèves qu'elle suscite (de jeunes élèves se trouvent en situation de réflexion sur le fonctionnement de langues différentes). Dans ces deux cas, le passage par les langues d'origine est un outil pour l'apprentissage du français. Au-delà de cette valorisation symbolique du potentiel linguistique des élèves, on doit aussi se demander si le travail de comparaison des langues, dans la mesure où il porte sur quelques faits de langue choisis en fonction de la productivité en français (fréquence d'usage, pertinence dans les langues à comparer) et où le questionnement est centré sur le « *comment dit-on ?* », ne pourrait pas faciliter l'apprentissage du français.

⁶⁹ Xavier North, président de la DGLFLF.

Une évaluation de ces pratiques comparatives serait donc à conduire, sur le plan méthodologique, dans les classes où elles sont mises en œuvre (d'autant plus que les divers CASNAV de France s'y sont intéressés et que des stages de formation commencent à être organisés). Sans doute serait-il opportun, par ailleurs, que la réactualisation de la circulaire de 2002 sur la scolarisation des ENAF, permette d'en faire état, pour rappeler dans quel cadre républicain, et avec quel objectif, ces pratiques comparatives peuvent se développer. Cela faciliterait aussi la position des corps d'inspection que les professeurs sollicitent de plus en plus pour recevoir un avis (perçu comme institutionnel) sur ces démarches.

Dans un contexte effectif de multilinguisme en Guyane, la France a marqué la volonté d'apporter une réponse cohérente à la situation spécifique des élèves et de l'intégrer dans une politique plus globale des langues vivantes affichée ; cette réponse repose sur trois principes : reconnaître et valoriser la langue maternelle ; affirmer la langue française comme « langue de l'école » ; apprendre deux langues vivantes étrangères pendant sa scolarité. Il s'agit ainsi de permettre à tous les enfants résidant en Guyane d'accéder le plus rapidement possible à la langue nationale, c'est-à-dire à la langue française, tout en prenant en compte, dans une certaine mesure, la langue parlée dans la famille. La création, en 1998, des emplois de « médiateurs culturels et bilingues » s'inscrit dans ce cadre. Le premier objectif était la reconnaissance de la langue familiale, mais cette expérience visait aussi à rapprocher les parents de l'école et à rendre celle-ci moins « étrangère ». Elle avait été proposée par l'Institut de Recherche et de Développement (IRD), au moment où se mettaient en place les aides-éducateurs. Le dispositif a été redéfini en 2007, dans une nouvelle convention, tripartite (rectorat / IRD / IUFM), pour une durée de 6 ans (de 2007 à 2013). Il a été recentré sur les aspects strictement scolaires et les « médiateurs » sont devenus des « *intervenants en langue maternelle* » (ILM).

■ ***Culture d'origine et culture française : quel lien didactique et pédagogique établir dans les classes ?***

Une réactualisation de la circulaire de 2002 devrait aussi permettre de préciser la notion d'« *approche interculturelle* » dans l'école républicaine et son champ d'exercice, afin d'éviter toute confusion à un moment où ces idées, diffusées par le Parlement européen et le Conseil de l'Europe, commencent à être connues des enseignants. « *Le défi interculturel, écrit Martine Abdallah-Preteuille, que doit relever l'enseignant de FLE/FLS n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture, mais aussi de montrer comment la culture maternelle entre en interaction avec la culture d'un Français ou celle d'un locuteur francophone. Ceci suppose pour l'enseignant d'accepter de se former et de former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture et de la culture de l'autre* »⁷⁰.

Les activités pédagogiques visant à faire découvrir aux ENAF les principes et les modes d'organisation et de pensée qui fondent la vie sociale, civique et politique française sont rares, surtout dans le second degré. Quand ces activités existent, elles sont souvent réductrices, voire, dans quelques cas, caricaturales, se limitant aux us et coutumes (les fêtes, les modes d'habitat, tout ce qui est concret et plus ou moins anecdotique...) et à la visite de la ville, toutes choses que les élèves nouvellement arrivés vont découvrir aisément hors du temps scolaire. En revanche, nous avons rarement observé un travail sur les valeurs et principes fondamentaux de la culture française, sur la « citoyenneté », sur les notions de liberté, d'égalité, de fraternité, sur les principes de tolérance, de neutralité, sur les institutions, les élections et le droit de vote. Quelques professeurs, conscients de l'importance, voire de l'urgence, de faire découvrir cette « culture française » aux ENAF, telle qu'elle est et non à

⁷⁰ L'éducation interculturelle, Martine Abdallah-Preteuille, *Que-sais-je ?*, 2004

travers des prismes transformés ou déformés, imaginent des scénarios pédagogiques à cette fin : ainsi, dans la classe d'accueil d'une enseignante d'un collège parisien, les murs se trouvaient recouverts d'affiches électorales, de textes institutionnels nationaux ou internationaux, notamment de la Déclaration des Droits de l'homme et de la Déclaration des Droits de l'enfant, ainsi que d'une photographie du groupe-classe réuni autour d'un élu municipal : c'étaient les traces tangibles d'une simulation globale organisée sur la citoyenneté française, où l'imaginaire rejoignant la réalité, le maire-adjoint en personne était venu se prêter au jeu d'une simulation de bureau de vote. Un lycée polyvalent de Marseille, quant à lui, intègre aux mêmes fins, dans le projet de la classe qui reçoit des élèves de 16 à 22 ans, le programme d'éducation civique de la classe de 3^e.

Par ailleurs, les inspecteurs généraux n'ont guère eu connaissance de séances de cours qui auraient permis à des collégiens ou à des lycéens de réfléchir sur des questions qui sont propres à l'adolescence en devenir. La société dans laquelle ils arrivent est peut-être plus permissive, ou moins, que la leur ; en tous cas, elle n'aborde sans doute pas de la même façon les questions de mixité, d'égalité des sexes, le rapport à l'autorité (parentale, scolaire, politique), les questions de l'addiction, de la sexualité, les questions sur la vie et la mort etc. L'observation des emplois du temps des ENAF révèle que l'éducation civique et les SVT ne sont pas des disciplines auxquelles ils ont systématiquement accès. Dans ce cas, sans doute est-il nécessaire que ces besoins langagiers d'ordre culturel soient pris en compte par le professeur de français dans les structures spécifiques.

Sur les démarches proprement interculturelles, telles qu'elles sont définies par Martine Abdallah-Preteceille (cf. supra), l'institution, aujourd'hui, doit tenir aux enseignants un discours clair, qui serve à la fois d'impulsion et de borne à l'action, prévenant le développement désordonné et incontrôlé de pratiques inopportunes dans les classes. Ce sont les professeurs (et non les élèves) qui ont besoin d'une formation spécifique sur ce qu'on appelle « *l'éducation plurilingue et interculturelle* », pour comprendre qu'il ne s'agit pas, comme ils le pensent parfois, d'enseigner ni les langues ni les cultures du monde. Ils ont souvent évoqué l'étonnement de certains ENAF devant la société de consommation qu'ils découvraient et devant les comportements irrespectueux ou violents d'élèves français de l'établissement, ou encore fait état des réticences de certaines jeunes filles à aller à la piscine ou à s'asseoir en classe auprès de camarades masculins. De façon sereine, les professeurs doivent pouvoir expliciter ces positionnements et avoir la capacité de réagir aux représentations stéréotypées, de type ethnique ou raciste, des élèves. Cela suppose d'abord qu'eux-mêmes ne soient pas influencés par des stéréotypes culturels (Nathalie Auger évoque à ce sujet « *la prise en compte de la culture de l'autre réduite à des traits folklorisants* »⁷¹), ensuite qu'ils possèdent les arguments nécessaires pour discuter les représentations de leurs élèves. Bref, il s'agit d'une compétence complexe qui devrait être acquise au cours de la formation initiale ou continue. Elle passe non seulement par l'apprentissage d'un corpus théorique mais encore par des mises en situation et des expériences pratiques. La circulaire réactualisée devrait intégrer ce nouveau besoin de formation des enseignants.

■ « *La médiation de la littérature permet une approche du monde et de soi essentielle* »

La phrase ci-dessus, extraite du nouveau programme de français pour le baccalauréat professionnel, définit bien le rôle particulier que la littérature peut jouer dans l'intégration scolaire et sociale des ENAF, dans la mesure où c'est le lieu où peuvent s'articuler savoirs, cultures et identités. Les programmes évoquent encore « *les différentes formes de lecture (qui) sont pratiquées avec le souci constant de privilégier l'accès au sens, de prendre en compte la dimension esthétique et de permettre une compréhension approfondie du monde et de soi.* »

⁷¹Immigration, Ecole et didactique du français, Nathalie Auger, 2008

Cette approche a été largement développée par Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher⁷², qui analysent l'importance de la littérature pour l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle. L'Autre étant le ressort de la création littéraire, ils proposent plusieurs modalités pour cette approche « anthropologique » du texte littéraire. La récente leçon inaugurale d'Antoine Compagnon au Collège de France, *La littérature, pour quoi faire ?*, rejoint cette approche de la littérature. Après avoir passé en revue les différentes définitions du « pouvoir de la littérature, de son utilité et de sa pertinence », selon les époques, Antoine Compagnon s'interroge sur les raisons que nous trouvons encore à fréquenter la littérature aujourd'hui : « elle nous rend sensibles au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent des nôtres. (...) Le texte littéraire me parle de moi et des autres(...) ». La littérature permet ainsi de travailler sur les valeurs, différentes, de chacun, non pour les opposer ou les ordonner, mais pour les expliquer ; de réfléchir à la question du relativisme culturel, de la subjectivité et de l'objectivité ; de conduire les élèves à se connaître, à sortir de soi et à pouvoir aller vers l'autre ; enfin, comme le dit une IA-IPR de lettres, de « raccommoder », avec le tissu des mots, le vécu des élèves, qui est plus ou moins « déchiré », et de les aider à « se rejoindre eux-mêmes », à « se réunir » dans cette langue seconde, nouvelle pour eux.

3.1.5. Un regard sur l'Europe

L'introduction de soutiens linguistiques dans la langue maternelle pour les élèves parlant une autre langue que la langue de scolarisation est rare. Elle repose sur la conviction que cette initiative améliore le développement et les capacités d'apprentissage des élèves et cimente également leur sentiment identitaire.

Dans certains pays, les dispositifs permettant aux élèves immigrants de recevoir un enseignement dans leur langue maternelle sont intégrés dans les programmes de langues minoritaires mis en place pour les groupes de la population parlant ces langues minoritaires.

Les implications précises de cette approche ont fait l'objet de nombreuses recherches. Cette même question a également été au cœur de récents débats politiques dans plusieurs pays européens, comme l'Irlande ou la Norvège. Certains ont décidé d'affecter nettement plus de ressources pour assurer la maîtrise parfaite de la langue d'enseignement par les élèves immigrants. En contre-partie, ils en accordent moins pour l'apprentissage de leur langue maternelle. C'est le cas au Danemark, aux Pays-Bas et en Norvège. La Suède est le seul pays où tous les élèves immigrants en âge de scolarité obligatoire peuvent formellement bénéficier, s'ils le souhaitent, de cours dans leur langue maternelle. Une autre approche réside dans l'existence de dispositifs de soutien basés sur des accords bilatéraux entre le pays d'accueil et le pays d'origine, comme c'est le cas dans la Communauté française de Belgique, en Allemagne, en France, au Luxembourg, au Portugal, en Slovénie et en Roumanie. Dans la plupart de ces pays, des communautés importantes de travailleurs immigrés sont présentes depuis longtemps. Le plus souvent, l'enseignement de la langue maternelle est organisé en activité extrascolaire quelques heures par semaine. Toutefois, au Luxembourg, en Autriche, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre et Pays-de-Galles), les cours de langue maternelle peuvent être une matière facultative dans l'enseignement obligatoire. De façon générale, les dispositifs de soutien à l'apprentissage de la langue maternelle ne comprennent pas seulement des cours de langue mais aussi un enseignement sur des aspects tels que la culture ou l'histoire du pays d'origine.

La résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants de migrants,

⁷² *Education et communication interculturelle*, M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher 1996,

considérant, entre autres choses, « que la migration peut être une source d'enrichissement pour les écoles, sur le plan culturel et sur le plan de l'éducation, mais qu'en l'absence de mesures adéquates d'accompagnement, elle peut déboucher sur de sérieuses divergences », énonce 46 recommandations dont nous reproduisons les plus importantes sur cette question :

- « n° 7 : affirme avec force que les enfants et les adultes migrants ne pourront s'intégrer pleinement dans le pays d'accueil que s'ils ont la possibilité d'apprendre la langue de celui-ci et qu'ils sont également disposés à accepter cette offre ;
- n° 8 : demande aux gouvernements des Etats membres de garantir une éducation aux enfants des migrants légaux, y compris l'enseignement des langues officielles du pays d'accueil ainsi que la promotion de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine ;
- n° 10 : estime que préserver et promouvoir le multilinguisme doit faire partie des programmes de toutes les écoles ; (...) estime que la place de la langue maternelle dans le programme des cours et l'organisation de cet enseignement doivent cependant être explicitement laissées à la discrétion des Etats membres... ».

3.1.6. Un manque d'outils dommageable aux enseignants

■ Seulement deux documents officiels relatifs à l'apprentissage de la langue

Un seul document officiel sur le français langue seconde, celui qu'on appelle parfois le « livre rouge »⁷³, existe à l'usage des professeurs enseignant aux ENAF. Cette brochure, qui concerne l'enseignement du FLS au collège, cherche à clarifier les enjeux et les modalités de l'enseignement du français aux élèves non francophones.

Dans la présentation du document, les auteurs définissent le FLS à l'usage des élèves nouvellement arrivés comme suit : « *Le FLS est un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège, domaine appelé à disparaître dès lors que l'élève a acquis le niveau de compétences attendu pour suivre une scolarité normale dans une classe du cursus ordinaire* ». On trouve dans la brochure un chapitre consacré entièrement au FLE avec toute une sous-partie intitulée « *Utilisation d'un manuel pour débiter en FLE* » et un autre chapitre dont le titre est « *Manuels et outils du FLM* ». Le fait que le FLS soit un stade pédagogique intermédiaire entre le FLE et le FLM est assumé, puisqu'on découvre un autre chapitre intitulé « *Le Français langue seconde, à la croisée du FLE et du FLM* ».

Ce document, mal connu des enseignants dix ans après sa parution, mérite aujourd'hui d'être revu, en raison des dérives que le FLS a pu générer dans l'enseignement (voir les développements ultérieurs) et de l'importance qu'a prise en dix ans la question de « *l'approche plurilingue et interculturelle* ». Un document analogue serait utile pour le premier degré.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Elaboré grâce à une recherche scientifique d'une dizaine d'années et à l'aboutissement de travaux sur les "niveaux-seuil" à atteindre pour communiquer efficacement dans une langue étrangère, ce document, théorique, permet, s'il est contextualisé, d'établir clairement les éléments communs à maîtriser lors des étapes successives de l'apprentissage d'une langue. Il décrit également, aussi complètement que possible, toutes les capacités langagières, tous les savoirs mobilisés pour les développer et toutes les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer. Il est utile aux concepteurs

⁷³ *Le Français Langue Seconde*, Alain Viala, Denis Bertrand et Gérard Vigner, CNDP-DESCO, 2000.

de programmes, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants, enfin, à tous ceux qui sont concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues.

■ ***Le « bricolage » de qualité de certains enseignants***

Des professeurs élaborent en grand nombre des outils pédagogiques, qui sont souvent très intelligents, tel ce « mémo-math » mis au point par un professeur parisien, qui permet à un ENAF de trouver l'essentiel de ce qu'un élève doit savoir pour entrer en seconde ; l'outil est pensé pour rendre possible un travail personnel et être aussi utilisé dans le cadre d'une pédagogie différenciée : « *Quand je traite de la question des angles, en géométrie, les uns font des exercices, les autres d'autres exercices, mais le bain linguistique mathématique est le même pour tous* ».

L'institution doit faciliter le recensement et la mutualisation de toutes les productions de qualité que les professeurs dans leurs classes, ou les CASNAV dans les académies, ont élaborées. Un organisme, le CNDP par exemple, pourrait avoir la mission de service public d'éditer les documents les plus utiles et les plus élaborés qui constitueraient alors, en quelque sorte, la « mallette pédagogique » des professeurs enseignant aux ENAF.

Il convient aussi que l'institution, sous une autorité nationale (celle de l'inspection générale par exemple), assure la production de documents officiels (à l'instar des « *ressources pour faire la classe* »), qui soient des fiches à la fois de réflexion et de mise en œuvre didactique et pédagogique : des documents destinés à l'enseignement du français (français comme matière et français comme langue d'enseignement des autres disciplines) ; des outils d'aide à l'évaluation, différenciée et référencée aux compétences, en particulier pour permettre l'intégration en classe ordinaire ; éventuellement, un curriculum de français langue seconde (sur le modèle de ceux qui viennent d'être élaborés en Irlande ou en Norvège).

A notre sens, un chantier est à ouvrir en urgence : élaborer un document, référé au socle commun de connaissances et de compétences, qui permette aux enseignants d'établir des progressions et des évaluations ; autrement dit, à partir du modèle théorique du CECRL, décliner le socle commun de connaissances et de compétences en termes de niveaux et de paliers à atteindre pour acquérir la maîtrise des fondamentaux de la langue française dans ses usages scolaires.

Cet outil serait certainement plus utile que l'élaboration d'un programme qui serait de toute façon inadapté à l'extrême diversité des parcours scolaires et des besoins langagiers des ENAF.

3.1.7. Une pauvreté des outils dommageable aux élèves

On a pu s'étonner que dans beaucoup d'établissements, les élèves n'aient pas de manuel scolaire, au motif, exprimé de façon bien confuse, qu'ils « *ne font pas vraiment partie de la classe ordinaire et qu'ils n'ont pas été prévus dans la dotation des manuels scolaires gratuits*. ». Or, si ces élèves sont inscrits administrativement dans la classe ordinaire, le motif perd de sa pertinence.

L'élaboration, par le ministère, d'un portfolio (dans l'esprit du « portfolio européen des langues », produit par l'édition privée) serait une aide à l'auto-évaluation des performances et certainement un excellent levier pédagogique. Le portfolio permettrait aux élèves de gérer leur parcours en y inscrivant leurs qualifications et leurs autres expériences linguistiques et culturelles significatives ; il favoriserait l'implication des élèves dans la planification de leurs

apprentissages et dans l'autoévaluation de leurs progrès. Ce document pourrait s'appuyer sur les niveaux de compétences présentés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. I

Par ailleurs, il semble fâcheux aujourd'hui qu'en matière de techniques d'information et de la communication, les ENAF n'aient aucun outil à disposition pour conduire d'autres activités de compréhension et d'expression orale en français, hors du temps scolaire. Alors que beaucoup vivent dans un contexte non francophone, où les émissions télévisées sont peu souvent celles des chaînes françaises, un support technique qui leur permettrait de travailler le français en dehors des séances de cours, de réécouter des textes lus en classe, des poèmes, des dialogues, de faire des exercices de phonétique, serait un auxiliaire important : c'est ce que permet la *baladodiffusion*, qui est expérimentée actuellement pour certaines classes de langues vivantes.

Ce terme de « baladodiffusion » renvoie ici aux pratiques pédagogiques « nomades » que rend possible en particulier l'utilisation des lecteurs de fichiers MP3 ; les élèves peuvent s'entraîner en dehors de la classe et de l'établissement, en emportant avec eux les supports de l'apprentissage. Les documents peuvent être travaillés par l'élève à sa guise et à son rythme, en multipliant les occasions d'exposition à la langue. De nombreuses académies disposent de moyens fournis par les régions qui dotent les établissements et les élèves de supports collectifs et individuels. L'objectif est :

- d'améliorer la compréhension orale des élèves, par une écoute personnelle et fréquente des documents, et leur expression, par l'enregistrement de leurs productions personnelles ;
- de diversifier les formes d'enseignement et d'apprentissage, de modifier les habitudes de travail, de motiver les élèves par un accès plus aisé à des documents authentiques, par des pratiques plus efficaces et plus en rapport avec leur environnement personnel ;
- de développer l'autonomie dans les apprentissages.

La baladodiffusion permet d'individualiser l'enseignement en le prolongeant au-delà de la classe, en l'adaptant au profil de l'élève : l'individualisation de l'écoute, active et répétée, et à son rythme, de documents didactiques ou authentiques, adaptés aux besoins de chacun, et la possibilité d'essais multiples d'expression avant une production finale, aident à développer des compétences personnelles actives.

3.2. Des pratiques de classe qui peinent à se diversifier

3.2.1. La gestion de l'hétérogénéité : une différenciation pédagogique limitée mais effective

L'extrême hétérogénéité des structures scolaires dédiées aux ENAF constitue une lourde pierre d'achoppement pour les professeurs. Les caractéristiques de cette hétérogénéité sont multiples : des âges différents, des origines géographiques diverses, des parcours personnels peu comparables (de l'enfant réfugié d'un pays en guerre à l'élève vivant avec ses parents une immigration choisie). A cette hétérogénéité des âges et des origines s'ajoute une hétérogénéité des niveaux linguistique et scolaire et des degrés de socialisation ; différente aussi est l'histoire des pays d'origine et persistent parfois des contentieux qui dépassent largement l'histoire personnelle de l'élève. Le statut même de l'éducation peut être fort différent d'un pays d'origine à l'autre et conditionner l'attitude de l'élève et de ses parents vis-à-vis de l'école. Et dans un contexte familial, le plus souvent fragile socialement et précaire financièrement, l'élève ne trouvera qu'exceptionnellement auprès de son entourage l'accompagnement culturel favorable à sa scolarité. Enfin, l'arrivée en classe des ENAF s'effectue par vagues ou en flot continu tout au long de l'année. Comment, dans ces

conditions, organiser une progression des apprentissages (comme c'est la règle dans les classes ordinaires), qui prenne en compte la diversité des besoins d'apprentissage ? C'est là toute la difficulté pour les enseignants.

Dans un contexte d'extrême hétérogénéité, la pédagogie frontale a peu de chance d'être efficace (ses limites sont déjà réelles dans une classe ordinaire). La plupart des professeurs rencontrés organisent leur groupe-classe en deux, voire trois groupes de niveaux (les NSA et les débutants, les allophones scolarisés « intermédiaires », les autres, plus « avancés »), entre lesquels ils répartissent différentes tâches ou des tâches identiques mais dont les exigences de réalisation sont différentes. Ce mode de gestion de l'hétérogénéité constitue une avancée certaine par rapport à ce que l'on observait dans les classes d'accueil il y a une dizaine d'années et il faut saluer là les effets du travail d'animation pédagogique conduit par les CASNAV. Cela dit, la différenciation pédagogique dans les structures spécifiques doit être beaucoup plus poussée pour prendre en charge efficacement la diversité des besoins des élèves.

3.2.2. De la différenciation pédagogique à la personnalisation des parcours d'apprentissage scolaire

Le CASNAV de l'académie de Nancy-Metz a conduit une réflexion sur les conditions d'une plus grande individualisation des apprentissages, au sein d'une gestion plus fine de l'hétérogénéité des classes. Il analyse comment il convient de faire varier à la fois le cadre et les contraintes matérielles, le contexte et les types de situation :

- le cadre et les contraintes matérielles, afin de permettre aux élèves d'utiliser librement différents référentiels, d'accéder aux ordinateurs et de disposer de logiciels adaptés, de travailler sur des résumés des textes plutôt que sur des textes entiers ;
- le contexte, pour adapter le travail tout en permettant à l'élève nouvellement arrivé de faire comme les autres, pour adapter et simplifier les consignes ou encore le support, pour utiliser différemment les manuels scolaires ;
- les types de situation, pour pratiquer le tutorat (pour éviter d'isoler l'élève, en lui proposant un voisin, des tuteurs pour les apprentissages, mais aussi pour les déplacements, la récréation, la cantine etc.), pour organiser des activités en situation duelle (afin d'avoir à chaque séance un moment spécifique avec l'élève), mais aussi des activités collectives et des activités en autonomie, des activités spécifiques, des groupe de niveaux, des groupes de besoins.

A cette fin, la mise en œuvre de projets, en particulier culturels (à l'occasion des très nombreux événements et concours scolaires qui ponctuent le rythme d'une année : semaine de la presse, semaine de la langue française, Printemps des poètes, défis-lecture, ou montage d'un spectacle théâtral, préparation d'une exposition, création d'un blog etc.) est particulièrement efficace, permettant à la fois un travail du groupe et un investissement individuel, les activités individuelles s'articulant tout naturellement à d'autres temps d'activités collectives.

Le rôle des pairs, dans la différenciation pédagogique au sein du groupe, est essentiel. Peu d'enseignants savent s'appuyer sur la « médiation » pédagogique ou linguistique qu'ils peuvent apporter. Et pourtant, dans une séance de cours, il est des moments où l'ENAF peut être « tutoré » efficacement par un autre élève (un ENAF de même langue d'origine, un ENAF plus avancé dans la maîtrise de la langue française ou un élève non ENAF (dans la classe ordinaire), un volontaire, un copain. On recourt peu à ces pratiques de tutorat, bien qu'elles aient montré leur intérêt, par exemple dans les « classes uniques » du premier degré, en matière d'« interactions » et de « médiation ».

Les formateurs du CASNAV de Nancy-Metz montrent comment la différenciation

- suppose une évaluation initiale, exploitée de manière diagnostique ou formative, c'est-à-dire qui apporte des informations sur les acquis des élèves, si possible dans leur langue première, et en français quand un contact a eu lieu antérieurement avec notre langue, ce qui n'est pas rare ; qui, à cette fin, soit centrée sur des compétences ;
- supposerait de manière idéale que puissent être pris en compte des obstacles liés à la langue d'origine, ce qui requiert une formation linguistique étendue rarement observée, même si les enseignants qui accueillent fréquemment des enfants d'une même origine cherchent à mieux connaître leur langue.

La plupart des professeurs ont une progression-type, en grande partie calquée sur les méthodes de FLE ou sur la seule méthode de français langue seconde qui existe actuellement dans l'édition (qui est d'ailleurs fortement inspirée de la didactique du FLE⁷⁴). Cette progression est le plus souvent celle qui a été donnée au cours des stages de formation continue assurés par le CASNAV. Elle est généralement de type linéaire, tout se passant comme si l'élève devait maîtriser d'abord le « français langue étrangère » puis le « français langue de scolarisation ». Ce principe d'organisation manque totalement de pertinence quand on considère qu'il s'agit en réalité d'apprendre non pas successivement des langues différentes, ni même des langues complémentaires, mais une seule et même langue, le français. Aucune progression-type ne peut donc permettre de répondre à un public aussi hétérogène. Elle se révèle même très contraignante dès lors qu'il faut prendre en compte les « intrus » que sont les ENAF arrivés après la rentrée scolaire et qui viennent inévitablement perturber la progression pédagogique établie. Certains professeurs, conscients que les apprentissages sont plutôt favorisés par une progression spiralaire, qui permette les répétitions et les réinvestissements, cherchent d'autres façons de faire. Dans un collège de l'académie de Toulouse, un professeur pense l'organisation de sa progression pédagogique de manière à intégrer les arrivants en cours d'année. A cette fin, il ne s'agit plus pour lui de passer d'une modalité de la langue à une autre mais d'organiser des séquences qui ménagent, chacune, des activités qui font appel à la fois à la didactique du FLE, à celle du FLS et à celle du français langue maternelle. Quel que soit le niveau de ses élèves, le professeur peut ainsi travailler sur un même objet d'étude (celui de la séquence), mais à des niveaux de difficulté différents.

Dans tous les cas, la gestion de l'hétérogénéité doit susciter une dynamique de groupe, qui repose sur la mutualisation des compétences entre pairs, chacun ayant quelque chose à apporter aux autres.

C'est dans ce jeu subtil de conduite d'une classe, qui doit à la fois assurer la constitution d'un groupe fédéré autour de savoirs communs et permettre à chaque individu de progresser selon ses compétences que réside la difficulté de l'hétérogénéité. Gagner ce jeu subtil, c'est, pour reprendre l'expression d'un professeur rencontré, « faire *le pari de la réussite possible pour tous* ». La différenciation pédagogique doit aujourd'hui se penser dans le cadre de l'individualisation des parcours scolaires. C'est à la mise en place d'une pédagogie qui définisse pour chaque élève un « **parcours personnalisé de réussite scolaire** » que les CASNAV doivent désormais former les enseignants (*nous y reviendrons en 3.6*).

3.2.3. Les TICE : trop peu ou mal utilisées, surtout dans les établissements qui n'ont pas de structures spécifiques

Les TICE sont très peu utilisées ; ou, quand elles le sont, c'est pour des séances de systématisation des apprentissages, à partir de logiciels dont l'intérêt pédagogique

demanderait à être clairement validé. Ces activités pourraient être conduites en dehors du temps de la classe, en autonomie ou sous la conduite d'un adulte au CDI, ou encore lors de l'accompagnement éducatif.

L'informatique pourrait en revanche être une alliée précieuse des ENAF pour le développement de compétences de lecture et d'écriture ainsi que d'orthographe. Le traitement de texte en particulier présente l'avantage de libérer l'élève des difficultés liées à la calligraphie et d'affranchir son attention, le rendant ainsi plus disponible à une réflexion sur ce qu'il écrit. Utiliser un traitement de texte ne se limite pas à saisir un texte ; un ENAF qui utilise un traitement de texte peut assurer la mise au net d'un texte, le manipuler et travailler sur lui. Avec le traitement de texte, il va saisir, modifier, corriger, améliorer, présenter, enregistrer et imprimer ; il dispose d'un brouillon propre mais qui peut porter les traces de l'évolution de son travail ; il peut apprendre à hiérarchiser des informations, des idées ; à utiliser le correcteur orthographique pour réfléchir sur les erreurs et écrire correctement (notons que seuls les ENAF qui ont déjà une certaine maîtrise de l'orthographe pourront utiliser correctement le correcteur orthographique, alors que ceux qui ont de réelles difficultés ne trouveront dans cet outil que le risque d'ajouter des erreurs à leur texte. Comment choisir entre la « mer », la « mère », l' « amer » et le « maire »⁷⁵ ?).

Dans la CLIN de Mons-en-Barœul, en parallèle avec la production de textes, l'enseignement de la lecture s'est structuré autour d'un logiciel⁷⁶ dont l'école a acquis la licence. Chaque journée de cours comprend une séance de lecture informatique de 40 minutes. La méthode a l'avantage de se fonder sur un vocabulaire thématique (544 mots ; 20 corpus lexicaux thématiques). Les différents exercices consistent en la mise en relation entre eux d'un mot lu, d'un mot écrit et d'une image. Les élèves travaillent individuellement, chacun, le casque sur les oreilles, est assis devant un ordinateur. La progression générale est collective et en lien avec les autres activités de la classe mais il existe un bilan individuel que l'élève remplit lui-même au fur et à mesure de ses réussites. Les deux niveaux supérieurs du logiciel proposent de travailler (toujours thématiquement) sur des textes. Le logiciel permet aussi l'importation des textes de la classe et de combiner ainsi la progression méthodique d'acquisition lexicale avec une démarche inspirée par la méthode naturelle de lecture. La séance informatique comprend aussi un temps de frappe et de mise en page des textes rédigés la semaine précédente. Les élèves utilisent Internet pour effectuer des recherches de textes et d'images, en lien avec des prises de parole ou bien avec des projets en cours.

Dans l'ensemble, les sites sont très peu utilisés pour la recherche documentaire. Or, les élèves pourraient y avoir accès à des dictionnaires de langue (des mots usuels, des synonymes etc.) et à des encyclopédies. Les sites de classe sont encore plus rares. Le maître de la CLIN citée plus haut en gère un⁷⁷ et nourrit le projet d'impliquer ses élèves dans la mise en ligne de leur propre travail. Sur ce site, ils découvrent au fur et à mesure des semaines, les travaux des uns et des autres ; ils redécouvrent également leurs textes. L'enseignant insiste sur le fait que la familiarité avec l'outil informatique participe aussi à la construction du citoyen dans tous les actes de la vie quotidienne

C'est pour les élèves isolés dans les établissements scolaires, dans les zones rurales ou les petites villes, quand leur faible nombre ne permet pas de mettre en place une structure spécifique, que les TIC doivent être envisagées comme un outil d'apprentissage essentiel.

⁷⁵ Nous nous référons ici à une étude conduite par le site académique des lettres de l'académie de Créteil

⁷⁶ Lecthème, Jocatop, 2002 (s'appuie sur un corpus linguistique de base : échelle Dubois-Buyse et thèse de Jean Lambert sur les 544 mots les plus faciles)

⁷⁷ <http://demonssaumonde.free.fr/>

L'institution se doit de réfléchir aux possibilités d'assurer aux élèves nouvellement arrivés isolés dans les établissements une éducation « *de grande qualité* » : il semble aujourd'hui possible, et à moindre coût, sur des temps organisés partiellement en autonomie et partiellement en présentiel sous la conduite d'un adulte référent (qui ne serait pas nécessairement un professeur), de permettre à un ENAF isolé dans un établissement scolaire de suivre les cours de français d'une autre classe d'accueil : soit par le visionnement de séances d'enseignement (ce qui suppose l'élaboration de documents audio-visuels, au plan national) ; soit par visioconférence ; dans ce cas, l'élève isolé est mis en relation avec une classe d'accueil (réelle et non virtuelle), désignée au plan national ou académique pour sa qualité et équipée techniquement à cette fin. L'expertise du CNED pourrait être sollicitée pour cette action d'envergure.

3.2.4. La contribution des disciplines (autres que le français) à la scolarisation des ENAF : une disparité qui ne favorise pas les parcours scolaires dans le second degré

■ *Dans les structures spécifiques pour ENAF : une contribution mal définie*

Une discipline est systématiquement concernée : ce sont les mathématiques, dont on convient aisément qu'elles sont strictement nécessaires pour la poursuite dans la classe supérieure ; hormis les mathématiques, le panel des disciplines qui interviennent dans les structures spécifiques est divers, établi selon des critères qui ne sont pas impérativement d'ordre pédagogique, mais qui tiennent, comme des enseignants et des chefs d'établissement ont pu le confirmer, à des contingences administratives et humaines : la présence par exemple dans l'établissement d'un enseignant en sous-service ou d'un professeur volontaire « *pour tenter l'expérience* ». Ainsi des élèves d'une CLA de collège, d'un niveau de 6^o, suivaient-ils un enseignement de physique (contrairement à leurs camarades des classes ordinaires), uniquement parce que le professeur était en sous-service.

Quant à l'horaire attribué à la discipline dans la structure spécifique, il est rarement celui qui est officiellement attribué à la discipline dans une classe ordinaire. Et les dérogations à la norme fixée ne semblent faire l'objet d'aucune validation, ni par les corps d'inspection pédagogique, ni par le conseil d'administration de l'établissement.

Une réactualisation de la circulaire de 2002 aura à prendre en compte cette question. Une définition à la fois des disciplines qui doivent intervenir dans les regroupements d'ENAF et des horaires qui doivent leur être attribués est nécessaire aujourd'hui pour éviter des situations qui, en dépit de la bonne volonté de chacun, sont préjudiciables aux ENAF et peuvent entraver la poursuite d'un parcours de réussite scolaire. Les inspecteurs généraux se sont en particulier étonnés de constater que les élèves avaient très souvent un horaire d'enseignement inférieur à celui qu'ils auraient eu en classe ordinaire.

Toutes les disciplines sont évidemment formatrices pour les ENAF, au même titre que pour les élèves des classes ordinaires. Toutefois, dans la mesure où les heures d'enseignement du français (environ 12 heures, selon la circulaire) sont plus importantes dans les structures spécifiques que dans les classes ordinaires, des choix sont nécessaires.

Dans toute structure spécifique pour ENAF, **deux disciplines** doivent être enseignées, en plus du français : **les mathématiques et la langue vivante 1**, sauf à obérer les possibilités d'orientation ultérieure. Ces deux disciplines auront pour objectif de permettre une mise à niveau scolaire des élèves.

Il va de soi que si ces derniers ont acquis dans leur pays d'origine, dans l'une ou l'autre des disciplines, ou dans les deux, les compétences nécessaires, ils seront intégrés en classe ordinaire pour ces enseignements.

La pratique de la langue vivante 2 est également souhaitable, comme l'indique la circulaire de 2002, qui précise que la langue maternelle pourra, dans bien des cas, être choisie comme LV2 et son enseignement être suivi grâce à une inscription au CNED, si nécessaire.

Ce sont les classes d'accueil de lycée (général, technologique et professionnel) qui délivrent le plus d'enseignements disciplinaires, dans la mesure où les exigences pour être intégré dans la classe ordinaire sont perçues comme plus fortes. La contribution des disciplines doit permettre les orientations ultérieures. Des IEN-EG ont signalé à plusieurs reprises la quasi impossibilité d'intégrer en lycée général ou technologique des élèves qui sortaient d'une classe d'accueil de LP, pour la raison qu'ils n'avaient pas suivi un enseignement de langue vivante seconde ou que leur langue maternelle ne pouvait en tenir lieu. De même, l'absence d'enseignement en histoire dans les structures spécifiques de lycée apparaît être une entrave importante à l'intégration à plein temps en classe ordinaire.

■ ***L'intégration partielle en classe ordinaire : entre scolarisation et socialisation***

La circulaire de 2002 définit le principe de l'« ouverture » des structures spécifiques et stipule que, dans tous les cas, l'intégration partielle doit être recherchée afin de faciliter, dans les meilleurs délais, l'intégration totale de l'ENAF dans la classe ordinaire.

Dans l'idéal, un ENAF, à son arrivée, pourrait quasiment suivre l'enseignement de toutes les disciplines en classe ordinaire (sans doute avec plus de difficulté pour les SVT et l'histoire qui sont des disciplines fortement verbales), si la souplesse des emplois du temps lui permettait de fréquenter différentes classes selon le niveau de ses acquis disciplinaires : ainsi pourrait-il suivre un cours de mathématiques en 3^o, un cours d'histoire-géographie en 5^o, un cours de LV1 en 6^o etc. Cela supposerait aussi, comme nous l'avons dit précédemment, que les tests de positionnement évaluent plus largement les compétences des élèves ou que les établissements aient des outils pour le faire. Des collègues essaient de pratiquer cette « scolarité à la carte », qui est plus aisée à mettre en œuvre quand les ENAF sont affectés, à leur arrivée, en classe d'accueil (plutôt que lorsqu'ils sont affectés dans une classe ordinaire).

Dans la réalité, l'ouverture de la « classe d'accueil » se traduit généralement par l'intégration des ENAF à des enseignements d'une seule et même classe ordinaire : ils suivent l'enseignement des disciplines qu'on juge « moins verbales », et donc plus faciles d'accès à un allophone (comme les arts plastiques, la musique et l'EPS) ou d'autres disciplines dans lesquelles ils ont acquis antérieurement un niveau scolaire suffisant et dont ils maîtrisent le langage spécifique de base (les tests de positionnement apparaissent aujourd'hui peu adaptés à ce type d'évaluation).

Il est certain que les arts plastiques et la musique sont des disciplines d'intégration scolaire et peuvent révéler des aptitudes à la poursuite d'études. L'EPS est apparue, elle aussi, dans tous les établissements visités, comme favorisant particulièrement, par les situations de socialisation qu'elle met en place, l'intégration effective des ENAF dans la communauté des élèves et au-delà, dans la nouvelle société dans laquelle ils vont devoir vivre.

La résolution du Parlement européen du 2 avril 2009, déjà évoquée, souligne « *l'importance du sport dans l'éducation et la formation et le rôle non négligeable qu'il joue en matière d'intégration et d'inclusion sociale des personnes issues de milieux défavorisés ; recommande que la politique sociale des Etats membres tienne pleinement compte de l'important rôle du sport en matière d'intégration des populations migrantes* » (recommandation 19).

L'intégration partielle dans la classe ordinaire est trop souvent une intégration de principe (ou selon certains enseignants, « de façade »), qui fait de l'élève un témoin passif et impuissant de ce qui s'y passe, dans la mesure où son degré de maîtrise du français ne lui permet pas de suivre le cours, encore moins de participer. En revanche, l'élève peut y progresser si le professeur le perçoit consciemment comme un élève « à besoins éducatifs particuliers » et met en œuvre pour lui, en coordination étroite avec le professeur de français de la structure spécifique, des mesures particulières relatives aux contenus et aux évaluations.

Dans tous les cas, l'élève se socialise en fréquentant les classes ordinaires, pour la simple raison qu'il « *se fait des copains* ».

L'intégration partielle est rendue possible par la mise en place d'emplois du temps complexes. Selon les observations effectuées par les inspecteurs généraux, la plupart des emplois du temps ne permettent pas à l'élève de suivre l'intégralité de l'horaire de la discipline, la priorité absolue étant donnée aux cours de français. Cet état de fait est pédagogiquement particulièrement néfaste aux élèves, qui, privés d'une, voire de deux heures d'enseignement de la discipline, perdent la cohérence de la progression et sont mis en difficulté, quand ils ne finissent pas par « décrocher ».

3.2.5. L'intégration à temps plein dans la classe ordinaire : des critères qui font défaut

La visée des moyens spécifiques dédiés aux ENAF est bien l'intégration en classe ordinaire, aussi peu différée que possible, mais une intégration réussie, c'est-à-dire qui donne à l'élève les moyens de tirer pleinement parti des enseignements qui lui sont dispensés. Cela suppose de pouvoir déterminer le moment où l'élève peut « sortir » de la structure spécifique parce qu'il a acquis les compétences nécessaires.

L'intégration à temps plein dans la classe ordinaire est particulièrement délicate. Or, il ne semble pas qu'elle fasse l'objet d'une vraie réflexion de la part des équipes pédagogiques. La circulaire du 25 avril 2002 rappelle qu'« *un élève accueilli dans une CLIN ou une CLA peut intégrer une classe du cursus ordinaire quand il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'écrit et à l'oral, (et) qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement* ». Nous avons souligné, dans la première partie du rapport, le flou de l'expression « *maîtrise suffisante du français* ».

Les modes actuels d'intégration semblent mécontenter tout le monde : d'un côté, les professeurs de français de la structure spécifique voient comme un crève-cœur leurs bons élèves peiner et être très souvent mis progressivement en échec dans la classe ordinaire (au point qu'ils choisissent, dans certains cas, de les « garder » au-delà de la durée légale) ; d'un autre côté, les professeurs des classes ordinaires, qui intègrent des ENAF, expriment tous l'idée que ces derniers ont rarement le niveau nécessaire pour être intégrés ; enfin, l'institution pousse à l'intégration dans les meilleurs délais, pour pouvoir accueillir des arrivants de date plus récente qui ont toujours plus de besoins que ceux qui ont été (un peu) aidés. Comme la durée et les modalités de prise en charge sont souvent des variables d'ajustement, on veut que tout aille au plus vite. L'urgence est invoquée aussi parce que l'on connaît les conséquences du retard scolaire dans notre institution et que l'on voudrait éviter que les ENAF cumulent les années de retard (c'est d'autant plus vrai que le cursus scolaire est plus avancé).

Certains élèves se retrouvent ainsi rapidement intégrés et soumis aux exigences d'une classe ordinaire (parfois avec un léger soutien linguistique) ; dans ce cas, s'ils ont été bien scolarisés antérieurement et s'ils ont un soutien extérieur (parents ou proches parlant français et ayant un niveau d'instruction convenable), ils peuvent s'adapter mais n'ont pas nécessairement toutes les chances d'obtenir la meilleure réussite scolaire, à la hauteur de leurs compétences

effectives. Pour le plus grand nombre des ENAF, l'intégration à temps plein dans la classe ordinaire constitue une nouvelle rupture, la structure spécifique ayant été (outre le lieu de l'apprentissage intensif de la langue) un milieu protégé et sécurisant qui leur permettait de reprendre confiance après un déracinement souvent éprouvant.

Le perfectionnement en français est une affaire de longue haleine et rien ne serait plus dommageable aux ENAF que de les retenir trop longtemps dans une structure spécifique, au motif qu'ils n'ont pas une « maîtrise suffisante » du français. On peut toutefois penser qu'il existe des *seuils de maîtrise de la langue* en deçà desquels l'adaptation scolaire sera rendue aléatoire. Une expression approximative, même si elle permet l'intercompréhension, n'est pas le gage d'un niveau de maniement du langage suffisant pour les apprentissages et on ne peut se contenter de parier sur les apprentissages incidents et informels que la vie de la classe peut susciter. La définition de ces seuils est donc nécessaire.

Des critères doivent encadrer la procédure d'intégration à temps plein dans la classe ordinaire, par exemple, la bonne compréhension des consignes scolaires et la maîtrise de la posture d'élève.

Pour apprécier quel est le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans la classe ordinaire, il convient que soit élaboré **un outil d'évaluation, à l'échelon national**, référé aux compétences (sur le modèle par exemple de ce qui est proposé de façon théorique dans le cadre européen commun de référence pour les langues), qui permette de déterminer le **seuil de maîtrise nécessaire de la langue française**.

Ce même outil devrait aussi définir un second seuil de maîtrise de la langue française (pour chacun des degrés) : celui qui assurera **l'autonomie linguistique de l'ENAF** (autoriserà par suite à clore son « projet personnalité de réussite scolaire » et lui fera « perdre » sa dénomination d'ENAF).

La réussite scolaire des ENAF est un atout futur pour la nation, leur échec l'assurance qu'ils vont venir grossir les effectifs des enfants issus de l'immigration en grande difficulté et sans qualification professionnelle.

A une situation délicate d'intégration en classe ordinaire répond toutefois un atout : c'est la forte motivation de la plupart des élèves nouvellement arrivés qui manifestent, pour la très grande majorité, un vif désir d'apprendre. On rencontre dans ces classes, très peu et marginalement de façon conjoncturelle, les problèmes « de discipline » auxquels sont confrontés des collèges ou des lycées qui scolarisent des élèves, français, qui ont le même genre de difficultés linguistiques et sociales.

3.2.6. Le suivi, linguistique ou disciplinaire, indissociable de l'intégration à temps plein en classe ordinaire

La circulaire prévoit la mise en place de suivis linguistiques (voire disciplinaires) pour les élèves intégrés à temps plein dans la classe ordinaire. Suivre, soutenir, accompagner un ENAF, quel que soit le verbe employé, cela suppose, soit que l'enseignant de la classe ordinaire adapte sa manière de travailler pour lui consacrer le temps et l'attention nécessaires, soit qu'un enseignant de la structure spécifique puisse assurer une prise en charge sur un horaire déterminé.

Pour utiliser une comparaison naïve que suggère le si réputé « bain de langue », on a trop souvent eu l'impression que les ENAF ont l'assistance vigilante d'un maître nageur quand ils fréquentent le petit bassin (la structure spécifique) et qu'ils se retrouvent seuls ou presque dans le grand bassin, alors que les exigences changent de nature (la classe ordinaire).

C'est quand l'élève retourne dans son collège de secteur et qu'il perd (souvent) sa caractéristique d'ENAF, qu'il est alors particulièrement aléatoire que l'établissement puise dans ses ressources et dans la disponibilité de son personnel pour organiser et donner l'aide convenable.

L'institution doit imaginer toutes les formes possibles de suivi. On pense d'emblée à la mise en place d'un regroupement d'élèves autour d'un professeur pendant un nombre d'heures défini ; on peut aussi imaginer des formes de tutorat diverses, par des adultes, voire des élèves ou des étudiants, des formes de travail spécifique avec l'outil informatique, des suivis par des professeurs d'autres disciplines que le français, la participation à des actions de l'« Ecole ouverte », des stages périodiques par bassins ou au niveau académique réunissant sur quelques jours les « isolés » de l'académie etc.

Quelles que soient les formes adoptées pour ce suivi, le nombre total d'heures dont bénéficiera l'ENAF sur l'ensemble de l'année doit être conséquent.

L'accompagnement éducatif doit contribuer de façon importante à ce suivi linguistique et scolaire. Dans l'académie de Nancy-Metz, on fait état de dispositifs mis en place depuis 2007 qui regroupent de façon volontariste les ENAF ; de même, dans l'académie d'Aix-Marseille, on signale des établissements où l'accompagnement éducatif « *rencontre un très grand succès auprès des élèves* » et on précise que « *c'est un facteur incontestable d'intégration scolaire et sociale, très apprécié des familles* ». Dans la même académie, on désigne à l'opposé un collège « *où rien n'est fait pour la maîtrise de la langue, alors que le contexte permettrait la mise en place d'activités de pratique théâtrale sur le temps de l'accompagnement éducatif* ». Un rapport des inspections générales a fait le point en 2008 sur l'accompagnement éducatif, qui montre combien, dans certaines conditions, il peut être une aide incomparable à la réussite d'enfants plus « *vulnérables* » que les autres.

Les CDI des collèges ou des lycées peuvent aussi être utilement intégrés à un projet de suivi de l'élève : dans certains établissements, des professeurs, notamment de français et d'histoire-géographie, travaillent en concertation avec le professeur-documentaliste pour organiser, sous son contrôle et sa responsabilité, des temps de travail individualisé ou par petits groupes, pour des ateliers de lecture et d'écriture, des travaux sur traitement de texte, des recherches documentaires, l'écoute d'ouvrages sonorisés etc.

Le temps des vacances scolaires peut enfin être mis à profit. Un proviseur de l'académie de Strasbourg souligne que les ENAF qui sortent de la CLA de son établissement vont « *perdre durant l'été* », comme d'ailleurs les élèves ordinaires en difficulté, « *une partie des acquis encore mal stabilisés* ». Evoquant l'hypothèse d'un accueil au sein de l'opération « Ecole ouverte », il suggère d'organiser pour ces élèves de brefs stages de remise à niveau ou de langue française avant la rentrée scolaire. Cette proposition est certainement à examiner.

Les élèves NSA doivent bénéficier, comme n'importe quel ENAF, de ces suivis linguistiques et disciplinaires quand ils sont intégrés à temps plein dans la classe ordinaire. A leur propos, des enseignants de CLA et des chefs d'établissement regrettent la disparition des classes de troisième d'insertion qui étaient souvent utilisées pour eux comme « *étape intermédiaire entre le collège et l'apprentissage* ».

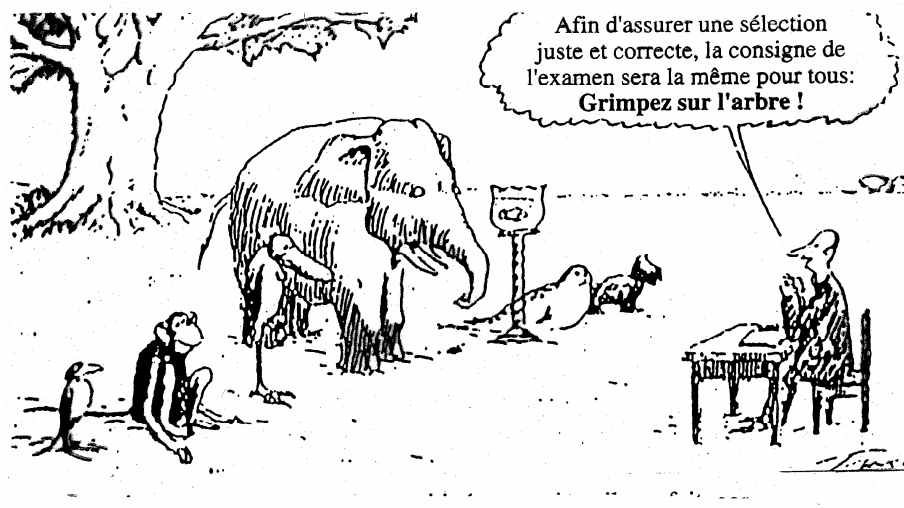
Sur l'ensemble de l'année scolaire, le nombre total d'heures de suivi, notamment linguistique, dont bénéficie chaque ENAF intégré à temps plein en classe ordinaire, doit être conséquent. Or, il est apparu aux inspecteurs généraux que la plupart des dispositifs de suivi mis en place ne permettaient pas d'assurer suffisamment d'heures de soutien aux élèves.

De la qualité des mesures prises dépendent la réussite scolaire des élèves et leurs chances de bonne intégration professionnelle et sociale. Une enquête PISA, reprise dans le *Livre vert* déjà

citée, de la Commission européenne⁷⁸, montre les écarts de performance existants entre les immigrés de première génération, les immigrés de troisième génération et les autochtones en sciences, lecture et mathématiques. Les graphiques figurant dans l'enquête soulignent le retard systématique des ENAF dans les pays européens. Le *Livre vert* attire l'attention : « *L'enquête Pisa fait un constat particulièrement alarmant pour les responsables de la politique de l'éducation ; en fait, dans certains pays, l'écart des performances dans chacun des trois domaines évalués se creuse encore entre les immigrants de première génération et ceux de deuxième génération. Cela signifie non seulement qu'en l'espèce, le système scolaire n'a pas su être un facteur d'intégration des immigrants, mais que la détérioration du niveau d'éducation risque au contraire de pérenniser et d'accroître encore leur exclusion sociale* ».

« *La vraie intégration, c'est celle qui marche !* », s'exclamait une enseignante de l'académie de Paris. La réussite de l'intégration totale en classe ordinaire dépend des aides que l'établissement met en place pour soutenir l'élève « *dans son parcours personnalisé de réussite scolaire* ». La circulaire réactualisée devra stipuler clairement, au nom du principe d'« égalité des chances », que les ENAF, qui sont particulièrement « vulnérables » au moment de leur intégration à temps plein en classe ordinaire, doivent continuer à bénéficier d'une aide pédagogique suffisamment conséquente pour être efficace. C'est la condition sine qua non de leur réussite.

3.3. Des modes d'évaluation selon des normes traditionnelles : des freins à la réussite scolaire des ENAF



Dessin emprunté aux *Cahiers pédagogiques*⁷⁹

La difficulté à évaluer les élèves nouvellement arrivés est un leitmotiv du discours des professeurs et des chefs d'établissement et le signe d'une préoccupation face à des pratiques qui se révèlent être non pas des leviers dynamiques, favorisant les apprentissages, mais au contraire, trop souvent des freins à la réussite des parcours scolaires, à l'intégration en classe

⁷⁸ « *Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* », juillet 2008.

⁷⁹ Nos recherches sont restées infructueuses pour trouver quel est l'auteur de ce dessin qui est depuis quelques années utilisé dans des stages de formation continue et a été repris dans un numéro des *Cahiers pédagogiques*.

ordinaire et au passage dans la classe supérieure, parfois une source d'incompréhensions entre les professeurs, voire de défiances et de conflits.

Dans les classes ordinaires qui intègrent des ENAF (partiellement ou à plein temps), les évaluations sommatives sont souvent décourageantes et démobilisantes et constituent une pierre d'achoppement pour la réussite des parcours scolaires des élèves.

3.3.1. L'évaluation des ENAF qui sont intégrés en classe ordinaire (partiellement ou à temps plein)

■ Evaluation des résultats immédiats, plutôt que de la progression des acquis

Ce type d'évaluation s'observe aussi dans les structures spécifiques dédiées aux ENAF mais les effets en sont beaucoup moins lourds car le système de notes adopté par les enseignants est fait pour être rassurant et incitatif. Intégrés en classe ordinaire, les élèves migrants doivent en revanche fournir des efforts considérables pour se conformer scolairement à la norme.

La majorité des professeurs (de français principalement) qui enseignent dans les classes ordinaires aimerait donner une réponse pédagogique satisfaisante à ce qu'ils perçoivent comme les limites de la notation des ENAF, dans la mesure où elle ne prend pas, ou peu, en compte leurs efforts et leurs progrès mais seulement la qualité intrinsèque des résultats (sanctionnant de ce fait les insuffisances de leurs compétences, langagières notamment). Les enseignants ont une vraie difficulté à évaluer les ENAF, et ils le vivent d'ailleurs assez mal, considérant que c'est une faiblesse, voire une faille, de leur professionnalité. Ils évaluent majoritairement les performances en fonction d'une norme préétablie qui ignore que la langue maternelle de ces élèves n'est pas le français. La situation est complexe : pour reprendre l'expression d'une enseignante de CLIN de l'académie de Lille, c'est d'abord « *un vrai contrat de bienveillance* » qui les lie aux élèves nouvellement arrivés : ils ont une attitude plutôt positive et évitent une évaluation à la même aune que les autres. Mais, parce que cette démarche généreuse ne repose généralement pas sur une méthodologie pensée ni sur une référence précise à des compétences, les échéances du premier conseil de classe leur font comme une obligation d'objectivité, au nom d'un soi-disant « *devoir d'égalité* », qui ne parvient pas à se penser en termes d'équité. Ils veulent « *ne pas les décourager* », mais sentent « *la nécessité de leur rendre compte de leur travail* », de « *les aider à se situer* » par rapport aux exigences du niveau de classe ; ils n'osent pas « *différencier les barèmes* » et se posent maintes questions sur « *l'équité des choix de notation* », ne souhaitant pas « *être injustes par rapport aux autres* » tout en désirant être plus « *tolérants* » avec eux.⁸⁰

■ Une observation des bulletins trimestriels éclairante

La lecture des bulletins scolaires montre que les ENAF vivent une contradiction déstabilisante entre le travail, très important, qu'ils fournissent et les notes, souvent très faibles, qu'ils obtiennent. Elle atteste parfois la réussite de certains élèves ; dans l'ensemble, elle révèle l'effet de « rupture » qu'ils subissent lors du passage de la structure spécifique à la classe ordinaire ; elle souligne que la notion de « *parcours personnalisé de réussite scolaire* » est quasiment étrangère aux professeurs qui intègrent des ENAF en classe ordinaire. Ainsi, certaines appréciations de professeurs ont de quoi surprendre quand le travail d'un élève intégré depuis six mois se voit qualifié de « *convenable* », alors qu'il a obtenu dans la matière concernée une note moyenne de 12 et que la moyenne de la classe est à 11 ; ou quand elles stigmatisent, en général involontairement, l'élève (« *trop peu d'efforts* », « *niveau faible* », « *en difficulté à l'écrit* »...) Une analyse de bulletins trimestriels, sur une plus grande échelle

⁸⁰ Cette problématique de l'évaluation est commune à tous les élèves à besoins éducatifs particuliers.

que nous ne l'avons faite, serait utile ; faute de critères d'évaluation précis, la majorité des enseignants se limite à des appréciations stéréotypées ou si vagues qu'elles ne sauraient constituer une aide pour un ENAF ni renseigner utilement sa famille.

La sociologue Claire Schiff, dans une étude qu'elle a menée en 2001 sur les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français,⁸¹ évoque aussi « *l'attitude de découragement des ENAF devant leurs résultats scolaires en classe ordinaire* » et fait le constat de ces pratiques d'évaluation démobilisantes pour les ENAF et de la manière dont la dynamique de progression d'un élève, qui se montrait très prometteur dans la structure spécifique, décroît progressivement au fur et à mesure de l'amplification de son échec scolaire, de trimestre en trimestre, au point d'atteindre le stade du décrochage (sauf dans les cas où l'ENAF continue à bénéficier d'un accompagnement suffisamment efficace).

■ ***Un exemple éclairant : celui de la classe de langue***

Dans l'enseignement/ apprentissage des langues, l'évaluation est une opération complexe car il ne s'agit pas pour le professeur d'évaluer seulement les connaissances acquises par les élèves mais surtout la qualité des stratégies d'apprentissage qu'ils ont mises en place. Ainsi, l'erreur prend un sens particulier en pédagogie des langues : elle n'est nullement négative comme peut l'être une faute, elle est au contraire positive dans la mesure où elle indique qu'une stratégie d'apprentissage a été mise en place par l'apprenant : une erreur peut être signe d'interférence d'une langue à une autre, signe de la mise en place d'une interlangue qui indique que l'apprenant est en train de passer de la langue première à la langue seconde. L'erreur dépend donc de la compétence transitoire de l'apprenant, compétence qui est liée à la stratégie de communication et aussi à une compétence linguistique, socioculturelle et référentielle.

Dans une classe de langue, les élèves travaillent souvent en groupes (groupe des débutants, groupe des intermédiaires et groupe des élèves les plus avancés dans la langue cible) et les enseignants adaptent ainsi les progressions, les activités et les évaluations en fonction du niveau de l'élève. Sans doute ce modèle de flexibilité est-il à prendre en considération, s'agissant des ENAF. S'il veut intégrer au mieux un élève nouvellement arrivé, l'enseignant de la classe ordinaire doit adapter, non seulement sa pédagogie d'enseignement mais aussi ses pratiques d'évaluation. Il peut par exemple, donner un document à l'avance pour que l'élève travaille la compréhension ; il peut encore préparer une fiche de lexique ou proposer un exercice de compréhension globale etc. De même, dans une évaluation sommative, il doit faire en sorte que l'élève se soumette à l'évaluation en fonction de ses compétences linguistiques et avec des chances de réussite : il peut, dans un premier temps, donner du lexique, expliquer une question, aider à l'écriture d'une réponse en proposant une amorce, changer le barème. Plusieurs voies sont possibles. Le tout est d'évaluer l'élève en tenant compte de son propre parcours personnalisé et en lui ménageant une « *passerelle évaluative* ».

Les professeurs de langue vivante ou encore les professeurs d'EPS savent assez bien individualiser les évaluations en termes de performances individuelles et critériées. Ces critères permettent alors de mettre en place une progression, un chemin d'acquisition pour l'élève qui doit encore faire des efforts et à qui on reconnaît le « *droit au progrès* » sur la durée.

L'objectif n'est évidemment pas de prolonger l'évaluation adaptée aux ENAF : celle-ci doit rejoindre petit à petit l'évaluation proposée au groupe-classe.

⁸¹ « *Les adolescents primo-arrivants en collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension* », CNDP-VEI Enjeux N° 125, P. 191, CNDP Paris.






■ **Recherche d'autres normes d'évaluation**

Certains professeurs de français cherchent à utiliser d'autres normes d'évaluation des ENAF que les normes établies pour les élèves des classes ordinaires. Ils se sont constitué des référentiels de compétences, appuyés sur le Cadre européen commun de référence des langues et sur le socle commun de connaissances et de compétences. Dans l'académie de Paris, un professeur de collège a ainsi mis au point, avec des professeurs d'autres disciplines, un système d'évaluation à trois niveaux (à partir d'un même support), qui valorise les acquis tout en situant la performance par rapport à la norme. Ce type d'évaluation, qui serait d'ailleurs sans doute intéressant avec tout élève en difficulté de langage, se conçoit dans le cadre d'une pédagogie différenciée et d'un « *parcours personnalisé de réussite scolaire* ».

De même, dans l'académie de Versailles, un professeur de CLIN a mis au point des outils pour évaluer au plus juste ses élèves dans leur progression et leur permettre de s'auto-évaluer. L'objectif est explicite : par un type d'évaluation adapté, conduire l'élève et l'enseignant à faire le point sur ce qui est acquis et sur ce qui ne l'est pas, à identifier les points forts et les difficultés afin d'apporter une éventuelle remédiation, bref, à faciliter la régulation des apprentissages. L'enseignant a conçu un premier livret d'évaluation qui met en parallèle les connaissances, capacités et attitudes décrites dans le bulletin officiel du 12 avril 2007, « *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences ; Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* » avec les descriptifs des niveaux A1, A2 et B1 du CECRL.

Pour les rares professeurs qui utilisent d'autres normes et d'autres modes d'évaluation des ENAF, qui recourent en particulier à l'évaluation par compétences, il s'agit de concevoir des évaluations positives : on ne considère plus seulement l'écart par rapport à la norme, mais l'évaluation des compétences permet de constater ce qui est acquis, d'indiquer le niveau atteint par rapport à une échelle (actuellement celle du CECRL) et de mettre en évidence le prochain niveau à atteindre et les compétences à travailler pour ce faire. Force est de constater qu'aujourd'hui, les professeurs qui ont des pratiques d'évaluation référées aux compétences et qui s'inspirent du cadre européen commun de référence pour les langues ne sont pas légion, surtout dans le second degré.

A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (introductif ou découverte)

Activités langagières	Capacités Si les termes sont simples et les expressions élémentaires, l'élève sera capable de :	Connaissances		
		Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
 Prendre part à une conversation	Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire : -se présenter, présenter quelqu'un, demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires (accueil et prise de congé) ; -répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats) : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Posséder : - un choix élémentaire de mots et d'expressions simples pour des informations sur soi, les besoins quotidiens, son environnement ; - quelques éléments culturels. Contenus culturels et lexicaux L'école Le matériel scolaire, les objets de la classe, le mobilier Les locaux, les lieux, les déplacements Les personnes, leur rôle Les matières et les activités scolaires, les consignes L'emploi du temps Les nombres Les tailles, les couleurs, les formes, les quantités <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Le groupe verbal Le verbe, son accord avec le sujet L'expression du temps : présent, passé, futur Le complément <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Le groupe nominal Le nom et le pronom Le genre et le nombre Les articles Les possessifs Les démonstratifs Les principales prépositions L'adjectif qualificatif, sa place, son accord <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Phonèmes Percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à la langue française <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Intonation et rythmes Percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lien phonie / graphie L'alphabet français Maîtriser les correspondances simples (a, i, o, p, t, v, b, d...) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
 Comprendre à l'oral	Comprendre les consignes de classe. Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes le concernant, lui, sa famille, son environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. Suivre des instructions courtes et simples. Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	La vie quotidienne Les usages dans les relations : présentation, salutation La date, le calendrier Les rythmes et les activités de la journée, les loisirs <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	La phrase Type et forme de phrase : -déclarative -interrogative (intonation) -affirmative -négative (ne ... pas)	
 Parler en continu	Reproduire un modèle oral. Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles étudiés pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires. Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition. Raconter une histoire courte et stéréotypée. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	La personne Le corps humain, les caractéristiques physiques, le caractère, la croissance, l'hygiène, les maladies, les cinq sens, les mouvements La nourriture, les repas Les sensations, les goûts et les sentiments <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Syntaxe élémentaire de la phrase : ordre des mots, quelques mots de liaison (et, ou...) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
 Lire	Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations). Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné ou non d'un document visuel. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
 Ecrire	Copier des mots isolés et des textes courts. Ecrire un message électronique simple ou une carte postale en référence à des modèles. Renseigner un questionnaire. Produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, sur des personnages réels ou imaginaires. Ecrire sous la dictée des expressions connues. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	L'environnement culturel Les fêtes et coutumes Chants et comptines Littérature enfantine <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

Evaluation des ENAF dans les disciplines non linguistiques

Ce sont les enseignants de mathématiques, dont nous avons dit qu'ils sont presque systématiquement associés aux structures spécifiques, qui s'interrogent le plus sur la façon dont ils doivent évaluer les ENAF : doit-on dans un devoir évaluer seulement le résultat mathématique ? ou bien le résultat mathématique et sa formulation en français ? Si oui, de quelle façon ?

Ce que l'on peut répondre avec certitude, c'est que la maîtrise du français doit être évaluée dans toutes les disciplines, mais de façon positive et stimulante, et que l'enseignant de mathématiques, ou d'une autre discipline, doit prendre en compte, comme l'enseignant de français, les progrès langagiers des élèves nouvellement arrivés. En particulier par l'évaluation formative, il doit leur permettre de prendre conscience de leurs lacunes et de leurs erreurs, mais aussi de leurs acquis, afin qu'ils puissent changer de stratégie d'apprentissage quand cela s'avère nécessaire, sans se décourager devant l'ampleur de la tâche mais avec le sentiment que leur propre réussite est aussi l'affaire du professeur. Dans une démarche d'auto-évaluation, l'élève sera invité à faire le point, à réfléchir sur son apprentissage, à mesurer ses capacités dans une compétence désignée. C'est ainsi qu'il prendra conscience de ce qui lui « manque » encore, des domaines dans lesquels il doit faire des efforts, des nouvelles stratégies qu'il doit mettre en place. L'auto-évaluation est d'autant plus nécessaire à des ENAF qu'elle part de l'hypothèse selon laquelle les apprenants réussissent mieux s'ils s'approprient les critères d'évaluation, à travers la verbalisation à laquelle ils ont accès avec l'enseignant pendant la réalisation de la tâche.

■ ***Un grand besoin d'outils pour évaluer les ENAF***

Nous l'avons signalé plus haut, un outil d'évaluation doit être élaboré, qui soit référé au Cadre européen commun de référence pour les langues ou au socle commun de connaissances et de compétences et qui permette de rendre compte des acquis des élèves. Des livrets d'évaluation du socle commun ont été mis en expérimentation auprès de 300 collèges en mars 2009 ; on pourrait aussi les expérimenter, certainement avec profit, dans les structures spécifiques.

Un seul outil d'évaluation, référé aux compétences : le DELF scolaire.

Le DELF (diplôme d'études en langue française) est un diplôme délivré par le CIEP⁸². Depuis la convention du 25 janvier 2007, passée entre la DGESCO du ministère de l'Education nationale et le CIEP, les élèves nouvellement arrivés allophones peuvent présenter de façon gratuite les niveaux A1, A2 ou B1 du DELF scolaire.

La démarche certificative est très intéressante : la passation du DELF scolaire constitue un excellent levier pédagogique pour les élèves ; on travaille pour passer un examen, qui est la première marque officielle de la réussite dans le nouveau système scolaire d'intégration et qui valorise non seulement l'élève mais aussi toute la famille, au cours de cérémonies dont l'ampleur et le caractère officiel que lui donnent certaines académies paraissent bienvenus. Cette démarche certificative est aussi un levier pédagogique pour les enseignants. On peut penser avec le recul que, comme ce fut le cas pour la première certification en langue étrangère qui a eu lieu en 2006, la préparation de cette certification amènera les professeurs de français à faire évoluer leurs pratiques didactiques et pédagogiques et leur conception de l'évaluation, à travailler sur des compétences peu entraînées jusqu'alors, comme la compréhension de l'oral ou l'expression orale en continu ou en interaction. Le fait de viser la validation d'un niveau de compétences correspond aux attentes du socle commun de

⁸² Le site du CIEP fournit des renseignements et des exemples de sujets.

compétences et de connaissances, mais aussi à l'attente sociale en matière de langues étrangères.

Ce qui fait la particularité de la certification en langue seconde, c'est que l'élève est évalué dans les cinq activités langagières (écouter, parler en continu et en interaction, lire, écrire) et que, pour obtenir le niveau requis, il doit avoir validé chacune des compétences en question. Il n'y a pas de compensation entre les activités langagières, chacune ayant autant de valeur que les autres.

Deux reproches cependant sont formulés par des responsables de CASNAV à l'encontre du DELF scolaire dans son état actuel : l'un porte sur le contenu des épreuves, dont on estime qu'il n'est pas assez contextualisé et trop proche de celui des DELF destinés aux élèves qui apprennent le FLE ; autrement dit, le DELF scolaire aurait trop l'estampille du CIEP. L'autre reproche concerne l'impossibilité actuelle pour un ENAF de se présenter à un diplôme à double sortie A2/B1. Par peur de mettre en échec leurs élèves, les professeurs ne présentent que ceux qui en ont largement les compétences et en général, à un niveau de compétences inférieur à leurs capacités réelles.

Les résultats, par le fait même des conditions restrictives de présentation des élèves, sont bons : pour l'académie de Rouen, le pourcentage de réussite pour 2008-2009 est de 93,33 % (il était de 96,88 % pour la session 2008 et de 98,80 %, pour la session de 2007). Pour l'académie de Toulouse, le pourcentage de réussite à l'examen, qui a été généralisé à l'ensemble des départements, est de 96,74 % pour le niveau A1, de 98,76 % pour le niveau A2 et de 89,16 % pour le niveau B2, pour 411 admis sur 428 présents à l'examen.

Pour l'académie de Lille, le bilan en mai 2008 s'établit comme suit (source CASNAV) :

Inscrits	Absents	Ajournés	Niveau A2	Niveau B1
193	20	26	143	4

La généralisation de l'examen à l'ensemble d'une académie suppose un effort important pour constituer le vivier d'examineurs nécessaire. Des organisations innovantes sont à signaler, comme celle de l'académie de Toulouse qui, pour assurer cette généralisation du DELF scolaire à l'ensemble de l'académie, a fait appel à une trentaine de professeurs de langue déjà formés pour la certification externe en allemand, anglais et espagnol.

La réussite des ENAF au DELF scolaire pourrait être un indicateur de réussite des dispositifs mis en œuvre pour leur scolarisation. Or, si cette « sélection » que les professeurs établissent pour ne pas mettre en échec leurs élèves s'entend bien, elle prive par le fait même l'institution d'un possible indicateur d'évaluation de l'efficacité des structures de scolarisation mises en place.

Toute réflexion sur l'évaluation des ENAF doit prendre en compte les six éléments suivants

- évaluer n'est pas noter et vice versa ;
- l'évaluation doit apprécier la progression des acquis ; elle doit pour cela évaluer des compétences ;
- une évaluation par la note, référée à une norme implicite, met en danger la réussite du parcours scolaire des élèves ;
- l'évaluation dans la pédagogie différenciée doit être elle-même différenciée, ce qui ne l'empêche pas, dans une certaine mesure, d'être référée à la norme scolaire ;

- le Cadre européen commun de référence pour les langues pourrait constituer une base théorique intéressante pour élaborer les documents nécessaires ;
- le socle commun de connaissances et de compétences doit aussi être un outil pertinent pour changer le paradigme de l'évaluation des ENAF. C'est aujourd'hui avec le DELF scolaire le seul outil référé à des compétences dont disposent les enseignants. Il présente l'intérêt de se référer aux usages du français langue maternelle, contrairement au DELF qui est davantage un outil d'évaluation du FLE ; le DELF, lui, fournit aux enseignants des « niveaux » d'évaluation qui constituent pour eux autant d'horizons de travail et de progression.

3.4. Des entraves à l'efficacité des pratiques d'enseignement

Entre FLE, FLS et FLSCO, des a priori fâcheux, une querelle de mots stérile

Les textes institutionnels, nous l'avons souligné en première partie du rapport, mettent eux-mêmes à distance le français langue étrangère (le FLE) et cette mise à distance est largement relayée dans les classes et les CASNAV au profit d'un « français langue seconde » (FLS), ou mieux, d'un « français langue de scolarisation » (FLSCO), qui serait la panacée. La didactique du FLE serait celle qu'il conviendrait de pratiquer avec des ENAF allophones, durant les premières semaines de leur arrivée, avant d'engager des pratiques de FLSCO.

La première dérive, induite par cette représentation de l'enseignement du français aux ENAF, c'est (nous en avons déjà parlé) l'établissement de progressions pédagogiques à caractère linéaire, qui développent d'abord des séquences de FLE, puis des séquences de « FLS », comme si la maîtrise de la compétence de communication, même orale, pouvait être suffisante au terme de deux ou trois mois. La seconde dérive, c'est la mise en place, du moins dans le second degré, d'un enseignement trop souvent formaliste et techniciste, soucieux de faire maîtriser des notions et catégories grammaticales, littéraires ou rhétoriques, qui seraient nécessaires pour l'intégration en classe ordinaire. Il convient d'affirmer haut et fort que les besoins premiers de l'élève ne sont pas la maîtrise d'un métalangage. L'étude d'un poème de Prévert, en classe d'accueil ne doit pas se transformer, comme nous l'avons vu, en la recherche, nécessairement stérile et ennuyeuse, des comparants et comparés, parce que le professeur se pense contraint d'introduire la notion de comparaison ; l'étude d'une belle image publicitaire de la ville de Toulouse ne doit pas se réduire à l'énumération, par le professeur, de ses formes et plans et à la mémorisation d'un vocabulaire technique, alors que le « message » même de l'image n'a pas été interrogé par le groupe, en particulier à travers la symbolique fort riche des couleurs et des objets. Dans un collège de l'académie d'Aix-Marseille, c'est la même dérive techniciste qui a conduit les inspecteurs généraux à s'étonner devant l'utilisation insistante, dans le discours du professeur, d'un vocabulaire technique jargonnant qui leur était étranger...

Dans la pratique, dans le second degré, et c'est beaucoup moins observable dans le premier degré, on tend à « intellectualiser » le FLSCO au point d'en faire une langue spécifique qu'il conviendrait d'enseigner aux élèves nouvellement arrivés, une sorte de langue artificielle qui ferait abstraction du langage acquis par l'élève en dehors de la classe et serait réduite à des spécificités qui ne seraient ni celles du FLE ni celles du FLM. Ce qui devient une absurdité linguistique a pu être encouragé par les programmes de 1996 pour le collège qui parlent de ces ENAF qui « doivent accéder à un « *bilinguisme dans lequel le français est la langue de la communication scolaire et progressivement extrascolaire* ». L'emploi de l'adverbe « progressivement » introduit ici la confusion, induisant l'idée de deux « langues » à maîtriser successivement. Gérard Vigner donne du FLSCO une définition qui a aussi prêté à

confusion : « langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves. »⁸³; la circulaire de 2002 précise, quant à elle : « L'objectif essentiel (en CLIN et en CLA) est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. A ce titre les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du FLE ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici ».

Cette dichotomie entre le FLE, le FLS, le FLSCO et le FLM (quand on ne parle pas du FLES !) est pernicieuse dans la mesure où elle conduit beaucoup d'enseignants à se méprendre sur les modalités d'apprentissage de la langue française, qui ne peut être qu'une et une seule. Les sigles utilisés finissent par induire l'idée qu'il existerait diverses catégories de langues et, à construire des catégories rigides, on risque fort d'« hypostasier une langue », pour reprendre la formule de Jean-Louis CHISS⁸⁴, c'est-à-dire d'en faire une sorte de langue virtuelle, qui serait « le français de scolarisation » à distinguer d'un autre français.

FLE/FLSCO ? Sans doute est-ce là un mauvais débat qui n'a pas lieu d'être dans l'institution scolaire. « Pourquoi parler du FLS ? Mieux vaudrait parler de la « langue française, dans divers contextes ; c'est toujours la langue française que l'on apprend ! » s'exclamait, avec intelligence et bon sens, une IA-IPR parisienne, lors d'une table ronde.

Il n'est de fait qu'une seule langue, la langue française, qui doit être maîtrisée dans sa complexité, avec des objectifs spécifiques et dans des contextes spécifiques, selon ses divers statuts : statut de langue familière ou spontanée, dans un contexte extrascolaire (qui peut aussi être scolaire, dans certaines situations, notamment en dehors de la classe) ; statut de langue standard à l'école, où elle permet l'écrit et l'oral soutenu, recourt à un lexique spécialisé et à un certain usage de la syntaxe (cette langue standard n'est toutefois pas spécifique à l'école et elle sera aussi utilisée par l'élève dans des contextes extrascolaires). En fin de compte, on peut penser que la maîtrise du français est effective quand l'apprenant est capable de passer sciemment d'un statut à l'autre (et a les acquis nécessaires pour le faire), en fonction des divers contextes auxquels il se trouve confronté.

Nous proposons que l'école renonce aux divers sigles FLE, FLS, FLSCO, générateurs de trop de dérives didactiques et pédagogiques, pour parler seulement, et simplement, de « **l'apprentissage du français comme langue seconde** » : cela devrait permettre de rappeler en toute circonstance que dans tous les cas, **c'est toujours la langue française, et elle seule, que l'on apprend ou que l'on enseigne.**

3.5. Des modes d'organisation aux incidences manifestes sur les apprentissages des élèves

■ *Le melting pot des âges*

Dans les structures spécifiquement dédiées aux ENAF sont regroupés des élèves d'âge très différent. Alors que le principe même de l'organisation scolaire, c'est le regroupement des élèves des classes ordinaires par classes d'âge, dans ces structures spécifiques, on réunit des élèves de 6 (plus souvent 7) à 12 ans en primaire, ou de 12 à 16 ans en collège, dont la compétence langagière et la capacité d'apprentissage sont bien différentes. Cette question de l'âge est d'ailleurs d'une certaine façon prise en compte dans la circulaire d'avril 2002 sur l'« *organisation de la scolarité des élèves nouveaux arrivants sans maîtrise suffisante de la langue française* », qui formule la recommandation suivante pour la scolarisation des élèves du collège : « on veillera à ce qu'ils soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant

⁸³ Français langue seconde, H. Besse, Gérard Vigner, E.L.A., 1992

⁸⁴ Fondations de la linguistique, Christian Puech, Jean-Louis Chiss, De Boeck, 1987

à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes. »

A quelles conditions les regroupements spécifiques d'ENAF, dont on comprend bien que l'institution, pour des raisons de coût, ne puisse les organiser selon les âges, sont-ils pédagogiquement fructueux ?

Le niveau scolaire acquis antérieurement est certainement déterminant. Si un élève est déjà engagé dans sa langue maternelle dans les processus cognitifs de la lecture et de l'écriture, tous les enseignants disent qu'il aura un rythme d'apprentissage différent de celui d'un enfant qui ne sait ni lire ni écrire ; de même, un élève qui sera déjà engagé dans un processus scolaire de réflexion grammaticale et métalinguistique avancera plus vite dans les apprentissages, parce que ce processus lui confèrera la capacité à établir des « *transferts linguistiques* » (ce qui sera impossible, voire très difficile, à un élève qui n'aura jamais été confronté à des démarches d'analyse grammaticale dans sa première langue).

La question de l'âge est assurément complexe et son traitement une vraie gageure pour les professeurs, en termes de prise en charge des élèves et de méthodes d'enseignement : car, si les professeurs constatent qu'un enfant plus âgé est capable d'apprendre de façon plus théorisée la langue (il passe plus consciemment d'un système linguistique à un autre par « démarche comparative », et en ce sens gagne du temps), il leur apparaît aussi que plus son âge est avancé, moins sa disponibilité pour l'apprentissage d'une autre langue est grande, pour des raisons qui sont pour une grande part psychologiques (ce que confirment les sociolinguistes et les psycholinguistes), et que par suite, moins le principe de l'immersion, dont nous parlerons ultérieurement, lui est applicable. On observe aussi des phénomènes d'émulation entre élèves, dans lesquels les plus jeunes ne se révèlent pas les moins actifs. Par ailleurs, les inspecteurs généraux ont observé que, dans certains cas, la disparité des âges peut permettre des pratiques de tutorat efficaces et fructueuses.

Cette extrême hétérogénéité qui est ainsi générée par la disparité des âges est sans doute aujourd'hui un argument qui plaide particulièrement en défaveur de la « classe d'accueil », alors que l'organisation du « dispositif » fait qu'un ENAF pourra suivre une majorité d'enseignements avec des enfants de sa classe d'âge.

Dans l'état actuel des choses, pour être efficace en termes d'apprentissage, le regroupement d'élèves dont l'âge est très différent doit être subordonné à la mise en place, pour chacun, d'un « *projet personnalisé de réussite scolaire* », qui permette d'évaluer ses acquis comme ses besoins, détermine pour lui des objectifs d'apprentissage, arrête les contenus à acquérir et définit les méthodes et les moyens.

■ ***Le melting pot des cultures scolaires : la difficile scolarisation des non scolarisés antérieurement, les NSA***

La disparité des cultures scolaires représente (nous l'avons dit précédemment) une pierre d'achoppement redoutable pour une pédagogie qui est peu différenciée. Elle suscite un grand malaise chez les enseignants qui se sentent alors remis en cause dans leurs compétences pédagogiques, quand nécessité leur est faite de scolariser des enfants étrangers qui sont en situation de quasi illettrisme à leur arrivée en France, voire d'analphabétisme (ceux que l'institution scolaire appelle des ENAF NSA : non scolarisés antérieurement).

La raison principale est qu'ils n'ont pas été scolarisés dans leur propre pays. Même si tous les Roms ne sont pas tous des analphabètes ni les Africains tous des enfants de tradition orale, un bon nombre d'élèves d'Europe de l'Est, d'Afrique ainsi que d'Asie en particulier n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine.

Le cas de ces élèves qui ont parfois un semblant de pratique de la langue française doit retenir davantage l'attention des personnels qui effectuent les tests de positionnement, au moment de l'accueil : leur apparente maîtrise de compétences orales fait souvent illusion et incite à les intégrer en classe ordinaire ; or, leur faible maîtrise de la langue française ne leur permet pas cette intégration dans de bonnes conditions, en particulier parce qu'ils n'ont pas fait l'apprentissage de l'écrit.

Une particularité des élèves NSA est qu'ils n'ont jamais appris à apprendre. À l'âge où les autres élèves ont suivi plusieurs années de scolarisation, le fait d'apprendre et de mémoriser est pour eux une chose nouvelle et qui restera longtemps difficile et laborieuse. Ils doivent apprendre les mots et les rituels de l'école, et la méthodologie. Les élèves normalement scolarisés en France ont *appris à apprendre* pendant environ huit années avant le collège, lentement et correctement guidés par des professeurs des écoles qualifiés. Lorsqu'ils arrivent au collège, ces élèves ont derrière eux toute une culture scolaire qui leur permet de comprendre les implicites d'un cours de 6^e. Les NSA, eux, n'ont rien acquis de cette culture. S'ils ont été un peu scolarisés, c'est souvent dans de mauvaises conditions et leur parcours chaotique fait qu'ils ont pu rester plusieurs années sans aller à l'école. Pour eux, la mise en place de rituels scolaires est nécessaire : elle leur permet de se construire rapidement des repères.

Au cours de la première année scolaire passée en France, ils doivent apprendre à lire, écrire, calculer, tracer des figures ; cela doit se faire différemment de l'école primaire, à la fois parce que le but de cet enseignement est l'intégration au collège et que les adolescents n'ont pas les mêmes préoccupations que les enfants. Les professeurs de CLA-NSA doivent donc fabriquer eux-mêmes leurs leçons et leurs exercices, les manuels de primaire se révélant totalement inadaptés. Tous disent la difficulté de procéder ainsi et souhaitent disposer d'outils qui seraient adaptés à l'âge de leurs élèves.

Dans le domaine des apprentissages, la difficulté principale (déjà évoquée) tient à l'enseignement de la lecture. Les professeurs de collège ne sont, en général, pas formés pour apprendre à lire à un élève et ni les manuels d'alphabétisation pour adultes ni les manuels d'apprentissage de la lecture pour les jeunes enfants ne leur apportent une aide vraiment satisfaisante. Scolariser des ENAF-NSA, adolescents ou préadolescents, est une vraie gageure : alors qu'ils n'ont pas encore été confrontés à l'écrit, il faut leur faire comprendre le principe alphabétique selon lequel la langue code essentiellement la valeur sonore du langage (et non pas directement le sens) et effectuer en quelques mois le travail de tout le cycle 2.

Les classes d'accueil pour NSA sont apparues trop souvent fermées, comme repliées sur elles-mêmes au sein de l'établissement. On doit encourager les pratiques des professeurs qui essaient d'associer les élèves aux autres ENAF, quand la CLA est dans l'établissement, ou aux élèves des classes ordinaires pour des activités sportives, musicales ou pour les arts plastiques (comme le recommande la circulaire), ou pour des projets culturels grâce auxquels ils peuvent être reconnus et valorisés dans le collège.

Même si les déclarations que nous ont faites les CASVAV et les statistiques de la DEPP laissent penser que le nombre des ENAF NSA est en diminution, la question du mélange, dans les structures spécifiques, des ENAF scolarisés avec des ENAF non scolarisés antérieurement demeure problématique : les professeurs la vivent mal et n'ont pas les outils appropriés pour gérer ce type d'hétérogénéité. La situation que nous avons observée est, dans ce cas, celle d'élèves NSA perdus dans les classes, passifs, et de professeurs qui se sentent impuissants à les faire entrer dans la culture scolaire de l'écrit ou, au contraire, celle d'élèves instables et perturbateurs. Si l'on comprend bien que les établissements qui ne reçoivent qu'un ou deux NSA ne puissent dédier à ces élèves une structure spécifique, il apparaît en revanche

inconcevable qu'ils ne puissent pas disposer d'une « éducation de qualité » adaptée à leurs besoins spécifiques : c'est à l'échelon du secteur, de la ville, du district, voire du département ou de l'académie, qu'on doit envisager les solutions. Plus que d'autres, ces élèves NSA sont des « élèves à besoins éducatifs particuliers », pour qui un « *projet personnalité de réussite scolaire* » doit être bâti avec rigueur et minutie, qui prenne d'abord en compte toutes les possibilités d'aide pédagogique qu'offre le secteur géographique : on peut en particulier envisager le recours à des enseignants du premier degré, aux maîtres d'une section de SEGPA (sans que l'enfant soit automatiquement inscrit en SEGPA). Epaulés à certains moments par des enseignants du premier degré, les professeurs du second degré pourront à leur tour apporter la contribution de leurs propres compétences.

Si scolariser des élèves NSA est une vraie gageure, un réel défi pédagogique, des professeurs rencontrés en entretien ont évoqué des élèves dont la progression scolaire avait été exceptionnelle. En général, après une année en CLA-NSA, les élèves suivent une année en CLA, en compagnie d'élèves scolarisés antérieurement, afin de renforcer leur niveau de français et d'acquérir des compétences disciplinaires. Bien qu'un élève ne doive pas rester plus d'un an en classe NSA, cependant des dérogations à la règle existent, notamment lorsque l'élève est arrivé au milieu de l'année. Il existerait dans certaines académies des classes NSA où les élèves resteraient en CLA-NSA, la NSA fonctionnant comme une filière parallèle : nous n'avons pu vérifier ces dires. Au cours de l'année de CLA, certains NSA peuvent, comme les autres élèves de la structure, progressivement intégrer les classes ordinaires. Deux ans d'adaptation minimum sont ainsi donnés aux élèves non scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine.

La prise en compte des élèves NSA est un défi pour l'institution scolaire. La circulaire d'avril 2002 recommande de mettre en place des dispositifs spécifiques pour eux ; aujourd'hui, la question se pose en termes de droit d'accès aux fondamentaux de l'école et à la qualification professionnelle, au nom du principe de l'« égalité des chances ».

■ ***Urgence d'intégrer dans la classe ordinaire : des intégrations souvent prématurées***

La circulaire n°2002-100 précise clairement que les structures spécifiques ont pour objectif l'intégration des ENAF dans la classe ordinaire dans les meilleurs délais. De façon concomitante, elle définit quelque chose qui relève d'un « *droit au parcours linguistique* », préconisant la mise en place d'un suivi pour l'élève intégré en classe ordinaire, soulignant ainsi que les ENAF ont besoin de temps pour apprendre une langue qui n'est pas leur langue maternelle et pour acquérir les compétences langagières nécessaires à assurer la réussite de leur scolarisation. Elle reste cependant vague sur la durée de l'accompagnement spécifique à apporter : l'intégration dans les meilleurs délais doit se faire au terme d'une année scolaire maximum. Ce principe, en soi nécessaire pour éviter les structures ghettos, où les enfants pouvaient être retenus pendant deux, voire trois années, est manifestement remis en cause par la réalité des classes ordinaires où les ENAF intégrés se trouvent majoritairement en difficulté, sinon en échec, au collège ou au lycée.

Le sentiment d'urgence qui habite, souvent malgré eux, les acteurs des structures spécifiques, a une influence incontestable sur les ambitions qu'ils se fixent, plus parfois que la représentation claire de ce qui serait vraiment nécessaire aux élèves pour leur donner des chances optimales de réussir. Quand l'urgence pèse, la conception des apprentissages langagiers et linguistiques se réduit trop souvent à des apports de connaissance simplifiés ou tronqués, alors que l'élève aurait besoin d'un apprentissage global de la langue, incluant en particulier le développement de compétences de communication, orales ou écrites, ce qui demande du temps : dans le premier degré, on se borne à privilégier l'apport de vocabulaire

(dans l'idée que pour comprendre, il faut repérer des mots ; et que pour se faire comprendre, on peut juxtaposer des mots) et la connaissance du plus évident de la grammaire, qui se trouve dans les conjugaisons des verbes. Le problème généré par le manque de temps devient évident avec l'accès à l'écrit (lecture et production de textes). Dans le premier degré par exemple, faute d'une bonne intégration de la syntaxe et d'une représentation exigeante de ce qu'est réellement comprendre un texte, la « *compréhension en îlots* » (on surfe sur le texte de mot connu en mot connu) limite les performances en lecture. Et comme par ailleurs, il y a un décrochage entre langue et culture, les élèves n'ayant pas eu le « nourrissage », par de nombreuses histoires, qu'ont connu leurs pairs et qui les a familiarisés avec les textes et avec l'activité langagière mentale de compréhension, la conception très limitée de ce qu'est un texte et de ce que l'on peut y trouver ne peut compenser les faiblesses linguistiques.

Nous l'avons dit précédemment, trop d'intégrations en urgence dans la classe ordinaire sont manifestement prématurées. Dire que tous les apprentissages doivent se faire en un an, c'est dire qu'une adolescente de treize ans arrivée du Sri-Lanka et qui ne parle pas un mot de français doit en un an acquérir la langue française en tant qu'outil de communication mais aussi se l'approprier en tant que langue de l'écrit et des autres disciplines pour pouvoir suivre aussi bien les cours de français langue maternelle que d'histoire-géographie ou de SVT. La lecture de bulletins trimestriels qui font état des parcours scolaires d'ENAF intégrés en classe ordinaire atteste, nous l'avons signalé, les effets de « ruptures » qui peuvent aller jusqu'à des situations de décrochage scolaire. Les professeurs des structures spécifiques disent leur amertume de voir leurs anciens bons élèves se retrouver en situation d'échec malgré toute leur bonne volonté et leur motivation, quelques mois après leur intégration en classe ordinaire, sauf à continuer à être épaulés et vigoureusement accompagnés. L'enfant « décroche » d'abord en cours de français, où il obtient des notes faibles en dépit de ses efforts, puis ce sont toutes les autres disciplines qui sont touchées. Les conseils de classe, et en particulier les conseils d'orientation du primaire vers le secondaire, ou du collège vers le lycée, font majoritairement état de « handicaps linguistiques » qui obèrent les chances de réussite dans les autres disciplines.

On comprend le souhait formulé par les professeurs de voir attribuer aux ENAF du temps pour apprendre ; mais on doit aussi prendre en compte la nécessité, en cours d'année scolaire, de « *faire de la place* » aux élèves nouvellement arrivés (comme le disait un responsable institutionnel).

Il convient de réfléchir à la manière dont on peut concilier deux impératifs en apparence contradictoires : intégrer en classe ordinaire dans les meilleurs délais et donner du temps pour continuer dans de bonnes conditions les apprentissages linguistiques : seule l'instauration d'un « *parcours personnalisé de réussite scolaire* » apparaît être aujourd'hui la réponse la plus appropriée.

■ ***Temps hebdomadaire à dédier à l'apprentissage du français dans les structures spécifiques : une question non tranchée***

L'étude des emplois du temps, dans la seconde partie du rapport, a montré la grande diversité de l'horaire de français dont dispose un élève arrivant allophone. Or, la situation d'urgence scolaire, qui fait obligation à un ENAF d'acquérir une « maîtrise suffisante du français » en une année scolaire, exclut certainement des organisations qui ne permettraient pas de délivrer un enseignement suffisamment intensif. L'académie de Paris a mis en place des dispositifs dits de FLEI (français intensif), pour les élèves de collège ou de lycée totalement allophones qui y reçoivent un enseignement de 18 heures hebdomadaires pendant trois mois, avant d'être

intégrés en CLA. De jeunes lycéennes d'une classe d'accueil de lycée professionnel disaient combien ce trimestre de français intensif leur avait été utile.

La durée et le degré d'intensité de l'apprentissage du français peuvent certainement être variables selon l'âge des élèves. La circulaire prévoit une durée de neuf heures en CLIN et de douze heures en structure spécifique de collège ou de lycée, ce qui est, à notre sens, une mesure convenable pour la majorité des élèves, à condition qu'un suivi linguistique, au moment de l'intégration à temps plein en classe ordinaire, soit effectivement mis en œuvre.

Une circulaire ne saurait aujourd'hui arrêter avec certitude un horaire précis. Elle peut en revanche fixer un seuil minimal. Il apparaît nécessaire qu'une réflexion soit conduite sur ce qu'une chercheuse de l'INRP appelle « *la masse critique d'exposition à la langue* » et que les choix faits dans les établissements puissent recevoir une validation pédagogique par les corps d'inspection.

Les quotas horaires qui sont fixés par le CIEP pour la préparation de chaque diplôme peuvent guider les choix horaires :

- DELF A1 : 60 heures à partir du niveau Débutant
- DELF A2 : 160 heures à partir du niveau Débutant (100 heures à partir du DELF A1)
- DELF B1 : 310 heures à partir du niveau Débutant (150 heures à partir du DELF A2)
- **DELF B2 : 490 heures à partir du niveau Débutant (180 heures à partir du DELF B1)**
- DALF C1 : 690 heures à partir du niveau Débutant (200 heures à partir du DELF B2)
- DALF C2 : 890 heures à partir du niveau Débutant (200 heures à partir du DALF C1)

Si, comme on le considère généralement, c'est le niveau B2 qui correspond aux exigences de maîtrise de la langue française dans le socle commun de connaissances et de compétences (pour la fin de la scolarité obligatoire), on voit qu'un élève allophone de collège doit recevoir environ 500 heures pour pouvoir passer le niveau B2 du DELF scolaire et prétendre par exemple à une orientation en lycée dans de bonnes conditions. Cette définition horaire du CIEP peut être une aide réelle aux académies pour mettre en place des structures propres à assurer les progressions attendues dans les premier et second degrés.

La détermination d'un quota horaire global doit constituer un engagement pour les instances (qui attribuent les heures nécessaires à l'établissement) mais aussi pour les enseignants (qui doivent s'engager à mettre en œuvre une pédagogie dont l'efficacité permettra à l'élève d'atteindre au terme du parcours le niveau ciblé).

Une question fait débat quant à la répartition de ces heures sur le temps hebdomadaire : les tenants de la répartition régulière (pour une durée de neuf heures dans le premier degré, il serait plus profitable d'avoir par exemple six séances d'une heure trente – et au moins une séance par jour – que trois séances de trois heures) s'opposent aux tenants de la concentration des heures sur seulement deux ou trois plages hebdomadaires. C'est une question importante, qu'éclairera la partie IV de ce rapport sur « le discours des chercheurs ».

■ *Immersion en classe ordinaire des enfants de la maternelle : entre principe et réalité*

Dans le respect des circulaires de 1986, puis de 2002, aucun inspecteur d'académie n'a implanté actuellement de CLIN en maternelle, même si l'on y expérimente en certains endroits des dispositifs, qui reposent sur l'intervention, pour quelques heures par semaine, d'un professeur compétent en FLE.

Les programmes actuels de la maternelle insistent sur l'importance de travailler de façon plus appuyée avec des élèves qui ne maîtrisent pas le français à leur entrée dans l'école

préélémentaire. Il est intéressant de noter que la pédagogie du langage à l'école maternelle a une parenté évidente avec la didactique du français langue étrangère : dans les deux cas, le langage est approché par ses usages et s'apprend d'abord « en situation ». C'est ce qui peut justifier la position de l'institution pour les très jeunes ENAF qui ne bénéficient pas des dispositifs CLIN et CRI mais sont inscrits en classe ordinaire d'école maternelle. La maternelle constitue en principe un milieu d'accueil favorable à l'efficacité de l'immersion linguistique. L'absence de maîtrise préalable de la langue y pénalise moins les enfants parce que l'enseignement ne procède pas par des « leçons » mais s'ancre dans des activités qui leur réservent un rôle moteur et qui déclenchent des besoins de communiquer. On y parle en situation, on y apprend à partir d'activités (de jeux, de recherches, d'exploration, de construction etc.) qui amènent des interactions langagières. Ce faisant, les enfants acquièrent le lexique et les régularités syntaxiques. L'intériorisation de ces régularités, et progressivement leur perception et leur traitement implicite précèdent la réflexion sur la langue, qui s'amorce avec l'entrée dans la préparation à la lecture pour les plus grands. Les enfants nouvellement arrivés sont donc conduits à vivre en maternelle ce qu'ils vivraient dans la meilleure des classes d'initiation parce que, en quelque sorte, l'école maternelle recrée des conditions proches de celles dans lesquelles on apprend à parler, c'est-à-dire en parlant. Les enfants ne sont donc pas lésés par le traitement qui leur est réservé.

La pédagogie de l'oral en maternelle serait-elle donc idéale pour les ENAF non francophones ? S'il fallait une pédagogie spécifique, la différence serait-elle de nature ou de degré ? Il faut distinguer selon l'âge auquel arrivent les enfants ; nous l'avons dit, plus ils sont jeunes, moins sans doute ont-ils besoin d'un traitement spécifique. Plus ils s'approchent de l'âge de la scolarité obligatoire, plus il y a d'urgence et plus il conviendrait sans doute d'avoir des stimulations plus denses que celles que la classe entière permet, de réels temps d'échanges langagiers et de la pratique. Si l'immersion est donc un principe à privilégier en maternelle, elle ne saurait avec des ENAF se limiter à une immersion passive, à une simple imprégnation linguistique (trop lente). Pour être productive, l'immersion doit être active : ce ne sont pas des structures spécifiques, comme à l'école élémentaire ou dans le secondaire, qui sont à mettre en place, mais des mesures d'ordre didactique et pédagogique : il est indispensable d'accorder plus de temps au langage (sans le détacher des autres domaines d'activités) et de mettre en place des activités de renforcement, de structuration et d'enrichissement plus systématiques que celles qui sont nécessaires avec le public scolaire avancé en langue française. C'est bien le « langage d'évocation » (dont nous avons déjà parlé) qu'il faut mettre en place, avec le travail complexe qu'il exige. On se plairait à imaginer des maternelles où soient organisés des « ateliers de langage » dans lesquels des petits groupes d'enfants seraient mis en situation d'apprendre le langage complexe. Ces mesures ne consistent pas, dans la plupart des cas, en modalités spécifiques d'intervention ; il s'agit bien plutôt d'intensifier, avec ces enfants qui ont plus de besoins langagiers et linguistiques, les activités proposées à tous, de s'assurer de leur efficacité, ce qui suppose un travail en groupe restreint où le maître puisse accorder une plus grande attention à chacun et ménager pour tous les conditions d'une participation plus intense aux échanges.

Le directeur d'une école parisienne où l'on s'applique à cela ne dit pas autre chose quand il dit : *« Il ne faut pas de programme de FLE pour les maternelles mais une façon de faire. Les enfants ne peuvent pas apprendre par simple immersion. Il est nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie spécifique, fondée sur la reformulation et la répétition, qui ait le souci de la correction phonologique, qui donne une place inhabituelle dans la pédagogie à la « relation duelle », au « dialogue individuel », qui suscite de façon volontariste des échanges avec l'adulte, qui les encourage, qui les propose à des moments choisis, où la disponibilité de*

l'enfant est plus grande, par exemple au réveil après la sieste (dans la mesure où, s'étalant dans le temps, il permet à l'enseignant d'établir ce « dialogue individuel »).

Face à cet objectif langagier exigeant, les enfants nouvellement arrivés en France ne sont sans doute pas dans une situation très différente de tous leurs pairs du même âge nés en France et vivant dans des milieux où la langue familiale, « maternelle », n'est pas le français. Cette dernière observation ne doit pas prêter à confusion : il ne s'agit pas de préconiser l'inscription des enfants nouvellement arrivés dans les écoles qui accueillent déjà de nombreux enfants de milieux non francophones. Les risques de ralentir les acquisitions sont réels quand le maître se trouve (presque) le seul à s'exprimer et à produire des énoncés de manière aisée et fluide en français. Les enfants non francophones n'y trouvent alors guère de « tuteurs » performants en dehors du maître, car on peut considérer qu'avec des enfants jeunes, celui qui peut entraîner l'autre dans des conversations, qui les suscite, qui les entretient est de fait un « tuteur de l

Des académies, conscientes de l'enjeu du développement de la scolarisation préélémentaire, ont mis en place des actions. Dans l'académie de Guyane, qui connaît une situation de multilinguisme et où les responsables ont pris conscience de l'enjeu du développement de la scolarisation préélémentaire, il est apparu évident qu'aucun effort pour assurer la maîtrise de la langue française ne pouvait aboutir si les élèves cumulaient le double handicap de vivre dans un milieu non francophone et d'accéder tardivement à l'école, seul lieu d'apprentissage du français. Les données de l'enquête de la rentrée 2008 (privé et public) fournissent les données suivantes :

- Sur 5 659 enfants de trois ans, seulement 3 860 seraient scolarisés, soit 68,2% ;
- Sur 5 612 enfants de quatre ans, 4 810, soit 85,7 % ;
- Sur 5 459 enfants de cinq ans, 5 093, soit 93,3 %.

Rappelons que la résolution du Parlement européen, déjà citée, souligne que « *plus l'intégration des enfants et des jeunes migrants à l'école est précoce et réussie, meilleurs seront leurs résultats* » et qu'« *un enseignement préprimaire précoce améliore considérablement cette perspective* ».

■ ***ENAF isolés dans les établissements ruraux et des petites villes : le même droit à une prise en charge spécifique***

Il n'est pas possible d'établir le nombre des ENAF qui, n'étant pas pris en charge spécifiquement à leur arrivée, sont disséminés dans les classes ordinaires, sans soutien spécifique ou avec très peu d'aide. Et pourtant, dans les académies visitées, on en parle à tous les niveaux de la hiérarchie et on sait qu'ils existent. Les directeurs d'école, dans l'académie de Limoges, les signaleraient systématiquement aux autorités académiques. L'enquête statistique de la DEPP, de mai 2008, indique que sur 15 762 ENAF du premier degré, 3693 seraient en classe ordinaire sans soutien, soit près d'un quart, ce qui paraît considérable. Cette situation concerne les petites villes dont les établissements ne reçoivent pas suffisamment d'ENAF pour monter une structure spécifique, et surtout les zones rurales.

L'on doit trouver des solutions acceptables pour que cette intégration en classe ordinaire, si elle est la seule solution possible, ne soit pas une immersion passive et une intégration de façade. Des académies ont mis en place des dispositifs. Ainsi, dans l'académie de Toulouse, le département de l'Ariège, département rural et montagnard, qui reçoit des étrangers répartis sur l'ensemble du territoire (69 cette année), a créé des « pôles d'accueil et de scolarisation » : 6 établissements sont désignés comme collèges-pôles, avec deux enseignants FLS second degré itinérants ; et 4 comme écoles-pôles avec aussi deux enseignants FLE 1^{er} degré itinérants.

Le dispositif de la Haute-Vienne essaie aussi de répondre aux besoins des élèves isolés ; il semble intéressant, par les partenariats qu'il établit, mais cette formule, ancienne, et qui n'a fait l'objet d'aucune évaluation, ne permet sans doute pas (comme d'ailleurs pour le département de l'Ariège), d'assurer suffisamment d'heures de soutien aux élèves, surtout aux allophones. Hors du chef-lieu du département, les élèves bénéficient soit de quelques heures de soutien, soit d'interventions périscolaires organisées par la Fédération des œuvres laïques dans le cadre d'un contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS). Ces interventions sont assurées par des étudiants inscrits à l'institut du français langue étrangère de l'université de Limoges. Les financements relèvent des CLAS habituels et de subventions des collectivités locales (budget annuel actuel de l'action : 50 000 €). Il s'agit de compléments à la classe situés le soir (peu en milieu rural à cause des transports scolaires) ou dans les temps dits d'étude, à raison d'une heure trente par semaine pour des groupes de 3 ou 4 élèves.

On peut s'étonner que le recours aux TICE ne soit pas perçu comme une des solutions possibles et efficaces. Aujourd'hui, on pourrait en effet, grâce aux technologies modernes, faire en sorte que, pour un coût limité et sous la houlette d'adultes présents à certains moments (pas nécessairement des enseignants), les ENAF isolés puissent suivre un « enseignement à distance », soit par visionnage de documents vidéo adaptés (qui restent à élaborer), soit par visioconférence : dans ce dernier cas, une structure spécifique devrait être désignée par l'institution scolaire comme référente pour la France ; les cours seraient retransmis en direction des établissements qui en feraient la demande. On peut encore imaginer la création d'un site institutionnel dédié à cette fonction et accessible aux seuls établissements scolaires. L'expertise du CNED devrait être sollicitée dans cette perspective.

Quoi qu'il en soit, pour répondre aux besoins langagiers des ENAF isolés, les moyens dont disposent l'établissement, le secteur, le bassin, les associations, la commune, le conseil général (de la responsabilité duquel relève l'organisation des transports scolaires) sont à mobiliser et à fédérer.

Dans cette situation toute particulière, mais dont les chiffres de la DEPP nous indiquent qu'elle toucherait près d'un élève sur quatre en primaire, la mise en place d'« *un projet personnalisé de réussite scolaire* », qui permettra de réfléchir aux besoins de l'élève et aux moyens qui peuvent être mobilisés, est absolument nécessaire.

■ *Effets inattendus induits par la politique d'évaluation des établissements*

Tout se passe comme si les exigences actuelles d'évaluation des établissements venaient pervertir la démarche d'accueil des ENAF qu'ils ont entreprise.

Objectivement, il est incontestable que les ENAF « *font baisser le niveau scolaire de l'établissement* », du moins font baisser les scores de réussite, en particulier au DNB, surtout, comme on nous l'a signalé, dans les collèges aux petits effectifs. Un principal de collège parisien, dans un établissement peu favorisé par ailleurs, reconnaît qu'aujourd'hui il y a nécessité pour un chef d'établissement « *de maintenir des équilibres, au regard des autres parents* » et qu'il craint « *que parce que le collège fait bien les choses, on le spécialise dans l'accueil des ENAF, ce qui ne lui conférerait pas nécessairement une image bénéfique* ». On sent dans le propos du principal à la fois la volonté de bien faire les choses et la crainte d'être « *victime de son action et de prendre le risque de faire de son collège l'établissement pour ENAF* ».

Ce phénomène semble toutefois circonscrit aux établissements des grandes villes qui sont soumis à une « concurrence » (du fait de la suppression de la carte scolaire) et aux DOM (comme la Guyane) ou aux TOM (comme Mayotte), en raison des déséquilibres numériques introduits par les ENAF. Pour la Guyane, une étude menée en 2003 à Cayenne révèle que la

présence de CLIS, CLIN et CLA donnait une image négative à l'école. « *Ainsi, les élèves étrangers sont accusés de faire baisser le niveau intellectuel de l'ensemble de l'école* », concluait l'auteur de l'étude, ajoutant que de ce fait, certains parents ne souhaitaient pas inscrire leurs enfants dans ce type d'établissement.

Il existe cependant des établissements urbains qui affichent délibérément une politique d'accueil des ENAF. Le collège Donzelot de Limoges, dont nous avons parlé précédemment, est sans doute aujourd'hui un des contre-exemples les plus patents : collège du centre-ville, il a mis en place cinq groupes pour ENAF de compétences scolaires et linguistiques différentes et accueille au total pour 2008-2009 75 élèves nouvellement arrivés. Cette spécificité est bien prise en compte par le projet d'établissement et l'ensemble de ses acteurs ; il ne semble pas qu'elle agisse comme un repoussoir pour l'image du collège.

■ ***Refus ou peur de stigmatiser les ENAF : à l'origine de choix lourds de conséquences***

Dans le premier degré, le refus de stigmatiser est souvent le fait de certains inspecteurs de circonscription. Considérant que les CLIN constituent une forme d'enseignement « spécialisé » propre à produire de l'« *apartheid* » (le mot a été entendu), certains IEN de circonscription (de Paris par exemple) font de l'intégration systématique en classe ordinaire une règle absolue, au prétexte qu'elle relève de la « *normalité* » et qu'elle aurait l'avantage d'offrir des conditions d'exposition à la langue inégalées en CLIN. Pour les ENAF allophones est alors recommandée la mise en place d'un « programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE) et, pour appuyer sa position, on allègue le fait que d'autres pays font ainsi. Or, sauf si elle concerne de jeunes enfants de maternelle, une telle démarche semble pouvoir être contraire aux intérêts scolaires de l'ENAF : procéder ainsi supposerait qu'on s'interroge préalablement sur les conditions qui rendraient cette situation plus favorable aux élèves, sur la langue et le langage auxquels les élèves seront exposés dans les classes ordinaires des écoles qui vont accueillir les ENAF et que les corps d'inspection effectuent un suivi attentif. La difficulté à mettre en œuvre des PPRE pour les élèves ordinaires nous fait douter qu'un ENAF allophone puisse être pris en charge actuellement de façon suffisamment efficace seulement par de tels dispositifs qui, de toute façon, ont vocation à ne répondre qu'à des difficultés ponctuelles. En dehors d'une vraie politique conduite dans l'établissement de « *projets personnalisés de réussite scolaire* » pour les ENAF, qui impliquerait toute la communauté éducative, nous pensons que la structure spécifique a l'avantage au moins d'assurer une prise en compte des besoins particuliers des ENAF concernés.

Dans les classes spécifiques, ce sont les enseignants qui ont peur de stigmatiser

A la question de savoir pourquoi ils ne reprennent pas leurs élèves dans les activités d'oral, pour corriger la prononciation de tel ou tel son vocalique ou consonantique, certains enseignants répondent qu'ils ne veulent pas les « *stigmatiser* » ; de même, les appréciations portées sur les bulletins trimestriels apparaissent souvent édulcorées au point de ne plus vouloir dire grand-chose, au nom d'un soi-disant respect de l'élève étranger. C'est l'application de ce même principe qui fait qu'en classe, un élève peut garder sa casquette sur la tête, sans qu'intervienne l'enseignant.

La seule question à se poser est celle de l'intérêt de l'élève, d'autant que dans toutes les classes où nous sommes allés, nous avons vu des élèves motivés et volontaires, qui ne demandaient qu'à progresser. On entend bien les scrupules des enseignants. Cela dit, en termes d'apprentissage, ils sont certainement stériles. En revanche, c'est l'empathie, et elle seule, qui est salutaire, permettant de se mettre à la place de l'élève pour essayer de comprendre les difficultés d'apprentissage qu'il peut éprouver dans la situation où il se trouve (un responsable de CASNAV évoquait l'habitude qu'il a de commencer ses stages en mettant les professeurs stagiaires en situation d'entendre, en ouverture, un discours dans une langue

qui leur est totalement étrangère, et le malaise que ces derniers ressentent alors) ; c'est encore l'empathie qui poussera à tenir compte de la situation de rupture et de déstabilisation dans laquelle se trouvent beaucoup d'ENAF, après avoir vécu parfois des situations traumatisantes extrêmes, mais pour les aider à surmonter leurs difficultés et non pour les y enfermer dans un « cocooning » qui serait défavorable aux apprentissages scolaires.

Selon deux formatrices de CASNAV, ce que l'une appelait du « *misérabilisme pédagogique* », l'autre du « *psychologisme* », constitue un des plus grands freins pédagogiques qu'elles peuvent observer dans les structures de scolarisation pour ENAF. « *Il est d'autant plus difficile d'y remédier que les professeurs l'éprouvent en toute bonne foi* ». Il est difficile d'affirmer que c'est « *le plus grand frein* » ; c'est en tous cas une véritable entrave à la démarche d'apprentissage qui nécessite de la part des ENAF efforts et exigences, et du côté des enseignants une vraie professionnalisation. Il nous semble particulièrement important que les professeurs dans les établissements réfléchissent à cette question et que la formation continue permette aussi de l'aborder en termes professionnels.

3.6. L'orientation des ENAF, une gestion de masse, une approche trop peu qualitative

On peine aujourd'hui à considérer les ENAF comme des élèves « à besoins éducatifs particuliers » et leur « handicap linguistique » tend à être de moins en moins reconnu. Nous employons ici le mot « handicap » avec le sens que lui donne la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » : « *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 la santé invalidant* ». Les personnes bénéficiaires de la loi sont celles qui ont à surmonter les conséquences d'un handicap, celui-ci ouvrant droit à compensation.

De manière analogique, on peut considérer que face aux exigences de la scolarité qui mobilise obligatoirement la langue française, la situation de nouvel arrivant non francophone qui handicape l'élève (car c'est bien la situation qui l'handicape et non lui qui est intrinsèquement handicapé) lui crée un droit auquel l'institution répond en lui accordant les moyens de compensation. Le contexte apparaît plus favorable : contrairement à ce qui se passe pour les personnes bénéficiaires de la loi de février 2005, le « handicap » des élèves qui nous intéressent ici est transitoire et parfaitement surmontable.

Elèves de l'école française, les ENAF sont aussi bénéficiaires des dispositions de la loi « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » du 23 avril 2005 qui dispose dans son article 9 que « *la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* » (article L 12-1-1 du code de l'éducation). C'est cette logique-là qu'il convient de faire vivre.

Nous ne traiterons pas ici des orientations internes à l'établissement (ni de la première orientation, celle qui est proposée, au moment de l'accueil et à l'issue des tests de positionnement, soit vers une structure spécifique, soit vers une classe ordinaire ; ni de la seconde orientation, celle qui intègre à temps plein un ENAF dans la classe ordinaire). Ces orientations internes ont été traitées précédemment. Nous nous intéresserons seulement aux

autres moments de l'orientation (fin d'année scolaire, fin de cycle, fin du premier degré, fin du collège etc.)

3.6.1. Orienter : un acte essentiel, une pratique difficile

■ ***L'orientation : un élément essentiel, au cœur du « projet personnalisé de réussite scolaire »***

L'objectif du « *projet personnalisé de réussite scolaire* », dont nous proposons la mise en œuvre pour chaque ENAF, est à terme de lui assurer une orientation active, conforme à ses compétences et capacités. Les diverses mesures qui seront prises lors de son accompagnement pédagogique doivent permettre de lui donner les atouts suffisants pour réussir ce moment capital de l'orientation, qui engage son avenir professionnel et personnel.

■ ***L'absence de suivi de cohortes : une entrave à la bonne connaissance de l'orientation des ENAF***

Dès qu'ils rejoignent à plein temps une classe ordinaire, les élèves perdent la caractéristique d'« ENAF » et sont donc traités comme tous les autres élèves en matière d'orientation. Dans l'état actuel des choses, on ne peut donc observer l'orientation d'un ENAF que s'il a encore cette qualité quand il arrive à un palier d'orientation (par exemple en 3^e) et s'il a été signalé par le chef d'établissement à la commission d'orientation qui détermine les éventuels « bonus » dans AFFELNET (c'est dire qu'il s'agit d'un petit nombre). De leur côté, beaucoup de professeurs de classes d'accueil se constituent des bilans d'orientation, disons « à usage interne », qui donnent des éléments d'appréciation ponctuels, dont l'extrapolation serait certainement risquée.

■ ***Trouver des solutions d'orientation adaptées à chaque ENAF : trop souvent une gageure***

Dans les établissements, l'équipe éducative se heurte au manque de souplesse d'un système administratif qui est sans doute trop rigide en la matière. Cette situation n'est toutefois pas spécifique à l'orientation des ENAF.

3.6.2. Des textes officiels nombreux, qui encadrent l'orientation

L'un concerne les **dispositions de l'article 19 du décret n° 90-484 du 14 juin 1990, relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves, qui s'appliquent à tous les jeunes scolarisés** : « *Tout élève admis dans un cycle de formation doit pouvoir parcourir la totalité de ce cycle dans l'établissement scolaire, sous réserve des dispositions réglementaires relatives aux procédures disciplinaires* » ;

La circulaire du 25 avril 2002 sur « l'organisation de la scolarité des ENAF sans maîtrise suffisante de la langue ou des apprentissages » préconise de veiller « *à ce que soit mis en place un projet professionnel individualisé qui permette à chaque jeune d'accéder, par la découverte des filières professionnelles existantes à une formation répondant à ses aspirations personnelles et à ses capacités du moment* ». (...) *Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues seront particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veilleront en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française et à ce que les structures spécialisées ne leur soient pas proposées du seul fait de leur passé ou de leur niveau scolaires. (...) On veillera à ce qu'un soutien puisse continuer à être dispensé, pour compléter la formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations* ».

Le Livre vert de la Commission des communautés européennes du 3 juillet 2007⁸⁵, déjà cité, met le doigt sur l'incapacité des différents systèmes éducatifs européens à accueillir les ENAF, dans la mesure où ils n'évitent pas leur marginalisation. Fondant son étude sur les enquêtes PISA, il conclut : « *Dans le secondaire, on observe que les élèves immigrants sont surreprésentés dans les établissements d'enseignement professionnel, qui ne permettent généralement pas d'accéder à l'enseignement supérieur. Et surtout, dans presque tous les pays, l'abandon scolaire est plus fréquent chez les élèves immigrants. La conjonction de tous ces facteurs fait que le nombre d'étudiants immigrants qui achèvent un cursus universitaire est relativement faible* »

3.6.3. Des orientations placées sous le sceau de la maîtrise du français

La notion de « parcours linguistique en cours » ou de « maîtrise du français en cours » est aujourd'hui en très grande partie étrangère au système éducatif. Les capacités de l'ENAF sont appréciées à l'aune de son degré de maîtrise de la langue standard et l'école assimile sans doute trop hâtivement la non maîtrise de la langue à l'échec scolaire. En mai 2001, lors des journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des ENAF, le ministre de l'éducation nationale d'alors invitait l'école à ne pas s'aveugler, voire se fourvoyer dans de fausses représentations de la réussite scolaire : « *L'erreur consisterait à maintenir trop longtemps ces élèves dans des structures spécifiques, à les y enfermer en quelque sorte, car, si le français est la carte d'accès aux autres disciplines et savoirs, il ne faut pas faire de sa maîtrise parfaite, un préalable infranchissable à leur intégration dans les classes du cursus ordinaire* ».

Plusieurs cas d'orientations placées sous le sceau (ou le couperet) de la maîtrise du français nous ont été signalés, notamment pour les élèves des lycées professionnels. Tel LP évoque le cas d'un très bon élève de CLA qui n'a pu obtenir une orientation en BEP cuisine dans un établissement demandé, au motif d'une « *maîtrise insuffisante du français* », mais qui a été orienté vers un BEP vente... Cet exemple d'établissement, dont les enseignants ressentent, selon leurs propres mots, « *qu'il ne joue pas le jeu de l'intégration* », souligne, avec d'autres, que trop souvent, la bonne maîtrise du français n'est pas exigée en tant que compétence essentielle nécessaire à la formation professionnelle mais est utilisée comme critère de sélection pour des sections fortement sollicitées par les élèves.

Il convient de réfléchir aux mesures à prendre pour éviter que la maîtrise encore insuffisante du français soit un obstacle rédhibitoire à l'orientation des ENAF, qui, rappelons-le, ne sont pas légion.

Si l'on envisage la mise en œuvre de « *projets personnalisés de réussite scolaire* », cela suppose que soit acquis le principe de l'apprentissage de la langue française sur la durée, et donc qu'un ENAF puisse obtenir une orientation de son choix, à la hauteur de ses mérites et de ses compétences dans les autres disciplines, même si ses compétences linguistiques en français ne sont pas encore suffisantes.

3.6.4. De la suspicion, à tort ou à raison, autour de certaines orientations

■ Après l'école primaire, l'orientation en SEGPA ?

A l'occasion de rencontres avec des maîtres de CLIN, sont parfois évoquées des orientations d'ENAF en SEGPA qui ne seraient justifiées que par des déficits linguistiques (ainsi dans le Bas-Rhin, la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis). Mais la non-conservation de la caractéristique « ENAF » dans la base élèves académique (BEA) ne permet pas de vérifier

⁸⁵ « *Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* »

statistiquement cette hypothèse à un niveau général. En Haute-Garonne, on estime que les ENAF sont de moins en moins orientés en SEGPA, ce qui laisse entendre que ce fut le cas. Ils sont concernés par 13 dossiers sur 169 cette année. On estime à 5 % le nombre d'ENAF en CLIS ou en SEGPA ; on peut donc penser que ce sont des élèves qui en relèvent en effet (même si l'association, par les responsables institutionnels rencontrés, de structures aussi différentes que les CLIS et les SEGPA a de quoi surprendre, sauf si les CLIS restent encore, pour eux, des « classes de perfectionnement »). Des données recueillies ailleurs semblent confirmer ce constat. Ainsi, dans les Hauts-de-Seine, à l'issue d'un accueil en CLIN, 3 % des élèves vont en CLIS ou en SEGPA ; au sortir d'une CLA, 2 % des élèves vont en SEGPA. Et le suivi des parcours scolaires d'ENAF effectué par les services statistiques de l'académie de Paris indique que, sur 982 élèves de collèges de 2006-2007, 8 sont en SEGPA à la rentrée 2008. De même, dans le Haut-Rhin, un suivi sur un an de 174 élèves de collège montre que seulement 3 élèves vont en SEGPA.

Le texte de référence des SEGPA du 16 février 89 laissait entendre que l'orientation vers les SEGPA avait été importante, sans doute à une époque où la possibilité d'accompagnement pédagogique de l'élève au collège était moins développée : *" force est de constater que la SEGPA est encore trop souvent sollicitée pour accueillir des élèves que rien ne prédestine à recevoir un enseignement spécialisé La surreprésentation des élèves étrangers, maîtrisant mal la langue française, en est un exemple. L'admission de tels élèves en SEGPA., alors qu'ils gagneraient à bénéficier au collège de structures linguistiques adaptées, est un abus "*. De même, la circulaire du 20 mars 1990 sur le rôle des C.C.S.D. (Commission de Circonscription du Second Degré) rappelait le même objectif : *" La C.C.S.D. évite d'admettre des élèves dont l'échec n'est dû qu'à un problème de comportement ou de maîtrise de la langue "*.

Bien entendu, chacun (services, encadrement et professeurs) s'accorde à dire aujourd'hui que toute solution qui tendrait à inscrire des élèves étrangers dans des structures spécialisées serait une erreur et que les tests effectués en langue maternelle ne donnent qu'une indication de niveau scolaire, ne présumant en aucun cas du potentiel de l'élève. La circulaire de 2006, qui remplace la circulaire de 1996, est parfaitement claire quant à la définition des modalités d'admission et de suivi des élèves accueillis en SEGPA : *« Les SEGPA accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements. Les SEGPA offrent une prise en charge globale dans le cadre d'enseignements adaptés, fondée sur une analyse approfondie des potentialités et lacunes de ces élèves. En revanche, elles n'ont pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française. De même, ces structures ne concernent pas les élèves qui peuvent tirer profit d'une mise à niveau grâce aux différents dispositifs d'aide et de soutien existant au collège »*.

Si le discours institutionnel est sans ambiguïté, sur le terrain, de nouvelles inquiétudes apparaissent. Des professeurs, mais aussi des inspecteurs, s'interrogent sur les possibles dérives de la récente circulaire. Les inquiétudes se fondent sur deux passages : l'un, énonçant que l'orientation vers ces structures d'enseignements adaptés dépend désormais de la compétence exclusive de l'inspecteur d'académie-DSDEN, après avis du conseil des maîtres et d'une commission départementale d'orientation ; l'autre, précisant que les élèves envoyés en SEGPA *« ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori*

des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements », ce qui signifie que les élèves qui sont orientés vers les SEGPA ont un niveau tout au plus égal à celui d'un CE2 ; or, un ENAF en cours d'apprentissage de la langue française peut ne pas maîtriser les compétences et connaissances attendues en fin de cycle 2, sans pour autant relever d'une orientation en SEGPA.

Les IEN de circonscription, et in fine les IA-DSDEN, devront être particulièrement attentifs à cette question dans les années à venir, pour prévenir toute dérive.

Cela dit, certains ENAF, dont on aura bien identifié la nature des difficultés, pourront relever, comme des élèves ordinaires, d'une orientation en SEGPA et tirer profit d'un enseignement adapté.

■ ***A la fin de la troisième, le lycée professionnel : une voie d'accès à la qualification, choisie ou subie***

Les données partielles (et donc non généralisables) sur le suivi des élèves montrent que les ENAF sont majoritairement orientés vers le lycée professionnel (et non pas vers le lycée général et technologique). C'est le constat fait à Paris (sur 894 élèves de collège, 435 vont en LP, soit 48 %) et dans le Val-de-Marne (sur 25 élèves, 15 vont en formation professionnelle).

Du côté des familles, les parents immigrés rencontrés ont des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants, tout en souhaitant que la scolarisation débouche rapidement sur une qualification professionnelle ; ils souhaitent souvent obtenir l'orientation de leur enfant en lycée professionnel par souci de lui donner une formation propre à renforcer ou à perpétuer l'activité familiale (c'est par exemple le cas de nombreuses familles chinoises qui ont une activité dans la restauration). Cela dit, on peut aussi penser que s'ils envisagent d'emblée une orientation vers le LP et les filières courtes, c'est parce qu'ils en entendent davantage parler, de la part des responsables scolaires, et qu'ils manquent d'information sur les autres parcours scolaires et sur les réelles compétences de leurs enfants.

Du côté des élèves, la conscience est plus grande encore de l'importance d'un acte d'orientation qui engage l'avenir professionnel mais aussi la vie personnelle. Les jeunes se montrent beaucoup plus ambitieux que leurs parents, sans doute parce qu'ils sont plus à même d'évaluer leurs propres compétences et parce qu'ils ont réfléchi à leur projet professionnel, clé de la réussite de leur projet migratoire. Dans toutes les classes de LP visitées, toutes implantées dans les grandes villes, un nombre non négligeable d'ENAF disait sa volonté d'aller au lycée général ou technologique ou de préparer un bac professionnel (et non un CAP ou un BEP). Et dans le cas où ils formulaient le projet d'aller en BEP ou CAP, c'était pour réaliser une ambition personnelle dans une section de leur choix, et non pour intégrer les classes de CAP ou de BEP qu'on leur avait présentées comme « prioritaires » ou « réservées ».

La réforme du lycée professionnel et l'instauration du bac professionnel en trois ans va modifier le système d'orientation. Toutefois, nous devons souligner qu'une orientation en CAP ou en BEP, qui permettait en quatre ans d'obtenir un bac professionnel, et donc de laisser plus de temps aux apprentissages, pouvait être intéressante pour un ENAF, quand elle correspondait à son projet et à son potentiel.

■ ***Des pratiques de bonifications ou de coefficients réducteurs qui sont à interroger***

Il s'avère que les académies, surtout celles qui reçoivent beaucoup d'ENAF, ont cherché des solutions pour leur donner une orientation à la sortie du collège ou de la CLA de LP. La plupart ont mis en place pour les élèves « vulnérables » (ENAF et élèves de SEGPA), un système d'orientation vers des CAP, voire des BEP, dits « réservés » ou « prioritaires »,

souvent dans des spécialités professionnelles pour lesquelles le taux de pression des demandes est faible. En effet, s'agissant de l'orientation des élèves en fin de 3^e, les circulaires académiques ou départementales ne traitent généralement pas du cas des ENAF et la caractéristique de nouvel arrivant n'est pas prise en compte par le logiciel AFFELNET ; pour leur permettre d'avoir de façon certaine une affectation, on attribue aux ENAF des bonifications qui leur assurent une place dans ces spécialités.

Ainsi, dans certaines académies (Montpellier, Paris, Toulouse...) et dans certains départements (Seine-et-Marne, Val-de-Marne notamment), la situation d'ENAF est prise en compte dans les commissions départementales d'orientation, si le chef d'établissement en a fait la demande, pour les affectations en certaines sections de CAP ou de BEP. Une certaine priorité est alors accordée aux élèves pour entrer en lycée professionnel, principalement pour des formations menant à des CAP ou à des CAP « réservés » (à Paris) ou « prioritaires » (à Toulouse). Par le fait même de cette « priorité » qui est accordée, l'espoir, pour un ENAF, d'obtenir la section qu'il ambitionne a peu de chances de se réaliser. Dans l'académie de Strasbourg, la circulaire relative à l'orientation en fin de 3^e prend explicitement en compte la situation des ENAF : des « bonus » dans l'application AFFELNET peuvent être attribués, à la demande des chefs d'établissement, à certaines catégories d'élèves dont les ENAF. Ainsi, dans le Bas-Rhin, la commission pré-PAM de juin 2007 a attribué des bonus à 7 ENAF, pour des affectations en CAP et BEP ; celle de juin 2008 en a attribué à 3 ENAF, pour des orientations en BEP. Plus étonnante certainement est une pratique dont nous avons entendu parler seulement dans une des académies d'Ile-de-France : il a été signalé par plusieurs personnes l'application, à l'encontre des ENAF qui sortent d'une CLA de LP, d'un coefficient réducteur qui se justifierait parce que « *ces élèves, surévalués dans la classe d'accueil, ne doivent pas être prioritaires par rapport aux élèves de troisième* ».

Les professeurs évoquent, quand on les rencontre, de très bons élèves qui auraient été affectés en CAP réservé, contrairement à leurs vœux, et qui auraient « décroché » au bout de quelques mois : ainsi, une très bonne élève d'une CLA de LP parisien, qui voulait être esthéticienne, formation attractive mais saturée, a été intégrée en CAP réservé « pressing », formation à débouchés professionnels mais peu attractive. D'un jeune Guinéen, de culture anglophone, arrivé trois mois avant, mineur isolé dont le projet migratoire est animé par la seule volonté de devenir cuisinier, et dont l'équipe pédagogique affirme qu'il progresse « à pas de géant », le professeur principal dit que « *l'orientation lui sera sans doute refusée, car on prend en priorité les élèves de 3^e générale* ».

En somme, l'orientation, dont les conséquences sont primordiales pour les ENAF, au même titre que pour tout élève, semble être trop souvent une suite de malentendus et de déficits d'information de la part de l'ensemble des acteurs (les élèves et leurs familles, les conseillers d'orientation, les professeurs et les commissions d'affectation).

L'actualisation de la circulaire de 2002 devra clarifier les procédures d'orientation des ENAF, pour tenir compte des incidences induites par la mise en place des « *projets personnalisés de réussite scolaire* » et pour assurer à ce public des mesures justes et harmonisées sur l'ensemble du territoire.

3.6.5. Des orientations particulièrement délicates : celle des 16-18 ans et des NSA

■ Les 16-18 ans

Le groupe de travail interministériel sur « *L'éducation des 16-18 ans en France et en Europe* » a consacré une séance de travail à la question des ENAF, en décembre 2007. Dans la synthèse qui a été établie de cette journée, on peut lire : « *Le système scolaire est très défavorable aux jeunes arrivés âgés. Cette réalité vécue par nombre d'entre eux rend*

d'autant plus forte la nécessité de s'interroger sur les modes de scolarisation et les perspectives qui leur sont offertes ».

Les académies d'Ile-de-France se préoccupent particulièrement de l'orientation des plus de 16 ans, qu'elles reçoivent en grand nombre. Elles sont soucieuses de les prendre en charge spécifiquement pour leur donner une qualification professionnelle. L'académie de Versailles, par exemple, a mis en place un dispositif scolaire ambitieux, qui, pour la deuxième année consécutive, fonctionne avec la contribution de crédits du Fonds social européen (FSE) : un travail, fin et précis, a été mené sur l'orientation des élèves, à partir de leur projet personnel. En témoigne le large éventail des filières professionnelles dans lesquelles les ENAF sont orientés. Sur 242 orientations proposées en juin 2008, 165 concernent des filières professionnelles, et 59, des filières générales. Les 59 élèves orientés dans les filières générales se répartissent comme suit : 19 en seconde générale, 3 en seconde européenne, 11 en première S, 2 en première ES, 1 en première L, 16 en première technologique, 6 en terminale.

On s'aperçoit cependant, même dans ce cas favorable, que les élèves orientés en LP le sont majoritairement dans les sections tertiaires ou de service (restauration, coiffure) ou dans des sections industrielles (chaudronnerie), et plus par commodité due à la proximité de l'offre ou à la vacance de places que par souci de réaliser l'adéquation, qui serait attendue, entre le potentiel de l'élève, sa motivation et le diplôme préparé.

L'orientation à l'issue de la CLA de lycée général et technologique

Les services susceptibles d'être informés n'ont pu fournir aux inspecteurs généraux aucune information sur le devenir des ENAF au sortir de la CLA de lycée général ou technologique. Les seuls renseignements obtenus l'ont été auprès des professeurs, quelquefois des proviseurs. Il apparaît que les orientations en section technologique sont peu fréquentes au regard des orientations vers le lycée général ou le LP et que les élèves « *redoublent* » en grand nombre, c'est-à-dire qu'en fait ils sont intégrés à une classe ordinaire de seconde ; certains, beaucoup plus rares, « *passent* » directement en première (nous avons rencontré le cas d'une élève affectée en première L : on peut s'interroger sur la pertinence de son orientation au regard des exigences et des coefficients des épreuves anticipées de français en première et des épreuves de lettres et de philosophie en terminale).

Dans de nombreux lycées, les inspecteurs généraux ont rencontré des élèves de terminale et ont été éblouis par l'aisance et la détermination dont ils faisaient montre, et par le plaisir d'apprendre qu'ils affichaient. Ces éclairages ponctuels ne permettent cependant pas de porter une appréciation sur l'efficacité des dispositifs.

Pour le lycée aussi, un suivi de cohortes d'élèves est nécessaire.

Les épreuves anticipées de français (EAF), telles une épée de Damoclès

Tous les élèves rencontrés expriment leur inquiétude à l'approche de l'examen ou leur amertume au vu des résultats obtenus. Dans l'ensemble, les notes d'oral sont convenables (autour de la moyenne), tout se passant comme si les examinateurs tenaient implicitement compte de la difficulté des élèves à s'exprimer à l'oral ; à l'écrit en revanche, aucun élément identificateur n'étant prévu, les notes obtenues sont très faibles, voire infâmes, pour des élèves dont les bulletins scolaires attestent les efforts fournis, la progression des acquis, les capacités de réflexion, l'inventivité etc. La suppression des jurys de l'EAF a été particulièrement pénalisante pour ces élèves dont on n'examine plus les dossiers scolaires avant d'arrêter leur note.

Une mesure spécifique pour les EAF (ne serait-ce qu'un tiers-temps, la mise à disposition d'un dictionnaire), qui aiderait les ENAF à rédiger convenablement le devoir, est nécessaire.

Les professeurs de français ont souligné la raison de cette nécessité : alors que les autres élèves s'entraînent au moins depuis deux ans à ne plus « rédiger un brouillon » et à bâtir seulement un plan détaillé (qui sera développé et rédigé « directement au propre »), les ENAF, eux, ont besoin de rédiger entièrement leur brouillon, qu'ils corrigent patiemment et attentivement, avant de le recopier.

■ *Les NSA*

L'institution ne dispose d'aucun chiffre précis sur le devenir, même à court terme, des élèves NSA. Ces derniers constituent certainement une partie des élèves qui sortent du système éducatif sans qualification professionnelle. Au collège, quand ils ont 16 ans, les professeurs peuvent les présenter au certificat de formation générale (CFG) et les orienter vers les CAP réservés ou prioritaires, dont l'existence, dans ce cas-là, joue un rôle bénéfique. Actuellement, l'orientation la plus courante pour les ENAF-NSA arrivés âgés au collège est la voie de l'apprentissage. S'ils ne sont pas encore entrés dans la lecture et l'écrit, les missions locales pourront les prendre en charge, la Politique de la Ville, voire dans certains cas, les MGI de l'éducation nationale. Beaucoup rejoignent la « vie active ».

Précisons que, selon le droit français, la voie de l'apprentissage, qui nécessite la signature d'un contrat de travail avec l'employeur, suppose que les élèves de plus de 16 ans soient en situation régulière sur le territoire français.

Une réflexion reste à conduire pour éclairer les responsables académiques sur les diverses mesures d'orientation possibles pour les NSA. Ces jeunes ont des atouts, ils ont des compétences, ils ont un savoir et un savoir-faire qui doivent pouvoir être développés et devenir un atout et une richesse pour le pays qui les accueille.

3.6.6. Conclusion sur la question de l'orientation

1. **la disparité des pratiques académiques** en matière d'orientation pose un problème au regard du droit à l'éducation dans un système national, et plus encore au regard de l'« égalité des chances » ;
2. **L'ENAF n'est pas voué à la qualification de niveau V, ni plus ni moins que l'élève « ordinaire ».** Le manque de diversité des orientations pourrait bien représenter dans certains cas un gâchis (et pour l'élève concerné et pour la nation). Il convient d'envisager des formations qui relèvent d'autres champs professionnels en LP que les voies de CAP. Les séries générales et technologiques doivent être davantage accessibles.
3. Cela ne signifie pas que les ENAF ne souhaitent pas des orientations en LP. Une orientation en lycée professionnel sera bien sûr appréciée quand elle sera souhaitée ; elle sera dévalorisée quand elle passe pour fermer la possibilité d'une poursuite en lycée général. Un nombre significatif d'ENAF souhaite aller en LP car ils disposent de réels atouts : ils peuvent y valoriser leur expression personnelle au sein des formations proposées par l'enseignement professionnel, conforter également leur maîtrise de la langue et s'engager sur la voie de la réussite ;
4. **Une éducation à l'orientation doit être dispensée aux enseignants.** L'orientation ne peut être le seul fait des CIO qui, eux-mêmes, ont quelquefois des difficultés à

prodiguer les conseils adaptés et à mettre en œuvre les tests utiles (Les COP de l'académie de Strasbourg signalent par exemple manquer d'outils adaptés) ;

5. **La nécessité se fait jour de procéder à une évaluation fine des orientations des ENAF (sur un panel d'élèves), à la fin du CM2 et à la fin de la troisième notamment** : étude délicate à mener, qui, seule, pourra dire si certaines orientations ne sont pas respectueuses du droit des élèves à une « éducation de grande qualité », ou si, dans la majorité des cas, tout n'est que rumeurs et fantasmes ;
6. **Le droit de l'ENAF à un parcours personnalisé de réussite** : le *Livre vert* de juillet 2008 de la Commission du Parlement européen attire l'attention sur les formes, même non conscientisées, de regroupements ségrégatifs qui « *ont pour effet d'orienter une proportion comparativement élevée d'enfants de migrants vers les filières exigeant des aptitudes moindres (...).Quelle que soit sa forme, la ségrégation scolaire affaiblit la capacité du système éducatif à atteindre l'un de ses principaux objectifs, à savoir le développement de l'inclusion sociale, d'amitiés et de liens sociétaux entre les enfants de migrants et les autres* ».

La mise en place d'un « *projet personnalisé de réussite scolaire* » pour chaque ENAF, au titre de « ses besoins éducatifs particuliers », permettrait une meilleure adéquation des vœux de l'élève à son orientation. Plus qu'un autre jeune, l'ENAF a besoin de se projeter dans l'avenir pour se fixer des objectifs et les enseignants doivent participer à la construction de son projet personnel, à l'anticipation et au pari qu'il doit faire sur son avenir. Cette dimension, qui est au cœur de l'orientation, demande de la part des enseignants une démarche singulière à laquelle ils ne sont pas préparés.

3.7. Une démarche de « projet personnalisé de réussite scolaire » : la bonne réponse à la diversité des élèves et des situations

La complexité et la diversité des pratiques didactiques et pédagogiques, la multiplicité des intervenants et les insuffisances des pratiques en matière de suivi des élèves, d'évaluation et d'orientation nous conduisent à préconiser la mise en place, pour chaque élève, d'un parcours suivi et régulé sur le moyen terme, dans le cadre d'un « *projet personnalisé de réussite scolaire* ».

■ Objectifs

La mise en place d'une démarche de projet personnalisé adapté aux ENAF répond à une série d'objectifs (que nous définissons à partir des constats effectués) :

- prendre l'élève dans sa globalité, linguistique et culturelle ;
- prendre en compte la notion de durée, pour l'apprentissage du français ;
- donner à l'ENAF les moyens de réussir à hauteur de ses compétences réelles, et pour cela :
 - o le faire bénéficier d'un accompagnement pédagogique personnalisé ;
 - o lui permettre d'être orienté sans pâtir nécessairement d'une maîtrise jugée encore insuffisante de la langue française.

■ Contenu

Le projet doit permettre à l'institution, pendant les premières années de la scolarité de l'ENAF en France, de prendre connaissance de ses acquis et de déterminer ses besoins d'apprentissage, de fixer des objectifs, de mettre en place des mesures d'accompagnement et d'évaluer régulièrement les progrès. Il suppose que soi(en)t :

- institué un parcours de maîtrise de la langue française sur le moyen terme et qu'à cette fin, soit mis en place un accompagnement de l'élève sur une durée déterminée en fonction de ses besoins ;
- définis des objectifs d'enseignement explicites en termes de compétences et connaissances à acquérir ;
- impliquée toute l'équipe pédagogique, voire la communauté éducative de l'établissement scolaire ;
- adaptées les modalités d'évaluation de l'ENAF, l'évaluation devant être considérée comme une aide aux apprentissages et un outil de motivation ;
- utilisées toutes les ressources (humaines et matérielles) disponibles dans l'établissement, le bassin, la ville etc., et en particulier les TICE ;
- mises en place des formes de parrainage : en particulier le tutorat par un adulte référent et/ou par un élève ;
- développé un projet d'orientation personnalisé construit indépendamment de présupposés sur les ambitions et capacités des ENAF ;
- élaboré un outil d'évaluation, à l'échelon national, référé aux compétences (sur le modèle par exemple de ce qui est proposé de façon théorique dans le cadre européen commun de référence pour les langues), qui permette d'établir *le seuil minimal* de maîtrise de la langue française nécessaire à l'intégration à temps plein en classe ordinaire, d'autre part, le niveau de compétences en français conférant à l'élève l'« *autonomie linguistique* », autorisant à mettre un terme au « *projet personnalisé de réussite scolaire* » et, par suite, à la dénomination d'ENAF (aucun ENAF n'ayant vocation à rester ENAF, tout ENAF ayant vocation à devenir un élève ordinaire).
- pour assurer, d'abord l'intégration à temps plein de l'élève en classe ordinaire, puis son autonomie linguistique, qui autorisera l'institution à mettre un terme au projet personnalité de réussite scolaire et, par suite, à sa dénomination d'ENAF (aucun ENAF n'ayant vocation à rester ENAF, tout ENAF ayant vocation à devenir un élève ordinaire).

■ **Forme : deux modèles existent**

Après avoir déterminé chez chaque élève ce qui est acquis construit et ce qui est en voie d'acquisition et de construction, le projet personnalisé définit ce qui reste à acquérir et à construire. Deux modèles de projet personnalisé existent actuellement dans l'institution scolaire : ce sont les *projets personnalisés de scolarisation* (PPS), pour les élèves en situation de handicap, et les *programmes personnalisés de réussite éducative* (PPRE), pour des élèves des premier et second degrés rencontrant ponctuellement des difficultés scolaires.

Adopter l'expression PPS pourrait être perçu comme une forme de stigmatisation, ce qui serait mal comprendre ce qu'il est pour les enfants en situation de handicap et ce qu'est la définition du handicap aujourd'hui. La formule du PPS est intéressante à bien des égards : les besoins particuliers et les acquis sont identifiés, les objectifs embrassent tous les aspects de la scolarité, la prévention prévaut sur la remédiation, la méthodologie pour l'action est claire : il s'agit de régler au départ, puis d'adapter les moyens mis en œuvre en fonction des besoins et

des progrès à faire faire et/ou constatés, et non de régler les objectifs sur les moyens que l'on peut mobiliser.

Le PPRE, lui, présente quelques atouts communs avec le PPS mais il est trop restreint : il a une visée de remédiation et ses objectifs sont partiels et valent à court terme.

La mise en place, adaptée pour les ENAF, du PPS semble préférable ; elle suppose que tous les enseignants soient formés à cette logique de travail et outillés du point de vue méthodologique pour la mettre en œuvre. Certaines pratiques de prise en charge des ENAF, observées dans plusieurs départements, s'apparentent déjà à cette approche dans l'intention mais le projet n'est pas suivi sur une durée significative, c'est-à-dire au-delà de l'année de prise en charge spécifique.

■ **Modalités**

Un projet personnalisé est viable à deux conditions : s'il s'inscrit dans un cadre général défini au niveau académique, pour garantir l'homogénéité des pratiques et permettre la mobilité des élèves, et s'il est formalisé au niveau de l'école ou de l'établissement. Cela suppose une réflexion de l'ensemble de l'équipe pédagogique sur la prise en charge de l'élève et l'implication de toute la communauté scolaire. Cela suppose également que soit établi un emploi du temps individualisé et révisable périodiquement, prenant en compte les besoins de l'élève et les ressources de l'établissement, et que soient mis en place des outils de liaison entre les enseignants (dans le cadre d'une même année scolaire ou d'une année scolaire à l'autre). Enfin, la validation par les corps d'inspection est indispensable.

Nous pensons devoir insister sur un point essentiel : l'implication de toute l'équipe pédagogique. Un projet personnalisé ne peut être de la seule responsabilité et à la seule charge du maître de CLIN ou du professeur de français (de la structure spécifique ou de la classe ordinaire), même si celui-ci peut être la personne référente du suivi du projet ; il doit être l'affaire d'abord de l'équipe pédagogique. Au-delà des apprentissages langagiers, ce sont toutes les modalités du projet (notamment l'aménagement même de l'emploi du temps de l'élève, les pratiques d'évaluation et d'orientation et la contribution des disciplines à la maîtrise du français) qui doivent être discutées et mises au point, sous l'autorité du chef d'établissement.

Le professeur de français doit dans tous les cas tenir un rôle particulier, non seulement vis-à-vis des élèves mais aussi à l'égard de ses collègues, pour qui il doit être une personne-référente ou ressource. La formation continue doit aider à prendre en compte ces exigences, qui ne dérogent en rien et n'ajoutent rien, nous le soulignons, au référentiel de compétences des enseignants tel que nous le connaissons aujourd'hui (annexe à l'arrêté du 19 décembre 2006).

3.8. La formation des enseignants

Les professeurs rencontrés sont dans l'ensemble (nous l'avons dit dans la seconde partie du rapport), remarquables par leur ténacité, leur énergie et leur dévouement, ou encore leur inventivité. Un IA-DSDEN parle d'un « *vrai travail de bénédictins* ». Mais dans bien des cas, et ils en ressentent d'ailleurs eux-mêmes le manque, leur professionnalité pour répondre aux besoins des ENAF, ces « élèves à besoins éducatifs particuliers », demanderait à être renforcée par la formation.

3.8.1. La formation initiale : peu de sensibilisation à la problématique des ENAF

■ ***Peu de sensibilisation des enseignants "nouveaux arrivants" dans le métier***

Selon les académies, les situations sont différentes et vont d'une faible inscription de la problématique des ENAF dans les formations à une organisation structurée pour chaque catégorie de stagiaires. Les interventions, sous diverses formes, sont souvent assurées par les formateurs des CASNAV. Il s'agit soit de « conférences » d'une durée réduite, soit de modules optionnels, soit d'ateliers d'accompagnement des pratiques. D'une manière générale, la question des ENAF est abordée au cours d'une information d'une durée de 3 à 6 heures à tous les professeurs stagiaires des écoles, des collèges et des lycées. Des modules sont intégrés à la formation générale commune. Ils sont optionnels et portent sur la sensibilisation à la scolarisation des ENAF ou sont inscrits dans des thématiques plus larges. Optionnels, ils ne touchent finalement qu'un nombre encore trop réduit de stagiaires. Un module de préparation à la certification complémentaire en français langue seconde est proposé. Si ces formations se déroulent la plupart du temps au sein de l'IUFM, on peut signaler que dans l'académie de Lille, la formation est différée à l'année de prise de fonction. Cela présente l'inconvénient de ne pas toucher l'ensemble des sortants d'IUFM mais l'avantage de rendre plus concrets les problèmes traités.

Sauf cas particulier (expérience personnelle, intérêt par curiosité sociologique ou pratique solidaire...), la sensibilisation globale à la problématique est naturellement faible. Les parcours des enseignants arrivant en formation sont divers et on ne distingue pas clairement un cas de figure qui paraîtrait "idéal". Il ne semble pas exister de cursus universitaire complet de formation : certains étudiants choisissent en licence de préparer la mention FLE ; ce n'est qu'en maîtrise qu'existe une spécialisation FLE, complétée par un DEA en didactique. Si plusieurs universités constituent des réservoirs de compétences indiscutables en sciences du langage, options FLEA ou didactique du français langue étrangère et langue maternelle, didactique des langues et des cultures, langage en situation, et si, en liaison, voire en partenariat, avec les universités ou le ministère des affaires étrangères, nombre d'institutions assurent des formations dans ce domaine, ces excellentes formations sont le couronnement à un haut niveau d'études plus générales et le jeune enseignant qui en a bénéficié reste un produit rare.

Cela est évidemment à pondérer : ainsi, dans une académie, sur les 1500 PE2, on compte chaque année entre 150 et 180 titulaires d'un diplôme FLE. Dans une autre, le CASNAV souligne que les professeurs actuellement recrutés sont de mieux en mieux formés, souvent dotés d'un diplôme universitaire (licence ou maîtrise FLE) et qu'un nombre non négligeable poursuit des études en master, voire en doctorat.

■ *Peu de sensibilisation de l'encadrement : corps d'inspection et chefs d'établissement*

L'ESEN, pour la formation initiale des corps d'inspection, a consacré en 2008 deux journées à la question des « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Quatre ateliers étaient proposés aux stagiaires, dont l'un était consacré aux *CASNAV et à leur action* et disposait de deux heures trente.

Quant aux chefs d'établissement, ils disent eux-mêmes souvent que c'est quand ils ont été en poste et mis en situation d'accueillir des ENAF, qu'ils ont découvert la problématique et l'existence des CASNAV.

Il serait souhaitable que l'ESEN informe davantage sur cette problématique à laquelle un chef d'établissement ne peut pas ne pas être confronté dans sa carrière : s'il n'a pas dans son établissement de structure spécifique pour ENAF, il accueillera certainement un jour des ENAF isolés, ou des ex-ENAF sortis de CLA, qui auront besoin d'un accompagnement spécifique, dans le cadre de son « *projet personnalisé de réussite scolaire* ».

3.8.2. La formation continue : des contenus voisins, des modalités très variables d'une académie à l'autre

Elle est majoritairement organisée et dispensée par les CASNAV, sous la forme d'animations ou de stages à la demande des établissements, de regroupements départementaux ponctuels sous forme de sessions d'une demi-journée, de stages académiques à inscription individuelle, plus rarement à public désigné.

En termes quantitatifs, le volume de l'offre est très différent d'une académie à l'autre ; en termes de structuration également, certains plans inscrivant dans un cadre spécifique les actions concernant les ENAF et les enfants du voyage, d'autres les insérant dans les actions de la maîtrise de la langue, d'autres enfin les répartissant dans divers chapitres. Une disposition dédiée présente l'intérêt de faciliter la lecture mais l'inconvénient de s'adresser principalement aux « spécialistes ».

La forte structuration de l'offre du CASNAV de l'académie de Toulouse allie un repérage aisé du domaine et un affichage clair des objectifs. L'important volume proposé par l'académie de Versailles renforce et complète son offre académique par des modules transversaux « sur mesure ». Ces exemples sont particulièrement intéressants car ils sont le signe d'une politique volontariste en matière de formation. La politique est différente d'une académie à l'autre, sans pour autant que l'on puisse lier cette différence à une différence de flux d'ENAF.

D'une académie à l'autre, les problèmes rencontrés par les CASNAV, par les professeurs et par les élèves et leurs familles, sont apparemment analogues, quelle que soit l'implantation géographique ; aussi les choix de formation académique en termes d'ENAF sont-ils assez semblables sur l'ensemble du territoire et concernent-ils plus ou moins les mêmes priorités.

La plupart des stages s'adressent aux enseignants seuls, notamment de français (dans le second degré). Quelques-uns sont intercatégoriels ; certains sont interdisciplinaires.

■ *Les offres de formation des académies : des contenus proches, des modalités de stage très variables*

En se fondant sur le nombre et le volume des actions proposées, on peut déduire l'importance que leur attribue l'équipe du CASNAV, et par suite, les priorités que se donne l'académie.

Pour l'ensemble des académies observées, viennent en tête, à égalité, la question de *l'accueil* et celle de la *maîtrise de la langue*. *Les stages sur l'accueil avant scolarisation* concernent aussi bien les ENAF que les enfants du voyage, en fonction des flux spécifiques à certaines académies. Certaines actions développent une conception plus large de l'accueil, intégrant la question des familles ou l'élargissant à la problématique de l'évaluation et de l'intégration scolaire en classe ordinaire. Le stage du type *Accueillir en classe ordinaire un élève de CLIN ou issu de CLIN* est peu proposé. Pourtant, le stage de 24 heures organisé par l'académie de Créteil montre que la problématique, si elle ne semble pas systématiquement traitée dans les plans de formation d'autres académies, se pose cependant de façon aiguë. Une seule action, à Toulouse, propose de *Mutualiser des pratiques de dispositifs d'accueil*.

La maîtrise de la langue est naturellement au centre du plan de formation continue. *Apprendre à lire* est sans conteste la priorité de cet objet de formation. Viennent ensuite, sous des formulations plus floues, des stages sur *l'enseignement* et *l'apprentissage du français*. On observe que les formations, selon les académies, se déroulent sur des durées allant de 6 à 18 heures, sans qu'il soit facile de distinguer ce qui justifie ces écarts de durée. Si les actions à public volontaire sont largement majoritaires, on remarque cependant à Toulouse deux actions à public désigné : *Apprendre à lire en français langue seconde* et *Enseigner le FLE/ FLS par*

la pratique théâtrale. Cette entrée originale mériterait de faire l'objet d'une évaluation fine : dans de nombreuses situations, des activités artistiques, affranchies de toute préoccupation d'apprentissage théorique de la langue, se sont avérées être des auxiliaires largement facilitateurs pour la maîtrise de cette langue.

Moins présente et circonscrite à un petit nombre d'académies, *la dimension culturelle* est cependant prise en compte : on observe ainsi des actions destinées à des publics exclusivement volontaires, sur un temps allant de 3 à 18 heures, sous forme d'un séminaire offert à plus de 100 personnes (par exemple : *Interculturalité et plurilinguisme*) ou de stages plus confidentiels (par exemple : *Réussite, territoire, tous égaux pour réussir*).

C'est également dans ce chapitre culturel que se trouvent proposées des actions relatives aux préoccupations particulières de quelques académies : *Langue et culture d'origine : la question mahoraise* ; *Langue et culture d'origine : l'héritage maghrébin*, ce qui confirme que la question controversée de la mise en valeur de la langue et de la culture d'origine est actuellement soulevée.

Les méthodes d'enseignement sont également prises en compte dans les plans de formation. On peut souligner la stratégie, adoptée notamment par l'académie de Créteil, qui mène une politique de bassin et attribue 24 heures de formation méthodologique réparties sur l'année. Cette organisation est rendue nécessaire par la taille de l'académie, le profil différent des départements, la variété des problèmes rencontrés et le nombre important d'élèves accueillis, mais elle répond également à une volonté de proximité, de facilitation des regroupements et de personnalisation des réponses.

La problématique de l'évaluation est sous-représentée dans l'ensemble des plans de formation. Deux actions dans l'académie citée ci-dessus relèvent de publics désignés. Elles concernent la culture de l'évaluation des acquis scolaires des ENAF à leur arrivée ou au cours de leur formation (y est abordée la question des bilans de compétences).

Très peu d'actions concernent la *formation à l'orientation*, alors que cette question pourrait être utilement associée aux fonctions diagnostique et formative de l'évaluation. Quand elles sont organisées, les actions de formation à l'orientation le sont sur le mode du volontariat et semblent porter sur des connaissances plus administratives que pédagogiques (le contexte, les procédures). D'intéressantes initiatives sont prises dans certaines académies, notamment à Versailles où le « questionnement sur l'orientation » est bien compris comme un support méthodologique de formation des élèves autant qu'une démarche pragmatique et concrète.

Aux stages à candidature individuelle s'ajoute un grand nombre de formations sur site. Ces actions permettent de réunir toute une équipe pédagogique ou disciplinaire autour d'une problématique commune ; ils sont particulièrement adaptés aux besoins spécifiques de l'établissement ou de l'école. Le public est en principe volontaire, même s'il arrive que le « volontariat » soit « désigné » par le chef d'établissement.

L'indice de satisfaction des formations est excellent ; et si des regrets sont exprimés, c'est de ne pas bénéficier de plus de regroupements académiques qui permettraient d'échanger et de mutualiser davantage.

Très peu d'académies affichent un projet de *recherche-action* et de *production d'outils pédagogiques*, en public volontaire ou désigné. Cela ne signifie pas que les autres académies ne "produisent" pas. Au contraire, la majorité des professeurs dans les établissements, et souvent avec l'aide des CASNAV, produisent des bibliographies, des documents pratiques, des tests et des outils didactiques et méthodologiques, nous l'avons déjà dit. Mais la recherche, si elle n'est pas inscrite dans le plan de formation, n'est en général pas placée sous l'autorité scientifique de l'université (faute de moyens) ni des corps d'inspection qui

pourraient en valider les résultats et en rendre possible la diffusion. En revanche, là où les corps d'inspection sont associés, on observe qu'ils parviennent souvent à faire publier les résultats de la recherche par les CRDP ou, plus rarement, à mobiliser des fonds FSE à cette fin.

Notons qu'en dehors des formations initiales ou continues, en académie, et des formations universitaires, les enseignants peuvent aussi se former grâce à d'importantes actions proposées par des organismes publics : par exemple, un partenariat entre le CNED et l'Alliance française permet de délivrer une formation "*Enseigner le français langue étrangère*", formation lourde de 480 heures en 6 modules (4 obligatoires et 2 optionnels). Le CIEP offre aussi une formation de 120 heures en enseignement optionnel complétant une licence de lettres, des stages habilitant les personnels des CASNAV à former les examinateurs du DELF scolaire et deux universités sur les métiers du français langue étrangère, d'hiver (à Sèvres) et d'été (à Nantes), qui donnent la possibilité à des professeurs enseignant à des ENAF de suivre de une à trois semaines de stage en FLE et/ou en FLS. Ces stages sont payants et ce sont les professeurs qui acquittent personnellement les frais dans la très grande majorité des cas ; dans quelques rares académies, un ou deux stages sont pris en charge annuellement par les services de la formation continue.

■ ***Le DELF scolaire : un outil qui prend lentement mais sûrement sa place***

La question du DELF scolaire, qui pourtant rejoint celle de la maîtrise de la langue française, ne fait pas systématiquement l'objet d'un stage de formation. Quand c'est le cas, la durée des actions est relativement confortable et homogène, de 12 à 24 heures. Les plans académiques de formation qui s'en préoccupent sont les mêmes que ceux qui mettent fortement l'accent sur la maîtrise de la langue française. Et encore observe-t-on qu'une seule académie propose explicitement une journée pour *Préparer les ENAF aux DELF*, alors que les autres forment à l'habilitation des examinateurs-correcteurs. L'académie de Toulouse a permis (sur public désigné) l'habilitation de 50 examinateurs en 2007 et ressent le besoin d'un élargissement à l'ensemble des départements pour recruter un nombre encore plus important, ce qui est en passe de se réaliser.

Certains enseignants sont réticents au développement du DELF scolaire, exprimant leur crainte devant une mesure « *qui pourrait servir à ficher les élèves* » ou qui pourrait devenir obligatoire dans leur parcours scolaire (sur le modèle du diplôme initial en langue française (le DILF), que doivent obtenir les adultes migrants qui signent un CAI). Pourtant, les effectifs présentés au DELF, en constante augmentation depuis sa création en 2004, les résultats obtenus encourageants, l'effet de levier pédagogique ainsi provoqué, et surtout la fierté et la valorisation des élèves pour qui c'est le premier diplôme français, militent pour un élargissement de sa préparation dans les classes ; ce qui suppose qu'en formation continue, les compétences des professeurs soient renforcées.

■ ***La certification complémentaire en français langue seconde⁸⁶ : un bel outil aux nombreuses dérives possibles***

La certification complémentaire en français langue seconde est proposée aux enseignants stagiaires ou titulaires volontaires, et de toute discipline, et peut être préparée à l'IUFM ou dans le cadre de la formation continue. Elle ne semble pas, ou plus, faire l'objet des priorités académiques, sa préparation n'étant pas proposée par tous les plans de formation, alors qu'elle pourrait intéresser de nombreux professeurs autres que ceux qui interviennent en CLIN et en

⁸⁶ Arrêté du 23 décembre 2003, modifié par l'arrêté du 9 mars 2004, BO N° 7 du 12 février 2004 et N° 39 du 28 octobre 2004.

CLA. Elle bénéficie d'actions allant jusqu'à 24 heures, souvent réparties en demi-journées, qui obtiennent un fort taux de candidatures.

Les opinions varient d'une académie à l'autre quant à l'importance de cette certification. Pour certaines académies, elle est indispensable et doit être acquise par tous les professeurs qui interviennent dans les structures spécifiques. Pour d'autres, la philosophie est plus lâche, ce qui explique sans doute le nombre limité d'offres de formation. Pour autant, de plus en plus de professeurs récemment recrutés sont de mieux en mieux formés et l'obtention de la certification complémentaire semble jouer pour certains le rôle d'une stimulation à poursuivre des formations supérieures dans le domaine. L'objectif poursuivi par la création de la certification complémentaire en FLS est de permettre à des enseignants de valider des compétences particulières qui ne relèvent pas du champ de leur concours. Il est aussi de constituer un vivier de compétences pour certains enseignements pour lesquels il n'existe pas de sections de concours de recrutement, et, à terme, de mieux préparer le renouvellement des professeurs qui en ont la charge. Le rapport de l'académie de Bordeaux de 2008 précise que *« l'objectif du jury de certification complémentaire FLS second degré est avant tout de constituer pour l'académie un ensemble de ressources humaines pouvant faire référence dans leur établissement ou dans leur zone d'animation pédagogique en ce qui concerne l'accueil des ENAF et leur prise en charge scolaire, en CLA ou hors des CLA, cette population se trouvant très disséminée dans l'académie »*. Dans le rapport de la session 2009 pour l'académie de Toulouse, on lit : *« comme les années précédentes, le jury a pu constater, pour les candidats du 1^{er} comme du 2nd degré, que ceux-ci s'étaient bien préparés : les rapports avaient des contenus variés et certains candidats ont su présenter des problématiques intéressantes, allant au-delà d'une simple description linéaire. Les résultats sont excellents pour le premier degré, mais plus décevants dans le second »*.

Des bilans académiques, principalement quantitatifs, des cinq années passées montrent que la généralisation s'est bien effectuée et que la certification complémentaire en FLS a permis une réelle amélioration de la formation des enseignants.

Des dérives sont ou seraient cependant observables : il a été évoqué le cas de certains titulaires de la certification qui feraient valoir leur titre pour être affectés dans les centres urbains où sont majoritairement implantées les CLIN et les CLA, sans autre réelle motivation que d'obtenir cette affectation urbaine. Les inspecteurs généraux n'ont pu vérifier le bien-fondé de ces dires. Une dérive, soulignée par le responsable du Bureau des écoles de la DGESCO, est celle de la revendication du droit à l'hyperspécialisation, qui, si elle se généralisait, serait de fait une entrave à la prise en charge des ENAF par des professeurs nombreux et de disciplines variées : seuls les spécialistes auraient la compétence pour assurer cette prise en charge. Une autre dérive concerne la complexité excessive des épreuves dans certaines académies, à notre sens sans raison d'être, dans la mesure où il ne s'agit pas de rivaliser avec les diplômes du CIEP qui sont les seuls à être reconnus à l'international ; la certification y est conçue comme une variante d'un diplôme de FLE, ce qu'elle ne saurait être. Du moins la complexité devrait-elle porter plus sur la manière de mettre en œuvre l'enseignement à des ENAF dans les classes spécifiques ou ordinaires des premier et second degrés et sur leur prise en charge, que sur les acquis théoriques (nécessaires pour une part toutefois).

Dans ces académies, comme dans d'autres, on constate que les taux de réussite ne sont dans l'ensemble pas très bons, parfois même inquiétants, sans que l'on sache bien en déterminer les causes. Des académies essaient d'apporter des éléments d'explication. Ainsi, dans l'académie de Nancy-Metz, où le taux de réussite moyen sur trois années n'est pour le second degré que de 60 %, on explique que se présentent beaucoup de candidats qui n'ont qu'une année de doctorat en université à l'étranger et qui veulent seulement donner plus de poids à la mention

FLE de leur licence pour renforcer un projet de parcours personnel (soit contourner le mouvement d'affectation - les CLA sont majoritairement implantées dans les grandes villes, comme nous l'avons dit-, soit partir travailler à l'étranger dans les institutions européennes), et que ces professeurs méconnaissent en réalité le public des ENAF. L'IA-IPR rencontré préconise une meilleure communication sur la procédure de certification et une clarification des objectifs poursuivis, en soulignant que la possession d'un diplôme universitaire FLE peut être un atout mais n'est pas obligatoire.

Beaucoup de formateurs de CASNAV ont souligné la nécessité, mais aussi la difficulté, de faire évoluer l'examen, sorte de concentré des traditions éducatives du pays et pour lequel manque *un référentiel*. Nous soulignons pour finir que cette certification est peu valorisée, car inexploitée par l'institution en dehors des quelques structures pour ENAF qui existent dans une académie.

L'instauration d'un bilan qualitatif, national, de la certification complémentaire en français langue seconde devrait permettre de faire apparaître si les médiocres résultats obtenus par les enseignants tiennent à un manque de préparation des candidats, à une inadéquation du profil aux compétences évaluées ou à une difficulté excessive des épreuves.

Nous mettons en tous cas en garde contre la dérive possible d'un examen aux exigences universitaires excessives, qui formerait des hyper spécialistes, alors qu'il convient au contraire de viser à préparer le plus grand nombre d'enseignants, de toute discipline, à prendre en charge des ENAF.

3.8.3. En conclusion : quatre paramètres à prendre en compte

Quatre paramètres sont à prendre en compte pour bâtir aujourd'hui un plan de formation sur la problématique des ENAF

- **la durée** : il semble préférable, plutôt que d'inscrire chaque année au PAF ou aux PDF de nombreuses actions, brèves, dont certaines seront « fermées » faute de candidats, de prévoir un seul, voire deux stages d'envergure, dont l'intitulé sera attractif car ambitieux, dont le nombre d'heures consacré permettra autre chose qu'une sensibilisation et dont les moyens assureront la prise en charge des stagiaires dans de bonnes conditions. C'est une logique de formation qui peut permettre à une académie de former de façon cohérente une catégorie d'enseignants (sur une durée à déterminer). On évite aussi de la sorte la reconduction systématique des mêmes offres, qui finit par lasser les enseignants et ne permet pas de créer la dynamique attendue.
- **les conditions de candidature** : le recours au stage à public désigné n'est sans doute pas assez fréquent ; il est intéressant dès lors qu'une académie ambitionne de former systématiquement tous les enseignants concernés à une problématique jugée essentielle.
- **le public concerné** : les formations sur les ENAF sont actuellement principalement dédiées aux enseignants de français, et surtout aux enseignants de français des structures spécifiques ; on note l'absence presque totale des autres publics, notamment des professeurs de français des classes ordinaires. Un plan de formation volontariste devra trouver les moyens de toucher cet autre public : la pratique du « public désigné » (avec mesure toutefois) pourra être utile à cette fin. Par ailleurs, un nombre plus important d'actions interdisciplinaires et intercatégorielles doit être mis en place.
- **le renouvellement des problématiques**

Les analyses conduites dans ce rapport ont fait émerger de nouvelles problématiques, ou de nouveaux aspects d'une problématique anciennement traitée :

- l'apprentissage du langage et de la langue : langage en situation, langage d'évocation, mise en place d'interactions et de reformulations, interlangue, phonologie, apprentissage du lexique, français des disciplines etc. ;
- la progression par compétences ;
- l'approche plurilingue et interculturelle ;
- l'évaluation différenciée et par compétences (réflexion sur le CECRL, le socle commun de connaissances et de compétences en particulier) ;
- l'orientation ;
- la mise en place et le suivi d'un « *projet personnalisé de réussite scolaire* ».

Elaboration utile d'un référentiel de compétences pour la formation des enseignants

Une équipe de chercheurs de la Guyane a mis en place un référentiel de compétences pour les professeurs des écoles du département. (Il ne s'agit pour l'instant que d'un outil non exhaustif, en cours d'élaboration). Ce référentiel inclut trois disciplines : la linguistique, la sociolinguistique et la didactique de l'enseignement en milieu plurilingue. A chaque discipline correspondent des compétences décrites en termes de savoirs, aptitudes et attitudes. Ces différents domaines et compétences sont considérés comme appartenant à un tout et interagissant les uns avec les autres.

Ce référentiel, qui inclut les trois domaines cités, pourrait (même si nous avons précédemment fortement souligné que l'ensemble du territoire ne se trouve pas en situation de plurilinguisme) inspirer un référentiel de compétences pour la formation des enseignants qui scolarisent dans toutes les disciplines des ENAF ; ce référentiel devrait être élaboré à l'échelon national.

3.8.4. Un regard sur la formation des enseignants en Europe

En Allemagne, en Grèce, en Slovénie et en Slovaquie, les enseignants ont reçu une formation initiale spéciale pour affronter les problèmes à la fois linguistiques et pédagogiques des élèves immigrants. Dans ces quatre pays, les enseignants travaillent dans des structures appartenant au modèle « séparé »⁸⁷ (groupes dans les *kindergarten* et classes spéciales de familiarisation à la langue d'enseignement dans l'enseignement obligatoire en Allemagne, groupes spéciaux d'apprentissage en Grèce ou centres pour demandeurs d'asile en Slovénie et en Slovaquie).

Des acteurs peuvent être mobilisés, servant de médiateurs entre la culture de l'élève immigrant et la culture du pays hôte. A Chypre et en Autriche, respectivement des élèves et des enseignants nationaux qui connaissent la langue d'origine de l'élève immigrant interviennent. Certaines écoles au Royaume-Uni (Angleterre) proposent des programmes de tutorat où des élèves autochtones plus âgés interviennent pour guider/accompagner des élèves immigrants plus jeunes dans leur apprentissage académique et social.

La formation des enseignants travaillant avec des immigrants s'inscrit prioritairement dans le cadre d'une formation continue. Les établissements de formation des enseignants proposent souvent un éventail de cours sur différents aspects de l'insertion scolaire des enfants immigrants. Sous la forme de séminaires, de modules, de cours au niveau *master*, les enseignants travaillant (ou qui désirent le faire) avec cette catégorie d'élèves peuvent se former à la gestion des classes hétérogènes, aux langues et aux cultures d'origine, à la communication avec les parents, à la pédagogie de la différenciation, etc. Souvent, ces formations proposent des cours liés à la didactique de l'enseignement de la langue

⁸⁷ Evoqué précédemment.

d'instruction comme langue seconde, comme c'est le cas, par exemple, en Pologne, au Portugal, en Slovénie, en Slovaquie ou en Finlande.

La résolution du Parlement européen, déjà citée, « estime que la formation des enseignants devrait être interdisciplinaire et les préparer à la diversité et à des approches de l'éducation multiculturelles et multilingues » (n° 28) ; elle « souligne l'importance d'une formation spéciale pour les enseignants qui soit explicitement consacrée à la situation spécifique des enfants de migrants ... » (n° 33).

4^e partie Le discours des chercheurs

Cette quatrième partie ne relève pas de l'analyse de la situation sur le terrain mais se propose, sans prétention à l'exhaustivité de la présentation, de dégager le discours d'un certain nombre de chercheurs sur les questions qui intéressent la problématique linguistique traitée dans la troisième partie.

Il nous est apparu clairement dans cette partie du rapport que les marges de progression de la scolarisation des ENAF sont principalement d'ordre pédagogique ; en tous cas que les mesures administratives et organisationnelles arrêtées pour assurer la prise en charge des ENAF trouveront leur pleine efficacité seulement dans une nécessaire évolution des pratiques didactiques et pédagogiques d'enseignement, notamment d'enseignement de la langue française.

Loin de soutenir quelque démarche ancillaire que ce soit ou de prôner une quelconque inféodation de l'institution scolaire aux travaux de la recherche, le projet ici est d'établir une mise en perspective : le discours des chercheurs éclaire-t-il les analyses que nous avons conduites ? En quel sens ? Et pourquoi ? Invite-t-il à aller plus avant ?

Que nous disent les chercheurs⁸⁸ sur le processus d'acquisition d'une seconde langue ? sur l'établissement d'un lien entre langue et culture d'origine et langue et culture du pays d'accueil et sur les incidences de ce lien ? sur les besoins d'acculturation scolaire des ENAF ?

4.1 *L'acquisition d'une seconde langue : un processus complexe*

Dans la partie III du rapport, nous avons souligné les difficultés que rencontrent les enseignants, quand ils évaluent leurs élèves, pour prendre en compte la nature même du processus de maîtrise du français comme langue seconde, ce qui supposerait qu'ils regardent leurs « fautes » comme des « erreurs » révélatrices d'une acquisition en cours et fassent abstraction de la sacro-sainte norme, préétablie, du « texte parfait ».

Nous avons aussi analysé les liens, rares, que les enseignants établissent dans les classes entre la langue première et la langue seconde et l'intérêt de le faire.

4.1.1 **Le rôle de l'interlangue et de l'interférence dans le processus d'acquisition d'une seconde langue** (Besse, Corder, Giacobe, Mackey, Porquier, Vogel...)

La recherche en linguistique nous apprend que toute personne qui apprend une langue développe des stratégies qui consistent à créer, pour résoudre ses difficultés, des systèmes de règles qui ne s'appliquent pas à la nouvelle langue et que l'apprentissage du français comme langue étrangère se passe rarement sans recours à ce phénomène que l'on appelle *interlangue*.

⁸⁸ A notre connaissance, les résultats des recherches mentionnées ici, même anciennes, n'ont pas été infirmés par des travaux plus récents. Cela dit, notre vigilance peut avoir été mise en défaut.

Selon **H. Besse et R. Porquier**⁸⁹, tout sujet « *non natif* » qui apprend une langue étrangère se caractérise par « *la connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes* ».

K. Vogel⁹⁰ évoque, lui, « *la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, de variables didactiques (méthodologiques)* ».

Ces deux définitions, qui sont complémentaires, permettent de définir la notion d'*interlangue* comme une stratégie d'apprentissage qu'utilise, sciemment ou non, un apprenant pour résoudre ses difficultés d'apprentissage, et qui consiste à créer des règles qui ne s'appliquent ni à la langue source, ni à la langue cible, tout en s'en approchant quelquefois. Chaque apprenant d'une langue étrangère peut ainsi développer sa propre interlangue et les cas d'interlangue peuvent être nombreux en classe de français.

On doit à **Corder**⁹¹ (1971) la distinction entre les *fautes* occasionnelles et non systématiques, touchant la performance, et les *erreurs* plus systématiques qui révèlent la «*compétence transitoire*» de l'apprenant. Il analyse par exemple les nombreuses variables qui, dès lors qu'un élève emploie systématiquement le tutoiement au lieu du vouvoiement, vont déterminer le choix du pronom d'adresse : ce peut être, entre autres raisons, qu'il a des lacunes sur les plans lexical ou grammatical, qu'il ignore les fonctions grammaticales du « *vous* » ou encore ses fonctions sociolinguistiques, et/ou qu'il n'y a pas été exposé dans son apprentissage.

Comme l'interlangue, **l'interférence** est aussi la preuve des difficultés que les élèves rencontrent en apprenant le français. **Mackey**⁹² la définit ainsi : « *L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu ; cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident* ». En effet, cette manière de procéder en apprenant une langue seconde ou étrangère donne naissance à des transferts négatifs des structures des langues premières et/ou maternelles et même des langues secondes préalablement acquises sur la langue cible.

Interlangue et interférence sont quelquefois complexes à élucider sur le plan pratique. Toutefois, ce sont deux phénomènes différents.

Dans l'interférence, ce sont des éléments de la langue ou des langues sources qui sont reproduits sur le plan phonétique, lexical, syntaxique dans la langue cible ; ainsi chez un anglophone, sur le plan phonétique, « le « u » prononcé « ou » ; sur le plan lexical, « j'apprends ma leçon » ; sur le plan syntaxique, « je suis 9 ans », pour ne prendre que ces trois exemples.

L'interlangue, elle, apparaît comme l'effet d'un processus éminemment interactif, au sein duquel les deux langues concernées entretiennent des relations d'imbrication et

⁸⁹ *Grammaire et Didactique des langues*, H. Besse et R. Porquier, Paris, Hatier/Didier, 1991, p. 217

⁹⁰ *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, K. Vogel, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brochee et Jean-Paul Confais, Toulouse, PUM, 1995, p. 20

⁹¹ « Dialectes idiosyncratiques et analyses d'erreurs », Corder, in *Langages*, 57, pp. 17-28, 1980 (traduction d'un article de 1971)

⁹² *Bilinguisme et contact des langues*, W. Mackey, Paris, Klincksieck, 1976, p.414

d'interdépendance qui concourent à la construction de nouvelles compétences, dont l'acquisition peut être plus ou moins facilitée par le contexte. Ces relations sont de l'ordre d'une aide mais elles ont aussi une fonction heuristique, par le biais des transferts d'un processus à l'autre et d'un système à l'autre.

Les travaux de **Corder**⁹³ (1980) situent la langue première au centre de la notion d'interlangue, en considérant que celle-ci évolue au moyen d'un processus de complexification progressive, qui prend appui sur une simplification et une restructuration du système intériorisé de la langue première. L'évolution de l'interlangue dépend alors de deux facteurs principaux : d'une part, le degré de distance que perçoit l'apprenant entre la langue à apprendre et sa langue première et, d'autre part, sa propre expérience dans le domaine de l'apprentissage des langues, d'un point de vue à la fois linguistique, intellectuel et social. Si la langue première constitue un point d'appui, c'est à partir des données disponibles de la langue à apprendre que s'élaborent les hypothèses successives qui, testées dans la confrontation avec des productions de cette langue, permettent à l'apprenant d'avancer dans l'apprentissage.

Les travaux de **J. Giacobbe**⁹⁴, qui s'appuient sur ceux de Corder, s'intéressent à l'acquisition d'une langue étrangère chez un individu, qu'il étudie en observant les procédés cognitifs mis en œuvre dans l'interlangue de l'apprenant. J. Giacobbe étudie l'acquisition d'une langue étrangère sous un angle cognitif, c'est à dire « *en se penchant sur les activités de construction d'hypothèse et de résolution de problème de l'apprenant* », qui, acquérant une langue étrangère en situation exolingue et en milieu « naturel », construit différents systèmes qui contiennent des stratégies différentes, elles aussi. En fait, Giacobbe n'étudie pas l'influence de la langue première du point de vue des transferts vers la langue seconde mais il fonde des hypothèses sur la manière dont la langue première sert de base ou d'élément facilitateur à la reconstruction d'un schéma conceptuel et linguistique en langue seconde. Il montre que l'acquisition d'une langue étrangère ou d'une langue seconde ne se limite pas aux phénomènes de transferts mais que c'est tout un processus cognitif complexe qui se met en place chez l'apprenant.

L'élève qui apprend une seconde langue se déplace donc sur un continuum entre la langue maternelle et la langue cible lors de son apprentissage : sur ce continuum, se construit une interlangue qui change constamment mais de manière progressive.

Le repérage de cette interlangue et des interférences que construit un élève doit aider l'enseignant à mieux lui faire comprendre ce qu'il ignore encore et à le faire progresser ; lors des évaluations formatives, ce repérage doit aussi aider l'enseignant à prendre conscience que ce qui peut lui apparaître à première vue comme une faute est en fait une erreur, signe d'une règle intermédiaire que l'élève s'est construite, et qu'il doit dépasser pour aller vers la bonne règle qui sera conforme à la langue cible. Autrement dit, l'erreur n'est pas arbitraire mais informe sur un système mis en place par l'élève.

L'interférence est facilement repérable si l'enseignant connaît la langue ou les langues pratiquées par l'apprenant. En revanche, face à l'interlangue, qui est en fait une langue hybride que crée l'apprenant à certains stades de son apprentissage, l'enseignant reste souvent perplexe. Il est donc amené à se demander comment il doit réagir pour faire passer son message, pour faciliter la tâche de l'apprenant. L'enseignant (qui n'est pas sensé connaître toutes les langues pratiquées par ses

⁹³ Déjà cités

⁹⁴ "A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process", J. Giacobbe, in *Second language Research*, 8, 3, 1992, pp. 232-250

élèves) pourrait partir des stratégies d'apprentissage de ceux-ci pour leur faire acquérir plus rapidement les connaissances dont ils font la quête en tâtonnant.

Il y a là matière utile pour un plan de formation des enseignants car, même si chaque élève est un cas particulier, on peut travailler sur les types d'interférence ou d'interlangue les plus fréquemment observés.

4.1.2 Le rôle de la première langue dans l'acquisition d'une seconde langue

(Bialystok, Blanc, Blomart, Bookheimer, Cummins, Epstein, Gfoerer, Hamers, Lambert, Mackey, Moro, Pearl, Tan, Vuorenkovski...)

La (voire les) langue(s) d'origine des ENAF peuvent-elles être une ressource pour l'acquisition/enseignement de la langue française, un élément facilitateur pour son apprentissage ? Nous avons souligné dans la troisième partie du rapport la faible prise en compte, dans la classe de français, de la langue d'origine des ENAF, hormis par quelques démarches comparatives.

■ *Les effets cognitifs du bilinguisme : bilinguisme « additif » et bilinguisme « minoré »*

Avant les années 1960, les recherches sur le bilinguisme tendaient plutôt à démontrer les désavantages cognitifs qui s'y attachaient. Ces études, qui s'inscrivaient, en particulier aux Etats-Unis, dans le contexte de la migration hispanique provenant de milieux socioculturels très défavorisés, avaient pour objectif de comprendre les implications du bilinguisme et de tenter de pallier les nombreux échecs scolaires mis en évidence chez les enfants de migrants qui ne maîtrisaient pas l'anglais. En 1962, l'étude de Peal et Lambert⁹⁵ a été la première à proposer une méthodologie rigoureuse comparant bilingues et monolingues appariés par l'âge, le sexe, le niveau socio-économique et s'appuyant sur une définition claire du bilinguisme. Depuis, la plupart des études ont mis en évidence la flexibilité cognitive permise par le passage d'un système de symboles à un autre (Bialystok et al, 2004).

Depuis plusieurs années, les avantages du bilinguisme aux plans cognitif et psychologique (Epstein, 2003, Vuorenkoski, 2000), en particulier à l'adolescence, ont été de plus en plus soulignés, (Gfoerer et Tan, 2003, ou encore Moro, 2007). Une recherche d'Ellen Bialystok (1991) a montré que les enfants bilingues disposent d'un contrôle cognitif plus efficient que les monolingues, traitant mieux qu'eux les tâches qui impliquent l'analyse et la synthèse des informations.

Aujourd'hui, il existe un relatif consensus chez les chercheurs sur l'idée que la coexistence de deux systèmes linguistiques génère des connaissances plus assurées, d'ordre métalinguistique, avec une meilleure conscience phonologique et de meilleures aptitudes dans les jugements de grammaticalité ou les tâches de catégorisation.

D'autres recherches sociolinguistiques, déjà anciennes (Mackey, 1976, Cummins, 1978, notamment) relèvent l'importance d'une transmission de la culture et de la langue d'origine pour aborder l'apprentissage d'une autre langue. Ces recherches, menées dans des contextes plurilinguistiques inégalitaires, insistent sur les effets positifs d'une rencontre "aménagée" des langues, tant pour l'apprentissage lui-même que pour le développement harmonieux de la personnalité des apprenants (Blomart, 1983).

Les neurosciences apportent un éclairage essentiel sur la question des effets cognitifs du bilinguisme.

⁹⁵ « The relation of bilinguism to intelligence », Lambert et Peal, in *Psychological Monographs*, 76, 1962, pp. 1-23

Le cerveau est biologiquement préparé à acquérir le langage et aujourd'hui, l'idée d'une plus grande transférabilité des acquis, savoirs et savoir-faire chez le bilingue que chez son camarade monolingue du même âge, à condition qu'il n'y ait eu ni refoulement, ni perte, n'est plus l'hypothèse optimiste d'un psycholinguiste mais c'est désormais parfaitement corroboré par l'IRM, l'imagerie par résonance magnétique, et les images qu'elle permet d'obtenir des centres nerveux. G. Dalgalian a observé avec des médecins⁹⁶ les centres nerveux appelés *aire de Broca* (spécialisée dans le stockage et la gestion des aspects formels, signes, symboles et chaînes de signes de la langue - phonologie, morphosyntaxe, formes lexicales), et *aire de Wernicke* (spécialisée dans le traitement du sens - mots ou énoncés complets). L'observation de l'IRM de deux enfants, le premier bilingue tardif et le second bilingue précoce, montre que « *l'aire de Broca du bilingue tardif est double : deux aires (une aire par langue), qui se joutent mais ne se superposent pas : contiguës, mais distinctes ; (que) l'aire de Broca du bilingue précoce est unique, commune à ses deux langues, avec quelques zones marginales spécifiques à chaque langue ; et surtout son Broca unique est bien plus étendu que le double Broca du bilingue tardif (...). Tout s'éclaire mieux alors, en particulier la facilité et la vélocité des allers-retours d'une langue à l'autre chez le bilingue précoce, qui ne fait jamais le détour par une langue pour aborder l'autre. C'est le même centre nerveux qui gère les aspects formels de ses deux langues avec beaucoup d'économie : c'est au niveau neuronal une quasi mise en facteurs, autrement dit une simplification du travail des neurones. Si l'une des deux langues est le français de son école, ce français bénéficie d'une compétence linguistique élargie par ses capacités de langage en deux langues. Si plus tard, il aborde une troisième ou une quatrième langue, elles aussi bénéficieront de cette compétence linguistique élargie du bilingue précoce* ».

L'aire de Broca, qu'on pensait naguère impliquée dans la seule production langagière, est aujourd'hui associée à une plus large palette de fonctions linguistiques (Bookheimer, 2002).

Les études sur le bilinguisme confortent les recherches pédagogiques qui tendent à valoriser la langue d'origine des enfants par des démarches comparatives (cf. celles que préconise Nathalie Augier et que nous avons évoquées dans la partie III du rapport) ; elles viennent aussi souligner l'intérêt de maintenir, tout en les faisant évoluer progressivement vers plus d'ouverture, les ELCO.

■ ***L'ethnopédiatrie apporte un éclairage particulièrement intéressant sur l'apprentissage de la seconde langue par les ENAF***

Des recherches ont été conduites par l'équipe d'ethnopédiatrie du professeur Marie-Rose Moro⁹⁷ de l'hôpital Avicenne de Bobigny⁹⁸. L'équipe pluridisciplinaire du Centre du Langage qu'elle dirige a été reconnue centre référent langage en 2001 et sur le plan de la recherche, lui a été notamment confiée une mission d'étude des bilinguismes actuels. Le département est un centre de référence national pour les troubles du langage (Ministères de la santé et de l'éducation nationale) et international pour le bilinguisme. Il a une mission d'évaluation, de soins, de recherche et de formation. Du fait de la population multiculturelle qu'il reçoit (enfants de parents migrants venant, selon les années, de plus de 25 pays différents en moyenne), il a été confronté rapidement aux carences d'outils pour évaluer et soigner les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français.

⁹⁶ « Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ? », G. Dalgalian, in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?*, Les Actes de la DESCO, SCEREN-CRDP Versailles, 2005

Dalgalian : chercheur français en didactique des langues et docteur en linguistique

⁹⁷ Au centre du langage de l'université de Paris XIII, à la Faculté de médecine de Bobigny, au service de psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent de l'hôpital Avicenne

⁹⁸ *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Marie-Rose Moro, La Découverte, 2002

La recherche du Centre du Langage sur les bilinguismes actuels s'inscrit dans la continuité des recherches transculturelles menées par l'équipe avec les enfants (Bialystok, 1991, Plaën et al, 1998, Réal et al. 2002, Moro, 2003) et du travail réalisé avec les parents migrants et les familles (Moro, 2004). Elle part du constat que si les nombreux enfants issus de la migration (primo-arrivants ou enfants de migrants) apprennent très vite la langue française dès l'entrée à l'école, certains restent dans l'interlangue, dans « l'entre-deux », ne pouvant réaliser le passage d'une langue à l'autre et présentant des troubles complexes du langage : d'après les travaux réalisés sur le sujet en France par Marie-Rose Moro et publiés en 2004, 5 à 15 % seulement des enfants seraient vraiment bilingues et bénéficieraient des avantages cognitifs et affectifs associés à cette double compétence linguistique. Marie-Rose Moro parle pour 15 % d'entre eux d'un *bilinguisme additif*, qui se met en place avec de bonnes habiletés langagières dans les deux langues. Dans les autres cas, elle établit une triple classification, correspondant à des formes de « *bilinguisme minoré* », selon les observations effectuées :

- soit un investissement de la langue française au détriment de la langue maternelle (qui peut finir par disparaître, phénomène connu sous le nom d'*attrition*) sans retard de langage ou trouble spécifique associé ;
- soit un retard de parole et de langage ou un trouble spécifique du langage dans les deux langues : l'enfant ne maîtrise aucun des deux idiomes ;
- soit un investissement de la langue maternelle sans possibilité de passage au français, ce qui peut se caractériser par un mutisme extra-familial ou une inhibition massive. L'enfant refuse de parler la langue du pays d'accueil.

L'objectif actuel de l'équipe est à la fois théorique (étude des facteurs favorisant ou entravant l'accès au bilinguisme) et clinique (construction d'un outil d'évaluation). Il n'existe en effet actuellement aucun test permettant d'étudier le bilinguisme dans différentes langues de manière reproductible et comparable, ce qui est l'objectif de la Batterie *ELAL (Evaluation Langagière pour Allophones et Primo-arrivants)* qui a été élaborée, à partir de l'expérience de ces ethnopédiatres en clinique et en recherche sur les questions langagières et les processus de transmission dans le contexte migratoire. À l'étape actuelle du travail, le premier objectif est de valider l'outil d'évaluation langagière en langue maternelle qui concerne, à ce stade de l'étude, les enfants de grande section de maternelle (entre 5 et 6 ans).

Quant à la question, encore controversée, de savoir s'il est bénéfique de transmettre la langue maternelle aux enfants de migrants et à ceux qui vivent dans un contexte plurilinguistique à une période de leur développement, les ethnopédiatres répondent que transmettre sa langue n'est pas seulement un acte linguistique, mais que c'est également un processus de transmission culturelle et générationnelle qui influe sur la construction de la parentalité et celle de la personnalité et des affiliations de l'enfant (Bensekhar-Bennabi et Serre⁹⁹, 2005).

Les études des ethnopédiatres éclairent la pédagogie à mettre en œuvre avec des ENAF, dans la mesure où elles montrent l'importance, pour l'établissement scolaire, d'identifier dans les meilleurs délais la nature des difficultés éventuelles d'apprentissage de l'élève : certaines, sans doute la majorité, relèvent de la compétence de l'enseignant ; d'autres nécessiteront d'orienter l'ENAF vers un centre d'ethnopédiatrie, ce qui suppose une coordination et un travail concomitant au sein de l'établissement entre les équipes pédagogiques et les équipes médicale et sociale.

Cela dit, cette préconisation ne peut être généralisée dans la mesure où les centres d'ethnopédiatrie sont rares en France.

⁹⁹ Bensekhar-Bennabi et Serre, 2005

4.2 Des facteurs qui ont des incidences fortes sur l'acquisition de la seconde langue

Nous avons analysé dans la partie III du rapport les incidences d'un certain nombre de paramètres sur les apprentissages des ENAF dans les structures spécifiques, quelle que soit leur organisation, notamment le temps, l'intensité, l'immersion et l'âge. Sur ces paramètres, le discours de la recherche est assez riche.

4.2.1 Durée et intensité, deux facteurs qui influencent la réussite des apprentissages (J.L. Chiss, C. Germain, C. de Lorenzo, J. Netten...)

■ La durée de l'apprentissage

Nos observations nous ont conduits à dire que la prescription d'une année scolaire pour l'apprentissage d'un élève « *n'ayant pas une maîtrise suffisante* » de la langue française, telle qu'elle est énoncée dans la circulaire de 2002, avait certainement le mérite de souligner que cet élève doit être pris en charge spécifiquement, et de façon transitoire, mais aussi l'inconvénient de présenter cette durée comme une limite supérieure.

Nous avons souligné que si l'on applique de façon rigide le critère de durée (la limitation à un an), il pourrait bien être à l'origine des nombreuses situations de décrochages et d'échecs qui nous ont été signalées au cours de nos visites en académie.

Les études sur le bilinguisme soulignent, outre les aspects développés ci-dessus, que pour celui qui devient « bilingue tardif » (c'est souvent le cas des ENAF), le démarrage sera plus long et que les conditions d'horaire et de pédagogie seront pour lui déterminantes.

Les recherches sont assez unanimes pour dire que l'apprentissage effectif, et réussi, d'une langue ne peut se faire que sur le moyen ou le long terme, surtout dans le cadre scolaire où l'écrit est une clé de la réussite et où la prise en charge initiale, dans les regroupements spécifiques, est très variable, d'une douzaine d'heures de français (la préconisation de la circulaire pour le second degré) à quelques heures, voire aucune dans quelques rares cas d'enfants isolés en établissement.

Jean-Louis Chiss¹⁰⁰, s'intéressant à la question des ENAF, pose la question du seuil minimal à partir duquel on va estimer que la maîtrise de la langue est suffisante pour permettre à des enfants ex-allophones de pouvoir suivre en classe ordinaire les enseignements dans les disciplines, y compris le cours de français, dans des conditions similaires à celles de leurs camarades de langue maternelle. Il reconnaît que ce seuil est très difficile à établir : « *il n'y a pas de consensus chez les didacticiens et chercheurs des sciences de l'éducation pour établir une durée précise, mais tous s'entendent sur un seuil minimal : une durée minimale de deux ans. (...) Pour les enfants migrants, les estimations varient fortement sur le temps requis pour qu'ils parviennent à un rendement scolaire égal à celui de leurs pairs de langue maternelle : de 2 à 8 ans.* ».

La plupart des chercheurs actuellement parlent d'un suivi linguistique nécessaire de trois années. Cristina de Lorenzo¹⁰¹ a analysé le statut de la langue en classe d'accueil et le processus d'apprentissage : « *La langue étrangère chez l'apprenant de CLA ne doit pas se contenter d'être une langue seconde. Elle doit être amenée à remplacer graduellement la langue première de ces élèves par le biais de la scolarisation et de la socialisation. Les ENAF*

¹⁰⁰ Enseigner en classes hétérogènes, Jean-Louis Chiss, Nathan, 1997

¹⁰¹ Maître de conférences en espagnol au CIL (Centre International des Langues) et spécialiste en acquisition et didactique des langues étrangères. Déclaration faite au cours d'une interview en 2005

sont dans une situation de dynamique des langues très violente dans le sens où ils doivent opérer un renversement à la fois cognitif et linguistique et cela dans un contexte d'exil très difficile. Il est possible que le français remplace la langue première de l'apprenant mais l'institution doit mettre en place un dispositif qui permette d'accompagner cette transition. Les dispositifs d'accompagnement et de suivi ne peuvent en aucun cas se limiter à un an. La dimension de cet apprentissage doit être prise en compte **au moins pendant trois ans dans les évaluations sommatives et formatives** (...). Le français par le biais de structures grammaticales n'est pas un moule universel. Si la mise en place d'une compétence native en langue maternelle nécessite sept ans, comment pourrait-on envisager que ce processus acquisitionnel se fasse en un an ? ». Le passage du statut de la langue étrangère au statut de la langue première dans le processus d'apprentissage de l'ENAF est désigné par Cristina De Lorenzo comme étant « un coup d'état linguistique », et elle appelle les ENAF qui réussissent un pareil exploit linguistique « *les miraculés du système* ».

En aucun cas bien entendu, il ne s'agit de dire que l'ENAF doit rester trois ans au moins dans une structure spécifique ! Un tel discours serait sans doute peu acceptable, notamment au regard du droit à l'intégration. Les chercheurs soulignent seulement la nécessité d'apporter à l'élève un suivi linguistique sur plusieurs années. Cela vient appuyer la proposition qui nous paraît s'imposer aujourd'hui : la mise en place d'un « *parcours personnalisé de réussite scolaire* », au-delà de l'année passée dans la structure spécifique.

Dire qu'il convient d'organiser un accompagnement linguistique sur une certaine durée pour l'ENAF ne doit pas exclure la possibilité de son intégration en classe ordinaire, dans les meilleurs délais, voire à son arrivée. Cela induit en revanche que les enseignants des classes ordinaires prennent en compte ses besoins spécifiques, dans les apprentissages, dans les évaluations et aussi dans les processus d'orientation.

■ *L'intensité de l'apprentissage*

La partie III du rapport s'est interrogée sur la pertinence du principe d'immersion en milieu ordinaire, notamment pour les ENAF de maternelle.

Elle a aussi abordé la question de l'intensité de l'apprentissage de la langue française dans les structures spécifiques (combien d'heures et pendant combien de temps ? quelle répartition horaire sur la semaine ?) et a conclu qu'en l'absence d'étude d'ensemble conduite par l'éducation nationale sur les divers modes d'organisation des structures spécifiques et leurs incidences sur les apprentissages des élèves, les observations et constats effectués par les inspecteurs généraux ne permettaient pas d'apporter une réponse définitive.

La recherche, il y a une vingtaine d'années, a développé la théorie du « *bain de langue* », directement issue des principes de l'École de Vienne¹⁰², qui généra le développement, au sein même de l'Éducation nationale, d'un courant dominant, soutenu en particulier par des chercheurs du CREDIF¹⁰³, selon lequel il n'y avait aucun problème linguistique chez les enfants de travailleurs migrants car, souvent nés et élevés en France, ils étaient censés maîtriser comme leurs condisciples français de même niveau socio-économique une langue française dans laquelle ils baignaient depuis leur naissance et dont ils s'étaient « imprégnés » au même titre que les locuteurs natifs. La réalité du terrain scolaire aujourd'hui dénonce aisément les limites d'une telle conception.

¹⁰² *Le Monde de l'éducation*, décembre 1983, N° 100, pp. 59-63

¹⁰³ Centre de recherche pour l'enseignement et la diffusion du français

Joan Netten et Claude Germain¹⁰⁴ ont effectué une recherche qui montre que l'intensité de l'apprentissage est un facteur qui influence considérablement les résultats d'un apprentissage de français langue seconde. Cette recherche a contribué à mettre sur pied le « *français intensif* », une nouvelle approche en enseignement du français qui gagne du terrain au Canada.

Alors que les programmes de FLS reposent généralement sur l'idée que le facteur le plus important dans l'apprentissage d'une langue seconde est le nombre d'heures d'enseignement (sans se préoccuper de la répartition de ces heures) et que le français de base est donc enseigné au Canada au cours de brèves périodes d'environ 30 ou 40 minutes par jour, des études entreprises sur les classes d'anglais intensif au Québec, en 5^e et en 6^e année de scolarité, ont montré que, outre la durée, l'intensité de l'enseignement était également un facteur important. La recherche de Netten et de Germain sur le français intensif a démontré que les élèves ayant eu *300 heures de français en cinq mois* en 6^e année de scolarité avaient pu développer des compétences de communication au moins égales à celles des élèves de la 9^e année inscrits au programme régulier de français. Il faut un minimum de 270 heures intensives, en 5^e ou en 6^e année, pour atteindre en cinq mois un niveau de communication spontanée, ces heures devant être présentées sans interruption, c'est-à-dire regroupées durant la matinée ou l'après-midi. La recherche de Netten et de Germain souligne par ailleurs que l'intensité est d'autant plus importante dans les débuts de l'apprentissage d'une langue seconde de manière à stimuler l'élève dans le développement des compétences à communiquer.

Si la recherche de Germain et Netten, qui conduit à conclure que les classes de français langue seconde sont beaucoup plus efficaces si l'organisation prévoit un enseignement sur des plages horaires d'au moins deux heures, deux à trois fois par semaine, plutôt que sur des périodes brèves de 40 minutes chaque jour¹⁰⁵, devait être confirmée par une autre recherche du même type, **elle apporterait une réponse à la question que nous n'avons pu trancher en partie III du rapport, faute d'éléments d'appréciation suffisants quant à l'organisation la plus favorable qu'il conviendrait de mettre en place pour l'enseignement du français dans les structures spécifiques.**

L'exemple de l'enseignement secondaire belge peut aussi être éclairant, dans la mesure où il établit la corrélation entre la durée et l'intensité de l'apprentissage. Selon le décret du 11 mai 2007, « *l'immersion linguistique connaît actuellement un engouement de plus en plus important. Il s'agit d'une approche alternative à l'apprentissage traditionnel des langues*

¹⁰⁴ Joan Netten est professeur honoraire à l'Université Mémorial de Terre-Neuve et-Labrador. Elle a publié de nombreux articles sur l'apprentissage des langues secondes. Avec Claude Germain, elle a participé à la réalisation d'un numéro spécial de la *Revue canadienne des langues vivantes*, portant sur le français intensif au Canada.

Claude Germain est professeur à l'Université du Québec à Montréal. C'est un chercheur reconnu nationalement et internationalement, qui a écrit de nombreux articles et livres portant sur l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes

¹⁰⁵ Cf. le site de l'ACPLS (association canadienne des professeurs de langue seconde), <http://www.caslt.org/teachers/fslintens.htm> pour télécharger les articles suivants :

“Pedagogy and Second Language Learning : Lessons Learned from Intensive French”, J. Netten and C. Germain, in *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8 (2), 2005, PP. 183-210

“Intensive French in Canada. Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages”, J. Netten. and C. Germain, M. Dooly & D. Eastment, Cambridge Scholar Press, 2006

étrangères. Cette approche implique concrètement une **exposition intensive et de longue durée** à une seconde langue au cours de la scolarité de l'élève ».

4.2.2 Le rôle de l'âge (Bruer, le CERI, Changeux, Fledge, Fletcher, Neuville ...)

Nous avons insisté dans la partie III sur l'importance de prendre en compte l'âge des élèves, dans la mesure où l'observation des classes faisait apparaître que l'hétérogénéité des âges dans les divers regroupements pouvait être un obstacle à des apprentissages plus rapides (les enfants n'apprenant manifestement pas au même rythme selon leur âge et les capacités d'assimilation d'un enfant de 6 ans n'étant pas celles d'un adolescent de 15 ans).

La question est apparue particulièrement importante au regard des élèves de plus de 16 ans, pour qui l'urgence d'apprendre la langue est plus grande.

La connaissance du fonctionnement du cerveau en neurologie permet d'expliquer aujourd'hui que le langage comme faculté constitutive de l'individu ne se construit qu'une fois dans une vie, avant sept ans, âge limite moyen. Pourquoi sept ans ? Parce que c'est l'âge de la stabilisation synaptique définitive, comme le montre **Jean-Pierre Changeux**¹⁰⁶ : avant 7 ans se fait la mise en place des liaisons synaptiques et donc des centres nerveux du langage, à la faveur d'une, deux ou trois langues. Jean-Pierre Changeux montre qu'après 7 ans, âge moyen approximatif, tout ce que l'individu va encore apprendre transitera de plus en plus par les « câblages premiers », ceux de sa ou de ses langues maternelles. La stabilisation synaptique signifie que le cerveau, suivant « une loi du moindre effort ou d'économie », évite de mobiliser de nouveaux neurones et préfère désormais recourir au stock de neurones et de liaisons synaptiques déjà actif, d'où le détour conscient ou intuitif par la langue maternelle.

Sur le plan du développement intellectuel, c'est cette question de la « stabilisation synaptique » du cerveau vers l'âge de 7 ans qui explique que l'immersion-imprégnation donne de meilleurs résultats avec de jeunes enfants alors qu'avec des élèves plus âgés, les difficultés à apprendre une autre langue seront plus grandes, sauf à disposer d'un suivi et d'un enseignement structuré intense. Se trouve établi qu'au-delà de sept ans, un enfant ne peut plus apprendre aisément une nouvelle langue par le seul fait de l'imprégnation (ce qui n'exclut nullement l'immersion).

Neuville et Bruer (2001) montrent que plus tôt on apprend une langue étrangère, mieux le cerveau peut en maîtriser la grammaire. Si, entre 12 mois et 3 ans, un enfant est exposé à une langue étrangère, c'est son hémisphère gauche qui traite la grammaire, comme chez les locuteurs natifs. Si on attend que l'enfant ait entre 4 et 6 ans, le cerveau utilise les deux hémisphères pour traiter l'information grammaticale. Si l'exposition à la langue ne commence qu'entre 11 et 13 ans, les techniques d'imagerie cérébrale montrent un schéma d'activation encore plus diffus. Cette évolution fait que le cerveau n'applique pas la même stratégie selon l'âge des premiers contacts avec une langue étrangère, ce qui est corroboré par les observations des comportementalistes : plus tard on est exposé à une seconde langue, plus nets sont les déficits des processus de traitement grammatical (Fledge et Fletcher, 1992).

En l'état actuel des connaissances, il apparaît donc qu'être exposé tôt à une langue étrangère permet de développer des stratégies de traitement langagier très efficaces, et qu'y être exposé plus tard entraîne la mise en œuvre de stratégies différentes et moins efficaces. Les résultats convergents des recherches mettent en évidence une relation inverse entre l'âge et l'efficacité de l'apprentissage : plus jeune est l'apprenant, plus efficace se révèle l'apprentissage.

¹⁰⁶ L'homme neuronal, Jean-Pierre Changeux, Hachette, 1998

Corollairement, pour les 16-18 ans, l'acquisition de la langue française sera d'autant plus difficile et l'enseignement du français devra donc être d'autant plus structuré et intensif.

« Les cours doivent respecter les caractéristiques de chaque tranche d'âge. Il serait inutile d'appliquer dans les écoles maternelles l'enseignement systématique proposé en lycée. Les cours doivent être adaptés à l'âge des enfants » écrit Bruno Della Chiesa¹⁰⁷ dans la publication de l'OCDE de juillet 2007 « Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage », où, allant à l'encontre du mythe selon lequel dans le cerveau « tout se jouerait avant l'âge de trois ans », il montre, en s'appuyant sur les travaux des chercheurs cités ci-dessus que « tout laisse à penser aujourd'hui que le processus d'apprentissage ne cesse jamais, surtout s'il est actif ».

4.2.3 Le lien entre langue et culture d'origine et langue et culture française : un facteur favorisant

Nous avons souligné, dans la partie III du rapport, que sur le plan de la scolarisation et de la socialisation des ENAF, l'école ne pourrait échapper à une réflexion ni sur la manière dont leur culture maternelle entre en interaction avec la culture d'un Français ou celle d'un locuteur francophone, ni sur la compréhension des mécanismes culturels qui conditionnent les échanges, y compris en situation d'apprentissage. C'est sur ce point notamment qu'une actualisation de la circulaire de 2002 nous est apparue nécessaire.

■ *La dimension identitaire de la langue* (Beacco, Besse, Coste, Crutze, Cummins, Deprez, Galatanu, Leunda, Mackey ...)

Les travaux du Canadien Jim Cummins¹⁰⁸, sur des publics primo-arrivants dans les années 1980, insistent sur l'importance, dans l'apprentissage, de la reconnaissance de la dimension identitaire, qui doit être non seulement « négociée » mais aussi « investie » par l'élève. Il explique comment dans les interactions entre enseignants, élèves et communautés d'apprentissage, se développent des espaces interpersonnels à l'intérieur desquels le savoir est construit et les identités sont négociées. Cette théorie est reformulée par Christine Hélot : « L'apprentissage sera donc d'autant plus efficace si ces interactions permettent un engagement cognitif et un investissement identitaire maximum (...). L'identité des élèves s'affirme et les résultats scolaires s'améliorent quand les enseignants expriment du respect pour les connaissances linguistiques et culturelles que les élèves apportent dans la classe, quand les contenus d'enseignement ont pour priorité d'aider les élèves à acquérir de nouvelles connaissances, à être créatifs dans les domaines littéraire et artistique et à agir sur les réalités sociales qui conditionnent leur vie »¹⁰⁹.

Parler de la fonction identitaire de la langue, cela signifie que participer à une communauté linguistique implique plus ou moins consciemment un fonctionnement culturel, qui induit chez l'élève qui apprend la langue seconde une « posture d'apprentissage » (pour reprendre l'expression de Jean-Claude Beacco), laquelle peut être positive ou négative. Ce dernier montre ainsi¹¹⁰ qu'à Mayotte « l'éviction jusqu'à ce jour quasiment totale des langues autochtones (shibushi et shimaoré) du domaine scolaire, n'a favorisé en rien l'utilisation du français par les jeunes Mahorais : parler français, même si on en a la compétence, ça fait mzungu, c'est-à-dire jouer à ce qu'on n'est pas, manifester ce que les autres pourraient

¹⁰⁷ Du CERI, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, rattaché à l'OCDE

¹⁰⁸ *Bilingualism and minority language children*, J. Cummins, Ontario institute for studies in education, Ontario, 1981

¹⁰⁹ *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Christine Hélot, L'harmattan, 2007

¹¹⁰ *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Claude Beacco, PUG, 2005, p.6

prendre comme un rejet de la culture traditionnelle. Cette attitude est très courante même si par ailleurs la majorité de la population manifeste son désir de demeurer française ».

Concernant les ENAF, Jean-Claude Beacco souligne que « *la langue, c'est l'identité d'un individu* », que la valorisation de la langue maternelle à l'école est un outil indispensable pour amortir le choc de la non-reconnaissance/non-identification des enfants de migrants, à l'origine de trop nombreux blocages de l'apprentissage scolaire, qu'en pareil contexte, l'obstacle majeur n'est pas la culture de l'enfant allophone, mais bien sa négation ethnocentrique et normative et que plus les fondations identitaires, culturelles et linguistiques sont légitimées et fortes, plus le code commun peut être sainement travaillé. Cela peut être mis en parallèle avec le constat de Leunda et Deprez¹¹¹ concernant " *l'étroite relation existant entre le peu d'estime des élèves marocains (à l'âge de l'entrée dans l'enseignement secondaire) face à leur identité et à leurs origines et le refus, dans un premier temps du moins, de suivre les cours d'ELCO* ".

Dans le prolongement des recherches de Leunda et Deprez, Crutzen¹¹² montre que les dissonances cognitives, provoquées notamment par des conflits linguistiques, peuvent être prises en compte dans les stratégies pédagogiques. Cependant, pour qu'une remédiation soit apportée à ces dissonances, il faut, dit-il, que la valeur de la langue d'origine soit reconnue et que l'apprenant soit encouragé à devenir compétent dans les deux systèmes : moins l'apprenant est confiné dans le "no man's land" linguistique, plus la compétence dans la langue d'origine devient une ressource pour l'apprentissage du français. D'un point de vue didactique, il apparaît que la diversité linguistique n'est un frein que s'il y a morcellement des codes et/ou repli dans une attitude de rejet.

Les centres d'ethnopédiatrie, déjà évoqués, qui sont les principaux centres qui aient la compétence pour prendre en charge un ENAF quand le traumatisme de la migration vient bloquer les apprentissages scolaires, nous apprennent que ces phénomènes de blocage linguistique n'ont pas d'autre source que ce que les ENAF vivent comme une dévalorisation de leur propre origine. Les ethnopédiatres ont souligné l'importance extrême, dans la prise en charge des élèves nouvellement arrivés, de la valorisation de la langue et de la culture d'origine.

L'importance de la prise en compte de la culture de l'autre dans les apprentissages a été en particulier l'objet des travaux de recherche d'Olga Galatanu¹¹³. Ainsi a-t-elle étudié, dans le contexte des langues en contact, l'empreinte de la culture et la manière de gérer les cultures dans les actes de langage. Quand on communique, deux scénarios sont possibles : soit il y a accord réciproque entre le locuteur et l'interlocuteur, à travers les normes contenues dans la transmission du message ; soit au contraire, il y a divergence car non partage des normes et des valeurs. Les visions du monde s'affrontent et la rencontre avec l'autre est alors la rencontre avec l'étranger, avec l'étrange. La compréhension se transforme en malentendu ou en incompréhension, d'où naissent préjugés et ethnocentrisme. On pourrait penser que le simple fait d'entrer en contact avec des personnes appartenant à d'autres univers culturels suffirait à garantir le développement d'une attitude ouverte et de tolérance. En réalité, dès lors que des cultures entrent en contact, c'est le réflexe de généralisation et le jugement de valeur qui sont premiers chez la plupart des individus.

¹¹¹ Rapport d'évaluation de l'expérimentation-pilote de l'enseignement multiculturel (1984-1987), Leunda et Deprez, Bruxelles, Commission des communautés européennes, Ministère de l'Éducation Nationale, 1988

¹¹² *Compétences linguistique et sociocognitives des enfants de migrants : Turcs et Marocains en Belgique*, Crutzen, L'Harmattan, 2003

¹¹³ « Analyse du discours et approche des identités », O. Galatanu, in *Éducation permanente*, N° 128, 1996, pp. 45-62

■ **L'éducation plurilingue et interculturelle** (Abdallah-Preteceille, Beacco, Coste...)

Les démarches plurilingues et interculturelles trouvent leur fondement dans les travaux de Martine Abdallah-Preteceille¹¹⁴ : « *Le défi interculturel, écrit-elle, que doit relever l'enseignant de FLE/FLS n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle entre en interaction avec la culture d'un Français ou celle d'un locuteur francophone. Cela suppose pour l'enseignant d'accepter de se former et de former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture et de la culture de l'autre* ».

Ce sont principalement les travaux de Jean-Claude Beacco¹¹⁵ et de Daniel Coste¹¹⁶ qui définissent les concepts d' « *éducation plurilingue et interculturelle* » et de « *compétence plurilingue et interculturelle* ». Dans son article : « *Qu'est-ce qu'une éducation au plurilinguisme ?* »¹¹⁷, ou encore, à peu près dans les mêmes termes dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, rédigé avec Myke Byram pour l'OCDE, Jean-Claude Beacco écrit : « *L'éducation plurilingue repose sur le principe que chacun peut s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle, esthétique ou culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'école consiste à développer le potentiel langagier de chaque élève, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie (...). L'éducation plurilingue et interculturelle est l'ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être et d'attitudes permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage (...). L'éducation plurilingue et interculturelle est à concevoir comme une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistiques et culturelles en ce que les langues sont l'expression de cultures différentes et de différences au sein d'une même culture (...). Cette éducation langagière globale vise au développement de la compétence plurilingue et interculturelle* ».

La notion d'interculturel s'est substituée à celle de multiculturel dans beaucoup de pays : le préfixe « inter » indiquant une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités, alors que le multiculturalisme réfère à une description de situations, met l'accent sur la reconnaissance et la coexistence d'entités culturelles distinctes, en donnant la priorité au groupe d'appartenance, avec le risque de possible communautarisme. L'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau figé de significations ; bien au contraire, elle doit accorder une place plus importante à l'individu en tant que sujet acteur de son destin dans des groupes en mutation.

L'approche interculturelle, qui est formatrice de la personnalité et de l'esprit, est une démarche humaniste qui impose de se décentrer, pour jeter sur soi et sur son groupe un regard extérieur, pour apprendre à objectiver son propre système de références, à s'en distancier et donc à admettre l'existence d'autres perspectives, à développer des capacités d'empathie

¹¹⁴ *L'éducation interculturelle*, Martine Abdallah-Preteceille, *Que-sais-je ?*, 2004

¹¹⁵ Jean-Claude Beacco, professeur à Paris III, conseiller spécial pour la Division des politiques linguistiques au Conseil de l'Europe sur les questions de plurilinguisme et d'interculturel.

¹¹⁶ Daniel Coste, linguiste et didacticien français, professeur des universités émérite (en sciences du langage et didactique des langues)

¹¹⁷ « *Qu'est-ce qu'une éducation au plurilinguisme* »¹¹⁷, J-C. Beacco, in *Revue du Français pour l'Ecole*, N° 355, janvier-février 2008

(comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit), à coopérer, à dépasser les préjugés, mais aussi à mieux identifier les lignes de fracture et de conflit dans sa propre culture, d'évolution et de transformation, et à les mettre en lien avec les tensions vécues par l'Autre dans son propre univers de référence.

L'éducation plurilingue et interculturelle intéresse directement les états où les personnes sont en situation de plurilinguisme effectif, ce qui n'est pas la situation de la France, même dans certains DOM ou TOM comme la Guyane, Mayotte ou Saint-Martin.

La Constitution française rappelle que sur l'ensemble du territoire français, la seule langue officielle est le français ; et c'est en référence à ce principe que la France n'a pas ratifié *la Charte européenne des langues régionales et minoritaires*.

Ce principe indéfectible de la République française n'interdit pas pour autant, sur le plan pédagogique, de développer des pratiques de valorisation de la langue et de la culture d'origine (dans la mesure où elles ne constituent pas un danger pour l'école, pour la construction identitaire des apprenants qui ont la langue nationale comme langue première, ou encore, à un autre niveau, pour la cohésion et l'unité nationales).

Pour les raisons évoquées ci-dessus, c'est plutôt d'*approche* plurilingue et interculturelle, et non d'*éducation*, qu'il convient de parler, s'agissant de la France. Bien entendu, l'approche plurilingue et interculturelle peut concerner tous les élèves scolarisés dans l'école française. Elle est toutefois particulièrement importante dans les structures spécifiques pour ENAF qui sont le lieu de la plus grande diversité linguistique et culturelle.

Dans la mesure où elle les comprend et les délimite comme nous le faisons ci-dessus, la formation continue dans les académies peut, et doit, s'intéresser à ces concepts d'« *éducation plurilingue et interculturelle* ».

4.3 FLE, FLS, FLES, FLESCO, diverses modalités d'apprentissage d'une seule et même langue, la langue française

Nous avons analysé dans la partie III les dérives didactiques et pédagogiques observables notamment dans le second degré, quand la notion de FLSCO se révèle mal comprise par les enseignants, et avons encore souligné la faible part donnée au FLE par l'institution, dans l'enseignement de la langue française, alors que la didactique et la pédagogie de l'oral dans les classes apparaissent trop souvent déficientes.

Le débat entre « FLM », « FLE », « FLS », « FLSCO » (voire FLES : français langue étrangère et seconde) est encore vif entre plusieurs chercheurs¹¹⁸, certains, comme Gérard Vigner, ayant apporté une nouvelle pomme de discorde en formulant l'hypothèse que le FLS serait « issu » du FLM (français langue maternelle) et non du FLE (français langue étrangère). Constatant qu'une forme d'enseignement hybride oscille entre le FLE et le FLM dans les regroupements d'ENAF, Jean- Pierre Cuq s'est montré réticent dans l'utilisation du concept de FLS appliqué au français pour migrants, déclarant ainsi que « *faute d'un bon outillage conceptuel pour le français pour migrants, on a utilisé le concept de FLS* », qu'« *il est possible qu'on ait affaire là à une attitude d'approximation conceptuelle* » et que « *pour*

¹¹⁸ *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq, PUG, 2005

Le Français de scolarisation : pour une didactique réaliste, Michelle Verdelhan-Bourgade, PUF, 2002

Enseigner le français comme langue seconde, Gérard Vigner, CLE international, 2001

beaucoup, les auteurs n'en jugent qu'à partir d'un certain empirisme méthodologique, voire pédagogique ».

Certains chercheurs soulignent eux-mêmes le caractère encore fluctuant des délimitations du FLS et de ses champs d'extension.

On comprend comment les échos de ces divergences et débats linguistiques entre les chercheurs, qui parviennent aux enseignants, de trop loin, et à travers trop de filtres, n'ont pas pour effet de les aider à mieux percevoir les enjeux de l'enseignement de la langue française aux ENAF mais au contraire les entraînent dans des mises en œuvre complexes, ou plutôt compliquées, surtout dans le second degré, et qui se révèlent trop souvent formalistes et finalement inefficaces ou trop peu productives.

Les réserves de certains linguistes viennent conforter notre proposition de renoncer, pour l'école, aux divers sigles (FLE, FLS, FLSCO) pour parler seulement et simplement de « *l'apprentissage du français comme langue seconde* » et rappeler que dans tous les cas, c'est toujours la langue française, et elle seule, que l'on apprend ou que l'on enseigne.

4.3.1 Les approches actuelles en FLE : une image plus favorable de son utilité (Beacco, Gaonac'h, Springer ...)

Le français langue étrangère a fait ouvertement le choix d'une approche actionnelle qui considère, avant tout, l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Cette approche induit des choix méthodologiques largement inspirés des théories de la psychologie cognitive, qui peuvent avoir des incidences pédagogiques pertinentes pour notre sujet.

Si les constructivistes¹¹⁹ ont eu le mérite de montrer que le développement des acquisitions linguistiques ne consiste pas à apprendre des règles mais à les découvrir en faisant des hypothèses et en mettant en œuvre des stratégies qui conduiront à en établir un système intériorisé, les cognitivistes¹²⁰, eux, ont ajouté la fonction de communication de la langue conduisant à envisager les phénomènes d'interaction sociale souvent déterminants, tels que la situation pédagogique et la situation de communication, les connaissances préalables et les motivations de l'élève. Désormais, les enseignants sont invités à prendre en compte la nature des situations d'acquisition et des activités mentales liées aux acquisitions. Cela revient à analyser les acquisitions langagières à travers les activités de langage définies en fonction des besoins des apprenants, qui servent de support à ces acquisitions. « *On n'apprend pas une langue mais des situations de langage : la variété des activités de langage conduit à la mise en œuvre d'une variété de compétences à condition qu'elles soient structurées par leurs objectifs et non par des caractéristiques linguistiques* », Manuela Ferreira-Pinto, responsable du département langue française du CIEP.

Les incidences sur les pratiques professionnelles et sur le statut de l'apprenant sont importantes. D. Gaonac'h¹²¹ analyse comment les rôles de l'élève et de l'enseignant sont fortement modifiés : l'enseignant n'est plus celui qui détient le savoir, qui autorise ou non les interventions, qui dit ce qui est juste ou non ; il devient un « *médiateur* » qui incite l'élève à prendre en charge son propre apprentissage. Des changements majeurs sont ainsi introduits dans la relation pédagogique avec une centration sur l'apprenant, la prise en compte de ses besoins, de ses connaissances et compétences antérieures, de ses attentes et de ses motivations

¹¹⁹ Piaget par exemple

¹²⁰ Bruner, Krashen, Vygotsky

¹²¹ *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, D. Gaonac'h, Didier, 1996

spécifiques. De ce fait, les enseignants sont désormais invités à prendre en compte la nature des situations d'acquisition mais aussi celle des activités mentales liées aux acquisitions.

L'influence des facteurs affectifs sur l'acquisition d'une langue est aussi largement admise. Le rôle de l'enseignant est ainsi d'organiser des conditions d'apprentissage dans lesquelles le niveau du « *filtre affectif* » qui favorise ou contrarie le processus d'acquisition soit le plus faible possible. Il est un médiateur, un tuteur qui accompagne la résolution de problèmes en ménageant une part d'autonomie de l'apprenant (formulation d'hypothèses, métacognition par exemple). Cela suppose donc de sa part un travail préparatoire nouveau : définition des objectifs (généraux et spécifiques), didactisation des supports, dispositifs et outils d'évaluation diagnostique et formative, y compris de la situation d'apprentissage elle-même mais aussi une attitude nouvelle en classe.

L'approche, par les tâches, reste encore absente de la plupart des manuels publiés actuellement, même si cette notion est centrale dans la démarche proposée dans le CECRL. Y sont distinguées les tâches « réelles » qu'on effectue dans la vie et les tâches pédagogiques. C'est la visée de la tâche (demander un rendez-vous) et le type de tâche (exercice, jeu de rôle...) qui devient importante. A cette notion de tâche est associée la notion de compétences individuelles (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre à apprendre) et de compétences langagières¹²² (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Dans les situations d'un apprentissage disciplinaire en langue étrangère, cette approche prend tout son sens. La langue est alors enseignée non seulement pour développer les compétences langagières des futurs citoyens mais aussi pour accéder à des savoirs et des savoir-faire disciplinaires. Pour le français langue étrangère, c'est une expérience de plus de cent ans, acquise principalement en Europe orientale et en Turquie, qui nourrit la réflexion des praticiens et des théoriciens (voir les travaux de Daniel Coste). Les enseignants de français et les enseignants de disciplines non linguistiques, mais aussi ceux des autres langues, sont invités à travailler sur des compétences langagières.

Ces approches renouvellent considérablement l'enseignement traditionnel d'une langue vivante et la didactique du FLE peut et doit constituer désormais pour les enseignants un appui réel à la définition d'une didactique et d'une pédagogie pour l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés du « *français comme langue seconde* ».

4.3.2 Les besoins d'acculturation scolaire (Michelle Verdelhan-Bourgade, Gérard Vigner...)

La recherche sur la didactique du FLSCO reste encore peu déterminante pour l'enseignement aux ENAF du français à l'école. Toutefois, l'introduction du sigle FLSCO à l'école a eu le mérite de souligner l'importance d'apprendre les usages d'une langue plus soutenue, dans des emplois qui sont en grande partie spécifiques à l'école, notamment aux diverses disciplines, bref d'avoir fait comprendre qu'il existe des *emplois* du français propres aux disciplines et dont la connaissance est nécessaire aux apprentissages.

Valérie Spaëth,¹²³ réfléchissant à la nécessité de faire évoluer les concepts, écrit : « *En français langue seconde, la réflexion sur la langue d'enseignement et des disciplines scolaires est rendue d'autant plus nécessaire qu'elle apparaît comme un obstacle commun aux élèves francophones et allophones et comme une préoccupation transversale pour les enseignants*

¹²² *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Jean-Claude Beacco, Didier, Paris, 2007

¹²³ *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Valérie Spaëth, Riveneuve éditions, DGLFLF, 2008, page 63

des disciplines linguistiques et non linguistiques. Les difficultés réelles et ressenties sur le terrain de l'école, face à cette langue, doivent directement interpeller les linguistes et les didacticiens, et contribuer à terme à une conceptualisation de plus en plus fine de la didactique du FLS et à un rapprochement des didactiques du français ».

Michèle Verdelhan-Bourgade¹²⁴ ne dit pas autre chose quand elle précise le concept de FLSCO : « *contrairement à la notion de langue seconde, qui se positionne par rapport au FLE ou au FLM, selon les territoires géographiques, sociolinguistiques ou psycholinguistiques, le FLSCO n'est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde. On peut l'analyser en composantes ou sous-fonctions (...). Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime* ».

Au-delà du sigle (auquel nous avons proposé de renoncer pour éviter confusions et dérives pédagogiques), le concept de FLSCO met en lumière l'importance de travailler à la maîtrise des discours des différentes disciplines ainsi qu'à la mise en place de stratégies de conscientisation de la langue de l'école, pour assurer aux ENAF les conditions d'une bonne intégration en classe ordinaire.

4.3.3 L'approche actionnelle du texte littéraire

Les recherches de Christian Puren¹²⁵ sont récentes. Il a publié en mai 2009 un article accessible sur le site de l'APLV : « *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social* ». Cet article s'inscrit dans le prolongement de ceux qu'il a précédemment publiés sur la question de la littérature, dans la revue *Les Langues modernes* en 1989, 1990, 2000 et 2002. Il reprend par ailleurs presque textuellement les pages 29-33 d'une conférence de 2006 publiée sur le site de l'APLV¹²⁶.

La thèse qu'il défend est que la perspective actionnelle ébauchée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues « *amorce une sortie de l'approche communicative et annonce une nouvelle conception d'ensemble de l'enseignement-apprentissage des langues qui permettent de « revisiter » historiquement la méthodologie active et de repenser la didactique du texte littéraire en classe de langue. La perspective actionnelle et la méthodologie active, en effet, ont en commun de se fonder sur l'agir en général de l'apprenant - et sur l'agir collectif -, et non, comme l'approche communicative, sur une seule forme très particulière d'activité, celle de la communication langagière interindividuelle* ».

Dans le cadre de l'apprentissage du français aux ENAF, en particulier de l'apprentissage de la langue française « comme matière », devant donner l'accès à la maîtrise d'une langue mais aussi à une littérature, l'approche actionnelle du texte littéraire, du moins pour le primaire et le collège, mérite attention. Une réflexion pourrait être conduite, par les CASNAV ou par un groupe d'experts, à l'échelon national ou académique. L'INRP pourrait être sollicité à cette fin.

¹²⁴ *Le Français de Scolarisation : Pour une didactique réaliste*, Michèle Verdelhan-Bourgade, PUF, 2002, page 30

¹²⁵ Linguiste de l'université de Tallin (Estonie) et de l'université Jean Monnet de Saint-Etienne

¹²⁶ APLV : Association des professeurs de langues vivantes

5e partie Infléchir la politique de scolarisation des ENAF : préconisations

Mettre en place une politique de scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers, c'est pour l'institution mettre en œuvre la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005 et assurer aux élèves les conditions d'une réussite scolaire à la mesure de leurs capacités ; c'est plus précisément fixer un cadre conciliant les marges d'autonomie locales avec des exigences fortes concernant les principes et objectifs généraux.

Les enseignements tirés de notre enquête (et présentés dans les trois premières parties de ce rapport) font apparaître de trop grandes disparités dans la mise en œuvre des orientations définies dans la circulaire de 2002, des faiblesses et des carences dommageables aux élèves, et nous conduisent à insister, dans cette cinquième partie, sur la nécessité d'actualiser la politique de scolarisation des ENAF et à présenter à cette fin, dans les pages suivantes, un ensemble de préconisations.

5.1 Redéfinir le modèle de l'accueil et de la scolarisation

5.1.1 Rappeler les principes de droit

■ *le droit à l'éducation pour tout ENAF*

La loi est claire : l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés de six à seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français ; aucune distinction ne peut être faite pour l'application de ce droit, tenant à la nationalité ou à la situation de l'enfant.

En outre, le code de l'éducation reconnaît les élèves nouvellement arrivés comme des « **élèves à besoins éducatifs particuliers** » ; les articles L321-4 et L332-4 affirment le droit des ENAF à recevoir un enseignement spécifique : « *Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France* ».

Ces dispositions doivent s'appliquer à tous les ENAF, quelle que soit leur situation de séjour en France et quels que soient leur lieu de résidence ou leur niveau de scolarisation antérieure. C'est dire que les ENAF les plus difficiles à prendre en charge : les ENAF isolés dans les établissements scolaires et les ENAF NSA (non scolarisés antérieurement), doivent bénéficier, comme les autres, d'actions particulières adaptées à leur situation et propres à leur assurer une réussite scolaire à la mesure de leurs capacités. C'est dire encore que les académies, dans lesquelles le taux des ENAF qui ne sont pas pris en charge dans une structure spécifique de scolarisation est élevé (cf. 1.2), doivent prendre en priorité les mesures nécessaires pour mettre en place ces actions particulières.

■ *le droit pour tous à l'égalité des chances et à la réussite scolaire*

Le service public d'éducation a pour mission de contribuer à l'« *égalité des chances* » et de garantir à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française ainsi que l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique (article L111-1 du code de l'éducation).

Ces principes impliquent :

- que tous les niveaux d'enseignement sont intégrés au champ du dispositif général de scolarisation des ENAF, y compris celui de l'école maternelle (ce qui ne signifie absolument pas qu'on y crée des structures spécifiques, mais que les pratiques

pédagogiques y seront adaptées et/ou renforcées, notamment en matière de développement du langage et de maîtrise de la langue française) ;

- que des mesures spécifiques d'enseignement, d'évaluation et d'orientation sont mises en œuvre pour les ENAF, où qu'ils se trouvent ;
- qu'un suivi personnalisé des ENAF est mis en place, qui a pour objectif la meilleure réussite possible du parcours scolaire.

5.1.2 Tenir compte du processus d'acquisition d'une langue

■ **L'acquisition d'une langue demande du temps : plusieurs années sont nécessaires** pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré ; et la progression des élèves est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus intenses (cf. parties III et IV du rapport).

La politique actuelle est en partie fondée sur l'objectif d'intégration rapide des élèves dans les classes du cursus ordinaire. Ce principe, nous l'avons vu, est pertinent et doit continuer à être appliqué. Mais une assimilation a été faite abusivement entre la notion de « *durée de la prise en charge dans une structure spécifique* » et celle de « *durée de l'accompagnement linguistique* ». Il convient de dissocier les deux notions et, partant, les modalités de scolarisation :

- la prise en charge dans une structure spécifique (les actuelles « CLIN » ou « CLA » et les « dispositifs » linguistiques) doit être limitée à une année (si possible moins), au terme de laquelle l'ENAF est intégré à temps plein en classe ordinaire ;
- mais un ENAF, même intégré à temps plein en classe ordinaire, doit continuer à être perçu comme un élève nouvellement arrivé, dans la mesure où son degré de maîtrise de la langue française, en particulier en compréhension et production écrites, est encore insuffisant ou faible.

Ce principe induit qu'il doit pouvoir bénéficier de ressources et de mesures adaptées à ses besoins pour progresser dans la maîtrise de la langue et atteindre un niveau de français compatible avec les exigences des enseignements qui lui sont délivrés.

Les capacités d'apprentissage des élèves et les besoins linguistiques étant variables, il convient de déterminer un critère d'appréciation de *l'autonomie linguistique* de l'ENAF, qui sera utilisé nationalement : ce critère doit être établi par référence au CECRL et au socle commun de connaissances et de compétences.¹²⁷

En pratique, cela signifie qu'un ENAF, sorti de la structure et intégré à temps plein dans une classe ordinaire, doit bénéficier d'un accompagnement spécifique, lui permettant d'accroître ses compétences en français et lui assurant une poursuite dans le cursus ordinaire, dans des conditions à peu près semblables à celles d'un élève de langue maternelle française (si tant est que la comparaison soit vraiment pertinente).

Cela signifie aussi que la maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être, pour un ENAF, un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie, dans la mesure où il est engagé dans une dynamique de progrès en français et de réussite dans les autres disciplines.

—

¹²⁷ Il semblerait que les exigences du socle commun de connaissances et de compétences correspondent, pour la fin de la scolarité obligatoire, à un niveau B2/C1. Il serait particulièrement utile de conduire une étude sérieuse sur cette question, par référence aux niveaux d'évaluation des compétences proposés de façon théorique dans le CECRL, pour confirmer ce niveau de fin de scolarité obligatoire et pour en établir un pour la fin de l'école primaire.

Cela signifie enfin que les établissements doivent, pour les premier et second degrés, disposer **d'un outil, référé aux compétences**, qui permette d'établir officiellement, d'une part le *seuil de maîtrise linguistique*, nécessaire à l'intégration à temps plein en classe ordinaire, d'autre part, le niveau des compétences linguistiques conférant à l'ENAF son *autonomie linguistique*.

C'est la maîtrise de la langue française que l'on enseigne (et non le FLE, le FLS, le FLESCO ou encore le FLES)

Le débat des universitaires et chercheurs sur FLE, FLS, FLSCO et FLM est pernicieux dans la mesure où il conduit beaucoup d'enseignants à se méprendre sur les modalités d'apprentissage de la langue française. Les sigles utilisés finissent, dans certains cas, et surtout dans le second degré, par induire l'idée qu'il existerait diverses catégories de langues, à tel point qu'on risque fort d'« *hypostasier* » la langue et d'en faire une sorte de langue virtuelle, qui serait « le français de scolarisation » à distinguer d'un autre français.

Le débat n'a donc pas lieu d'être dans l'institution scolaire, même si les recherches lui apportent des éléments intéressants sur les plans didactique et pédagogique, en particulier le français langue étrangère (qui a fait clairement le choix d'une approche actionnelle).

Il n'est qu'une seule langue, la langue française, qui doit être maîtrisée dans sa complexité, avec des objectifs spécifiques et dans des contextes spécifiques, selon ses divers statuts. Nous proposons donc que l'école renonce aux divers sigles FLE, FLS, FLSCO, générateurs de trop de dérives didactiques et pédagogiques, pour parler seulement, et simplement, de « *l'apprentissage du français comme langue seconde* ». Cela devrait permettre de rappeler en toute circonstance que dans tous les cas, *c'est toujours la langue française, et elle seule, que l'on apprend ou que l'on enseigne*.

5.1.3 Réactualiser les modalités de la prise en charge avant scolarisation et pendant la scolarisation

■ *L'accueil des ENAF à l'école : un continuum, de l'entrée dans le système scolaire à la clôture du projet personnalisé de réussite scolaire*

La notion d'accueil, telle qu'elle est présentée dans la circulaire de 2002, doit aujourd'hui être redéfinie.

Nous avons vu, en partie II du rapport, que, pour l'école républicaine, accueillir un étranger, c'est un acte d'hospitalité, qui est exigeant et suppose de l'empathie. Une circulaire actualisée devra préciser qu'accueillir des parents migrants, c'est pour l'institution scolaire mettre en place une information claire et facilement accessible (traduite par exemple), qui leur présente le système éducatif français, les droits et devoirs des familles et des élèves, les principes qui régissent le fonctionnement de l'école et les principales modalités. A cette fin, un **document de présentation doit être réalisé au niveau national**, et diffusé dans un nombre suffisant de langues étrangères, à travers l'ensemble des services publics concernés et, le cas échéant, des réseaux associatifs.

Nous proposons que soit formalisé dans chaque académie, en partenariat avec les autres institutions concernées, l'OFII en premier lieu, un processus qui ferait de l'accueil des ENAF non plus un moment ponctuel, mais **un continuum**, un parcours en quelque sorte, qui commence au premier contact avec l'institution scolaire et se poursuit bien au-delà, jusqu'au moment où l'élève atteint son *autonomie linguistique*.

Des fiches de procédure seront donc à établir, concernant :

- des tests de positionnement rénovés et au champ élargi

Les avis sont unanimes : les tests actuellement disponibles sont insuffisants (champs couverts, langues disponibles) et dépassés (absence de référence aux programmes actuels et au cadre européen commun de référence pour les langues). Plutôt que de laisser les acteurs de terrain se lancer de façon dispersée dans la réalisation de nouveaux tests, il serait judicieux de **développer une batterie de tests au niveau national**, en association enseignants, responsables des CASNAV et chercheurs. Ces tests, qui devraient être rendus facilement accessibles aux enseignants (Internet, CNDP...), devraient concerner le premier et le second degré.

La circulaire de 2002 confiait principalement la responsabilité de faire passer les tests aux CIO. Pour les nombreuses raisons précisées dans la partie II du rapport, il apparaît utile que la responsabilité en soit donnée principalement aux établissements, dans le cadre de leur « *projet d'accueil* ». Dans cette mesure, il y aurait cohérence à regrouper le temps de l'accueil des familles et celui de la passation des tests dans l'établissement scolaire lui-même. Cette préconisation permettrait plus aisément l'extension de la mesure au premier degré.

- Un vade-mecum académique de l'accueil des ENAF

Des rectorats et des IA-DSDEN ont élaboré des documents de ce type, dont nous recommandons la généralisation, sous une forme qui englobe des dispositions administratives (l'affectation des élèves, l'allocation des moyens), des conseils pratiques et des indications sur les ressources.

Le vade-mecum aurait pour objectifs de :

- faire en sorte qu'aucun directeur d'école ou chef d'établissement ne se sente démuné face à l'arrivée d'un ENAF ;
- rendre possible une prise en charge effective et efficace des ENAF dans les zones rurales ou les petites villes accueillant peu d'élèves nouveaux arrivants ;
- permettre dans tous les cas une prise en charge rapide et active des ENAF, en particulier en cours d'année scolaire.

- un « projet d'accueil » de l'établissement

A l'intérieur d'un cadre défini par les dispositions législatives et réglementaires, les orientations nationales et la politique académique, les écoles et les établissements disposent d'une autonomie qui leur permet de construire leur propre *projet d'accueil des ENAF*. On ne saurait imposer un modèle uniforme ; mais, pour être viable, le projet d'accueil doit remplir plusieurs conditions :

- il doit s'inscrire dans un cadre général défini au niveau académique, qui garantisse l'homogénéité des pratiques et permette la mobilité des élèves ;
- il ne peut être de la seule responsabilité et à la seule charge des enseignants des structures spécifiques, même s'ils peuvent être personnes ressources pour l'élaboration du projet et personnes référentes pour son suivi ;
- il doit être le fruit d'une réflexion de l'ensemble de l'équipe pédagogique sur la prise en charge de l'élève et impliquer toute la communauté scolaire ;

- il doit constituer, explicitement, un élément du projet d'établissement et peut figurer dans le contrat d'objectifs ;
- il doit faire de la présence des jeunes étrangers une richesse à valoriser ;
- il doit viser leur intégration linguistique, culturelle et scolaire et, comme pour tous les élèves, leur intégration professionnelle et sociale ;
- il doit permettre le dialogue avec les familles, notamment avec les mères, pour les familiariser avec la vie de l'école et leur rôle de parent.

- **un « projet personnalisé de réussite scolaire »**

Ce projet est une émanation du « projet d'accueil » de l'établissement et doit être élaboré pour tout ENAF, quel que soit son mode de scolarisation. La mise en place d'une démarche de projet personnalisé adapté aux ENAF répond à une série d'objectifs complémentaires :

- prendre l'élève dans sa globalité, linguistique et culturelle ;
- prendre en compte la notion de durée, pour l'apprentissage du français ;
- donner à l'ENAF les moyens de réussir à hauteur de ses compétences réelles, et pour cela :
 - le faire bénéficier d'un accompagnement pédagogique personnalisé ;
 - lui donner d'être orienté sans pâtir nécessairement d'une maîtrise jugée encore insuffisante de la langue française.

Le projet, détaillé en partie III du rapport (cf. 3.6.), doit permettre à l'institution, pendant les premières années de la scolarité de l'ENAF en France, de prendre connaissance de ses acquis et de déterminer ses besoins d'apprentissage, de fixer des objectifs, de mettre en place des mesures d'accompagnement et d'évaluer régulièrement les progrès.

Il assure à l'ENAF un parcours de maîtrise de la langue française sur la durée nécessaire, en fonction de ses acquis, de ses besoins et de ses capacités. Il vise la réussite scolaire maximale de l'élève et mobilise les ressources de l'établissement, du secteur, de la commune, de l'académie etc. à cette fin.

Il est achevé quand l'élève a atteint le degré *d'autonomie linguistique* nécessaire pour poursuivre son parcours scolaire dans des conditions à peu près semblables à ceux des élèves de langue maternelle française.

Tout projet a un commencement et doit avoir une fin : un outil d'évaluation doit être élaboré, à l'échelon national, référé aux compétences (sur le modèle par exemple de ce qui est proposé de façon théorique dans le cadre européen commun de référence pour les langues), qui permette d'établir, à partir de critères lisibles par tous, d'une part *le seuil minimal de maîtrise de la langue française* nécessaire à l'intégration à temps plein de l'élève en classe ordinaire, d'autre part, le niveau de compétences en français conférant à l'élève son « *autonomie linguistique* », conduisant à mettre un terme à son « *projet personnalisé de réussite scolaire* » et, par suite, à sa dénomination d'ENAF (aucun ENAF n'ayant vocation à rester ENAF, et tout ENAF ayant vocation à devenir un élève ordinaire).

5.1.4 Définir nationalement le modèle de regroupement des ENAF

■ Un sigle unique, une dénomination générique commune

L'adoption d'une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des ENAF permettra d'avoir une vision claire de l'ensemble de l'organisation. Il

est en particulier indispensable de bien identifier ces structures si l'on veut développer les instruments de pilotage adéquats.

Nous proposons de **supprimer les trois termes** : « **classe d'accueil** », « **classe d'initiation** » et « **dispositif ENAF** », aucun n'étant juste dans sa dénomination et chaque dénomination entraînant des confusions, et préconisons de retenir une formule fondée sur l'objectif essentiel de ces classes, à savoir la maîtrise de la langue française : ce pourrait être « **unité pédagogique pour élèves allophones arrivants** », le sigle étant **UPEAA** (en écho à UPI) ou **UPE2A**.

■ ***Pas de modèle idéal de regroupement des ENAF mais des critères impératifs de validité pédagogique***

Au terme de leur étude, les inspecteurs généraux ne sauraient dire aujourd'hui, de façon crédible ou sérieuse, quel est le modèle de regroupement préférable (de la CLA, de la CLIN ou du « dispositif linguistique »), dans la mesure où aucune évaluation qualitative, de type comparatif, n'a été conduite par l'institution concernant les incidences du modèle d'organisation sur les apprentissages.

Deux considérations s'imposent toutefois :

1. pour les élèves non scolarisés antérieurement (NSA) du second degré, la scolarisation dans la « classe d'accueil » à plein temps apparaît nécessaire, (même si on envisage quelques formes d'intégration partielle en classe ordinaire) ;
2. pour les autres ENAF, scolarisés antérieurement, la forme du regroupement spécifique apparaît moins déterminante en elle-même que **la prise en compte des paramètres et critères** suivants, qui sont apparus favorables aux apprentissages scolaires :
 - le choix du niveau d'inscription administrative de l'ENAF (dans une classe ordinaire) doit résulter d'une combinaison entre le niveau scolaire estimé et l'âge de l'élève ; mais le critère d'âge (à un ou deux ans près) doit être prioritaire ;
 - la maîtrise de la langue française doit être placée au cœur des structures spécifiques : la langue française doit être enseignée comme matière (c'est le travail du professeur de français) mais aussi comme langue des autres disciplines (c'est la mission des professeurs des autres disciplines, qui interviennent dans la structure spécifique ou intègrent partiellement en classe ordinaire) ;
 - la durée de l'apprentissage hebdomadaire du français dans la structure spécifique, telle que la recommande la circulaire de 2002, ne doit pas être inférieure à un seuil minimal : **9 heures (pour le premier degré) et 12 heures (pour le second degré)**, l'horaire étant à moduler selon les besoins de chaque élève ; cette recommandation de la circulaire apparaît pertinente ;
 - l'horaire global de l'emploi du temps d'un ENAF doit être égal à celui d'un élève ordinaire de son degré et de sa classe de niveau, qu'il soit intégré à temps plein en structure spécifique ou partiellement intégré en classe ordinaire. Des formules reposant sur une dotation horaire très inférieure ne peuvent être qu'exceptionnelles et justifiées par des conditions particulières ;
 - dans les structures spécifiques, au moins deux disciplines autres que le français doivent être enseignées : les mathématiques et la première langue vivante, dans la mesure où ces disciplines conditionnent nécessairement la poursuite d'études ;
 - lorsqu'il est intégré partiellement en classe ordinaire dans une discipline, l'élève doit en suivre l'intégralité de l'horaire : on ne saurait envisager une intégration réussie pour un

élève qui cumulerait le double « handicap » d'avoir une compréhension insuffisante de la langue utilisée en cours et qui plus est, de suivre un enseignement disciplinaire avec des absences régulières programmées, du fait de son emploi du temps ;

- la mise en pratique des obligations précédentes nécessite un travail important d'adaptation des emplois du temps et représente donc une contrainte lourde ;
- dans le cas des écoles et des établissements qui n'accueillent que peu ou très peu d'ENAF, une grande attention doit être portée à la mise en place de moyens adaptés.

Si l'académie met à disposition un enseignant formé au FLE, qui se déplace pour des interventions inscrites dans l'emploi du temps des élèves concernés (modèle des CRI ou des CLIN itinérantes), l'horaire, même inférieur à la norme évoquée ci-dessus, doit être suffisant pour permettre des progrès rapides et l'intervention de l'enseignant itinérant doit être soigneusement coordonnée avec celle du ou des enseignants locaux qui doivent recevoir une aide méthodologique.

Si aucune intervention extérieure n'est possible, les modalités établies dans le cadre du « *projet personnalisé de réussite scolaire* » de l'élève doivent décrire les moyens mobilisés en compensation (moyens humains, locaux et ressources didactiques et pédagogiques). Les TICE notamment doivent être utilisés pour un suivi et un appui méthodologique à distance : nous proposons **que soient expérimentés des dispositifs d'enseignement à distance** par utilisation de matériel de visioconférence ;

- dans tous les cas, les choix d'organisation pédagogique et les choix disciplinaires opérés par les établissements doivent être validés par les corps d'inspection ;
- tout enseignant, disposant ou non de la certification complémentaire en français langue seconde, doit pouvoir prendre en charge les ENAF, dans le cadre du « projet d'accueil de l'établissement ». Sa formation sera soigneusement envisagée mais elle ne saurait être un préalable à la prise en charge des élèves ;
- les pratiques d'évaluation chercheront à évaluer des compétences et la progression des acquis des élèves, plutôt que de se référer à une norme préétablie ;
- le projet d'orientation doit être au cœur du projet personnalisé établi pour chaque ENAF.

■ *Une implantation à mieux cibler*

Contrairement à la réalité actuelle des implantations, il conviendrait, autant que faire se peut, d'éviter d'implanter de telles unités dans les écoles et établissements situés en zone d'éducation prioritaire ainsi que dans les écoles et établissements dans lesquels se trouvent d'autres dispositifs spécifiques, notamment des dispositifs d'intégration d'élèves handicapés (CLIS ou UPI) : car l'« ouverture » de ces dispositifs sur les classes ordinaires et les modalités d'intégration partielle conduisent, comme pour les ENAF, à une gestion très complexe des emplois du temps et à des contraintes pédagogiques fortes pour les enseignants des classes ordinaires qui doivent gérer une très grande hétérogénéité.

Nous reprenons donc à notre compte la recommandation du HCI de favoriser l'implantation des structures spécifiques dans les établissements scolaires « *où la mixité sociale est garantie et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des primo-arrivants* » et préconisons, comme il le fait, que « *l'implantation des CLA en LGT soit privilégiée* », plutôt qu'en LP.

5.2 Mettre en œuvre le droit au meilleur parcours : évaluation et orientation

5.2.1 Multiplier les modes d'apprentissage du français, y compris en dehors du temps scolaire : condition d'une « exposition intensive » à la langue seconde

Les élèves allophones vivant le plus souvent dans des espaces eux-mêmes allophones, il est essentiel de leur permettre des modes d'écoute du français en dehors du temps scolaire.

Nous proposons que soient expérimentées des pratiques de **baladodiffusion**, en collaboration avec la sous-direction aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (la SDTICE).

5.2.2 Revoir les modes d'évaluation des ENAF : vers une évaluation par compétences

La mise en œuvre pour l'ENAF d'un « *projet personnalisé de réussite scolaire* » a pour objectif, nous l'avons dit, de lui assurer la meilleure réussite scolaire à proportion de ses capacités effectives, sans que la maîtrise encore insuffisante du français ne soit un obstacle rédhibitoire.

Cet objectif suppose la mise en œuvre de **procédures d'évaluation appropriées** qui permettent d'apprécier davantage la progression des acquis que les acquis eux-mêmes ou les carences. Nous proposons que soit élaboré, à l'échelon national, **un outil d'évaluation référé aux compétences** (dans l'esprit du cadre européen commun de référence pour les langues). Cet outil pourrait d'ailleurs être utile à l'évaluation d'autres élèves de l'établissement. Il devrait être décliné par niveau d'enseignement, voire cycle, de façon à faciliter la mise en œuvre de progressions pédagogiques et d'évaluations formatives.

Le DELF scolaire est actuellement le seul outil d'évaluation (de type sommatif) référé aux compétences. Il constitue un remarquable levier pédagogique qu'il convient **de généraliser**, en veillant toutefois à renoncer à des pratiques « protectrices » qui écartent de l'évaluation les élèves supposés les plus faibles. Le DELF, qui constitue un horizon de compétences à atteindre, pour l'élève, à faire atteindre, pour l'enseignant, ne constitue toutefois pas, actuellement, pour ces derniers, une aide à l'établissement de progressions pédagogiques et d'évaluations formatives. Il conviendrait de réfléchir à la manière d'en faire un outil d'apprentissage pour les élèves en classe

5.2.3 Revoir les modalités d'orientation des ENAF pour assurer la fluidité des parcours personnalisés de réussite scolaire et le droit au meilleur parcours

Les ENAF ont un droit à être orientés au moins selon les mêmes modalités que les autres, à compétences égales, et ils ne sont pas voués à la qualification de niveau V.

A cette fin, pour assurer le droit à « l'égalité des chances » à ces élèves « à besoins éducatifs particuliers », des mesures toutes simples doivent être prises :

- les circulaires académiques ou départementales relatives à l'orientation doivent citer systématiquement les ENAF parmi les élèves « à besoins éducatifs particuliers » qui peuvent être signalés aux commissions d'orientation par les chefs d'établissement, s'ils le jugent nécessaire. Il s'agirait en somme d'institutionnaliser une pratique qui existe ici ou là, à la seule initiative des chefs d'établissement ;
- le droit pour les ENAF à viser l'intégration en lycée ne doit pas être entravé par une maîtrise de la langue française en cours, donc imparfaite par rapport à celle des natifs. Une circulaire réactualisée sur les ENAF devra rappeler qu'il convient, lors des

procédures d'orientation, d'être attentif à faire la distinction entre l'ENAF en difficulté scolaire et l'ENAF en situation temporaire de « handicap linguistique » ;

- le droit au meilleur parcours, c'est aussi sortir des schémas « sécuritifs »: la SEGPA ou le CAP, voire certains CAP « prioritaires » ou « réservés », dans l'idée que ce serait « mieux que rien ». Alors qu'aujourd'hui, ce sont principalement vers les voies professionnelles, voire générales, que les ENAF sont orientés, les possibilités de leur orientation vers les séries technologiques doivent être examinées, et les professeurs et les élèves mieux informés.
- le droit au meilleur parcours s'applique à un ENAF-NSA (non scolarisé antérieurement). Son projet personnalisé de réussite scolaire doit lui permettre d'obtenir une orientation à la hauteur des compétences acquises et de ses capacités. Nous proposons qu'un groupe de réflexion, à l'échelon national, réfléchisse à la question pour aider les académies à orienter ces élèves. L'objectif de la scolarisation d'un NSA est bien de ne pas le voir grossir les rangs des élèves sortants du système scolaire sans qualification ;
- la prise en compte par l'institution scolaire des élèves de 16-18 ans est apparue particulièrement difficile, surtout en dehors des grandes agglomérations. Sans doute convient-il d'être plus inventif, quand le nombre des élèves est localement faible. Nous proposons d'organiser des regroupements d'établissements, voire de communes proches, afin de scolariser les élèves en CLA de lycée, quand leur niveau le permet ; la possibilité de scolariser ces jeunes dans des lycées équipés d'un internat doit être étudiée ;
- pour les 16-18 ans, dont le niveau de scolarisation est faible, la Mission générale d'insertion (dont l'efficacité de l'action a été soulignée dans toutes les académies), doit pouvoir répondre aux besoins, en liaison avec les collectivités territoriales ; le recours, jugé trop complexe, aux fonds sociaux européens (FSE) doit être facilité par les services rectoraux.

5.2.4 Assurer la réussite aux examens en dépit d'un certain « handicap linguistique »

Les ENAF sont fortement « handicapés » lors des examens par leur manque de maîtrise de la langue française. Il nous paraît possible d'**utiliser leur qualité d'élèves à besoins éducatifs particuliers pour justifier des mesures** spécifiques simples, telles que le droit à un temps de composition supplémentaire (un ENAF a besoin de rédiger un brouillon), ou le droit à l'usage d'un dictionnaire. Des mesures plus lourdes pourraient être envisagées, au moment où on réfléchit au futur DNB, qui pourraient s'inspirer par exemple de l'Angleterre où, pour le GCSE, l'équivalent du DNB, on permet à un ENAF d'être évalué en anglais selon des épreuves différentes de l'ensemble des élèves.

Ce sont en particulier les épreuves anticipées de français (EAF) qui représentent manifestement une vraie pierre d'achoppement dans le parcours d'un ENAF, notamment à l'écrit. Des mesures spécifiques prises pour d'autres catégories d'élèves à besoins éducatifs particuliers invitent à proposer, pour les ENAF aussi, une réflexion, à l'échelon national, sur les modalités possibles de certains aménagements et leurs conditions réglementaires.

5.3 Porter une attention particulière aux enseignants

5.3.1 Diffuser les outils pédagogiques dont les enseignants ont besoin

- un **document d'aide à l'enseignement du français à des ENAF**, qui ne soit pas une méthode, mais qui, par référence aux programmes-cibles, présente un certain nombre de démarches, qui s'appuie sur les didactiques des langues étrangères et qui prenne en compte la nécessité d'enseigner le français comme langue seconde, en tant que matière et

langue des autres disciplines. Autrement dit, la brochure rouge sur le français langue seconde de 2002 doit être repensée ;

- **un outil d'évaluation**, référé aux compétences (CECRL et socle commun de connaissances et de compétences), à triple fonction :
 - o évaluation des élèves en cours (formative et sommative) ;
 - o définition du *seuil minimal* nécessaire à l'intégration à temps plein en classe ordinaire ;
 - o évaluation des compétences conférant à l'ENAF *l'autonomie linguistique*, et permettant de clore son *projet personnalisé de réussite scolaire* et de mettre un terme à sa dénomination d'ENAF.

5.3.2 Actualiser les problématiques de la formation des enseignants

■ *professionnaliser davantage les enseignants sur certaines problématiques prioritaires*

- l'apprentissage du langage et de la langue : langage en situation, langage d'évocation, mise en place d'interactions et de reformulations, interlangue, phonologie, apprentissage du lexique, français des disciplines etc. ;
- la progression par compétences ;
- l'approche plurilingue et interculturelle ;
- l'évaluation différenciée et par compétences (réflexion sur le CECRL, le socle commun de connaissances et de compétences en particulier) ;
- l'orientation ;
- la mise en place et le suivi d'un projet personnalisé de réussite scolaire.

■ *infléchir la certification complémentaire en langue seconde*

Nous proposons d'ouvrir, plus largement et plus explicitement, la certification à toutes les disciplines (dans le cadre du *projet d'accueil* de l'établissement).

Par ailleurs, nous mettons en garde contre le risque de dérive d'un examen dont les exigences universitaires seraient excessives, qui formerait des hyper spécialistes, alors qu'il convient au contraire de viser à préparer le plus grand nombre d'enseignants à prendre en charge des ENAF.

■ *ne pas spécialiser les enseignants dans la prise en charge exclusive des ENAF*

- l'enseignant doit avoir une très bonne connaissance des exigences des classes ordinaires et de leurs programmes, pour mieux travailler à l'intégration des ENAF en classe ordinaire ;
- « spécialiser » un enseignant, c'est lui faire courir le risque de perdre sa compétence à enseigner en classe ordinaire et d'être mis en difficulté importante, s'il doit y reprendre un service, en cas de fermeture administrative de la structure spécifique ; c'est aussi l'engager dans la voie de la « fermeture » et non de l'« ouverture » de son enseignement ;
- l'établissement doit avoir un potentiel suffisant de ressources humaines, capables d'enseigner dans une structure spécifique. C'est en particulier en français que la prise en charge des ENAF ne doit pas reposer sur une seule personne, comme le préconise d'ailleurs la circulaire de 2002 ;
- tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français aux ENAF ; la formation continue qu'il aura reçue contribuera

à le rendre non pas apte mais plus apte. En tous cas, l'absence de formation spécifique sur la problématique ne saurait être une condition préalable à la prise en charge d'ENAF.

■ ***ne pas réserver aux seuls professeurs de français l'enseignement du français aux ENAF***

Dans le second degré, on gagnerait à dissocier l'enseignement du français aux ENAF de la discipline même du français. Tout professeur de français de lettres modernes ou classiques doit pouvoir prendre en charge un élève ENAF mais l'implication de professeurs de langues vivantes (voire d'autres disciplines, sous certaines conditions) gagnerait à être encouragée.

■ ***mieux reconnaître la spécificité de la prise en charge des élèves***

- La reconnaissance du travail spécifique des personnels qui dispensent un enseignement aux ENAF repose principalement sur l'attribution d'une NBI de 30 points (avec condition de quotité de service). Le suivi de la mise en place de cette indemnité n'est pas assuré au niveau national et il est apparu que des disparités existent suivant les lieux et les situations. Le versement de l'indemnité de professeur principal ou sa compensation par des heures supplémentaires donne lieu également à des disparités inexplicables ni expliquées. Nous proposons donc de clarifier et d'harmoniser le régime indemnitaire des personnels concernés sur des critères définis nationalement.
- Au plan pédagogique, le suivi des personnels enseignants par les corps d'inspection devrait être au moins équivalent à celui des autres professeurs.
- Une autre manière de reconnaître le travail des enseignants serait de répondre à une demande presque unanime : l'organisation de regroupements pour des formations et des échanges professionnels. Ces regroupements devraient être organisés par les CASNAV et les corps d'inspection, comme cela existe dans un certain nombre d'académies qui organisent des sessions de formation ou des conférences dans le cadre des plans académiques de formation ou des plans de formation départementaux.

■ ***Mettre en place une gestion académique de postes à profil***

Ces postes concernent majoritairement l'enseignement du français dans les structures spécifiques pour ENAF. Dans le second degré, la publication de postes à profil (SPEA) tend à se généraliser et des critères spécifiques sont exigés pour l'affectation ; notamment, l'obtention d'un avis favorable donné par les corps d'inspection est nécessaire. Il serait souhaitable d'étendre la mesure à toutes les académies.

Nous proposons que des postes à profil soient aussi mis en place progressivement dans le premier degré, ce qui est rare actuellement.

5.4 Repréciser les missions du CASNAV : en faire une structure d'appui plus légère, pour le rendre plus réactif

Nous préconisons de redéfinir les missions et les modes de fonctionnement des CASNAV pour en faire des structures d'appui fonctionnant dans le cadre d'un réseau d'échanges et de mutualisation au service des établissements et des enseignants d'abord, ensuite des autorités académiques. Nous ne pensons pas qu'il soit judicieux de supprimer des CASNAV ou de réduire exagérément les moyens en personnels dont ils disposent. Au contraire, nous proposons, pour des académies qui ne sont pas dotées de CASNAV ou qui ne peuvent maintenir une structure complète, de mettre en place des CASNAV inter académiques. La technicité particulière que réclame la scolarisation des élèves allophones nécessite la présence

dans les académies de professionnels capables de mobiliser des ressources, d'apporter un appui aux professeurs et aux chefs d'établissement et d'assurer la formation des personnels.

Nous proposons d'actualiser la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 afin de redéfinir les modalités de pilotage des CASNAV et leurs missions.

5.4.1 Rendre le pilotage opérationnel

Les dispositions de la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 précitée n'ont pas toujours été mises en œuvre ou bien ont été perdues de vue au fil du temps. Nous avons constaté dans plusieurs académies un défaut flagrant de pilotage des CASNAV. Paradoxalement, il est parfois reproché à ces organismes d'être trop autonomes.

La formule du groupe de pilotage préconisée par la circulaire est intéressante mais peu utilisée. Cela doit rester une possibilité pour les recteurs qui le souhaitent. En revanche, il conviendrait d'être plus directif concernant la désignation du *responsable* du CASNAV, qui devrait être, selon nous, un inspecteur d'académie-DSDEN, ou plutôt un IA adjoint, un IA-IPR ou encore un IEN qui serait chargé de mission auprès du recteur sur le dossier des élèves à besoins éducatifs particuliers en général (cette dernière formule peut être intéressante pour une petite académie).

Il appartient au recteur de décider si le responsable du CASNAV doit cumuler cette fonction avec celle de *personne référente* pour la politique de scolarisation des ENAF ou si les deux fonctions sont séparées. La taille de l'académie et le nombre d'ENAF sont des éléments qui permettent d'évaluer la charge de travail. Le responsable du CASNAV devra recevoir une lettre de mission et disposer des moyens nécessaires pour travailler en liaison étroite avec les corps d'inspection et les IA-DSDEN.

Il convient également de simplifier le mode de fonctionnement du CASNAV, notamment sur le plan financier, afin de lui permettre d'être très réactif.

5.4.2 Préciser les missions

Globalement, les trois catégories de missions fixées par la circulaire de 2002 doivent être conservées mais nous proposons de donner aux CASNAV des objectifs prioritaires et d'abandonner certaines activités.

■ *Accueil des élèves et tests de positionnement*

A notre sens, ce n'est pas une mission prioritaire pour les CASNAV qui doivent dans ce domaine intervenir en support auprès des établissements ou des CIO. Cependant, là où ont été mis en place des dispositifs particuliers (guichet unique en Guyane, plateformes d'accueil dans d'autres académies), il est possible de les maintenir si l'évaluation de leur efficacité est positive.

■ *Centre de ressources pour les écoles et les établissements*

C'est à l'évidence la mission prioritaire des CASNAV mais il convient de s'entendre sur le sens de la formule. Les personnels des CASNAV, de par leur professionnalité, doivent être capables d'intervenir, le cas échéant dans l'urgence, pour apporter leur appui technique, notamment méthodologique et pédagogique, à des enseignants ou à des chefs d'établissement ; ils doivent assurer la formation des personnels, mettre à leur disposition des outils et une documentation spécialisés. Cela ne signifie pas qu'ils doivent tout faire eux-mêmes. Ils doivent, en fait, être capables de mobiliser des ressources souvent dispersées et de faire appel à des partenariats.

Pour prendre l'exemple de la documentation, plusieurs CASNAV fonctionnent en parfaite synergie avec les CRDP et les CDDP qui ont rassemblé avec le CASNAV des collections spécialisées et qui les diffusent.

En revanche, il ne nous paraît pas viable de faire de chaque CASNAV un lieu de recherche et de création d'outils. Beaucoup de formateurs de CASNAV ont développé, parfois au détriment d'autres missions, des outils papier ou informatisés de qualité. Nous ne proposons pas de brider la créativité des personnels mais d'organiser, au plan national, la création de ressources et leur diffusion. Il n'est pas raisonnable que des équipes académiques consacrent un temps précieux à refaire ce qui existe déjà ailleurs.

Enfin, il nous semble que dans certaines académies, les CASNAV ont acquis des responsabilités en matière d'affectation des personnels ou des élèves, qui relèvent clairement des autorités académiques.

■ *Pôle d'expertise*

Les CASNAV sont des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif. Ils doivent renforcer leur compétence en ce domaine et être mieux utilisés par les autorités académiques. Nous proposons de confier comme mission prioritaire aux CASNAV la tâche de mettre en place, en collaboration avec les services statistiques académiques, de véritables *suivis de cohortes académiques*. Des expériences dispersées existent, nous suggérons de rechercher au plan national, dans le cadre adéquat (groupe de travail, colloque etc.) des pistes méthodologiques pour l'élaboration d'un outil.

Nous proposons également que chaque CASNAV soit responsable de la constitution et de l'entretien d'un *tableau de bord* spécialisé.

5.4.3 Veiller à la gestion des personnels affectés au CASNAV

Il ne serait pas pertinent d'imposer aux recteurs un modèle d'organisation des CASNAV. Certains sont très centralisés et dotés d'un personnel relativement important, d'autres sont éclatés en structures départementales et fonctionnent avec des moyens réduits. La situation des personnels dépend du modèle choisi.

Sans fixer de norme, il nous semble cependant qu'un minimum d'un professeur détaché à plein temps, pour chaque département de l'académie, est nécessaire. Ce chiffre est à moduler selon le nombre des ENAF scolarisés dans l'académie. Un des formateurs aura une responsabilité *de coordination académique de l'équipe* (et assurera la gestion administrative du groupe).

L'organisation du travail est importante, compte tenu de la dispersion des lieux d'intervention : il convient que les professeurs détachés aient les moyens de fonctionner (locaux et possibilités, y compris financières, de préparer et conduire les stages) ; leurs frais de déplacement doivent être pris en charge selon des modalités clairement définies par les autorités départementales.

Des règles de gestion des personnels sont à établir :

- l'affectation doit demeurer limitée dans le temps mais le détachement se faire à plein temps ;
- le recrutement doit se faire par appel d'offre académique et être validé par les corps d'inspection ;
- la reconnaissance des services doit être effective. La personne concernée, dont le recrutement s'est fait sur appréciation de ses mérites, doit au moins avoir les conditions

financières qu'elle aurait si elle était restée en exercice dans un établissement scolaire. Les services académiques doivent définir lisiblement les modalités indemnitaires.

- les corps d'inspection doivent veiller à la progression de la carrière des professeurs-formateurs ; une reconnaissance institutionnelle, dans le cas où elle se justifie, peut être envisagée : inspection « sur documents » et évolution de la note pédagogique, promotion sur liste d'aptitude etc.

(Une réflexion d'ensemble sur les modalités de la reconnaissance institutionnelle de la fonction de formateur devrait d'ailleurs être engagée par le Ministère).

5.5 Réactiver le pilotage académique et national

5.5.1 Rendre le pilotage académique plus visible

La politique de scolarisation des élèves nouvellement arrivés ne peut pas toujours constituer une priorité pour les recteurs, du fait de la faible importance numérique du public concerné. Pourtant, nous avons pu constater qu'une majorité des recteurs rencontrés avait désigné un responsable ou référent académique et que dans la moitié des académies, cette politique est évoquée dans le projet académique.

Il est souhaitable que tous les recteurs soient invités à mettre en place un dispositif minimum reposant sur :

- la désignation, parmi les cadres de l'académie, d'un ou deux référents pour la scolarisation de ce public à besoins particuliers et pour la responsabilité du CASNAV ;
- un travail de formalisation de la mise en œuvre de la politique de scolarisation, qui débouche sur la rédaction d'une circulaire académique et des fiches de procédures actualisables ;
- le pilotage du CASNAV et l'élaboration d'un tableau de bord relatif aux ENAF ;
- la mobilisation des corps d'inspection pour, d'une part, la validation des choix pédagogiques effectués par les établissements (heures, disciplines enseignées, emplois du temps) et, d'autre part, le suivi pédagogique des classes accueillant les ENAF et l'inspection des personnels. A cette fin, des stages spécifiques doivent être proposés à l'ensemble de l'encadrement pour échanger et se former sur la problématique, en complément de la première sensibilisation au dossier qui aura eu lieu en formation initiale.
- la prise en compte des structures accueillant des ENAF dans les démarches de projet et de contractualisation.

5.5.2 Instaurer un pilotage national qui soit actif sans être directif

Nous avons constaté que depuis la publication des circulaires du 25 avril 2002, l'administration centrale a fait preuve d'une grande discrétion dans la mise en œuvre de cette politique. Nous estimons nécessaire que le ministère intervienne de différentes manières pour réaffirmer des objectifs, améliorer et rationaliser le fonctionnement du dispositif, l'adapter aux évolutions réglementaires, mettre en place les outils nationaux qui manquent.

■ Actualiser les circulaires de 2002

Il est nécessaire de remplacer les circulaires n°2002-100 et 2002-102 sur la base des propositions présentées dans cette cinquième partie.

Il conviendra d'assigner au dispositif des objectifs clairs, sans pour autant être exagérément directif. Si les objectifs et les principes sont correctement exprimés, il ne sera pas nécessaire d'aller dans le détail des procédures.

Il conviendra aussi d'être très attentif aux questions de terminologie. Nous répétons qu'il faut abandonner les dénominations trompeuses :

- pour les structures spécifiques, instituer une seule catégorie générique pour laquelle nous suggérons le sigle **UPEAA** ou **UPE2A** (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants).
- – pour la maîtrise de la langue française, renoncer aux sigles FLE, FLS ou FLSCO, qui ont généré des dérives méthodologiques importantes, pour parler seulement et simplement d'« *enseignement du français comme langue seconde* » (et non du français langue seconde).

Sans reprendre toutes les préconisations développées dans les pages précédentes, nous proposons de renoncer à la notion d'« *accueil avant la scolarisation* » et de « *scolarisation proprement dite* » et insistons sur l'introduction dans les textes de référence des concepts de « *projet d'accueil de l'établissement* » et de « *projet personnalisé de réussite scolaire* » de l'ENAF qui font de l'accueil de l'ENAF **un continuum**, de son premier contact avec l'école jusqu'au moment où son *autonomie linguistique* lui donne les mêmes chances de réussite qu'un élève natif.

La circulaire devra être plus claire que la précédente sur les notions de « *durée* » de la prise en charge spécifique et d'« *intégration en classe ordinaire* » (La limitation à une année scolaire n'a pas lieu d'être). L'élève a droit à un apprentissage intensif de la langue, suivi d'une intégration progressive en classe ordinaire ; totalement intégré, il doit continuer de bénéficier d'un soutien linguistique, le temps nécessaire. Pendant toute la mise en œuvre de son projet personnalisé de réussite scolaire, l'élève nouvellement arrivé reste un **élève à besoins éducatifs particuliers (EBEP)**.

■ ***Mettre en place un dispositif de mesure quantitative et qualitative***

Il n'est pas possible de piloter sans mesurer. L'enquête de la DEPP est une opération assez lourde qui ne donne pas des résultats satisfaisants car elle est entravée par la volatilité du public qu'elle tente de mesurer. En étant fondée sur la mesure des entrées et des sorties de publics mal définis, dans des structures elles-mêmes très diverses et mal définies, elle ne peut donner qu'une image approximative de la situation malgré les trois comptages annuels.

Nous proposons de faire étudier par un groupe de travail **la mise en place d'une enquête** qui dénombrerait au milieu de l'année scolaire le nombre d'élèves arrivés en étant allophones (depuis une période à déterminer), en distinguant pour chacun de ces élèves la durée hebdomadaire de l'enseignement spécifique (français et autres disciplines) qui lui est dispensé. Il importera d'inclure dans le champ de l'enquête les élèves de moins de 6 ans et de plus de 16 ans. Il semble possible de réaliser cette enquête sans avoir besoin d'identifier davantage les élèves étrangers au sein des bases statistiques. Une telle enquête permettrait d'avoir une vision plus exacte du public pris en charge et des moyens mis en œuvre.

■ ***Créer et diffuser des outils et ressources documentaires***

Nous avons insisté sur les inconvénients et le coût d'un système éclaté dans lequel les acteurs locaux ont tendance à développer leurs propres outils sans chercher les ressources existantes.

Nous proposons que l'administration centrale confie à un ou plusieurs opérateurs nationaux la réalisation des outils nécessaires aux enseignants, en commençant par la **réalisation de tests**

de positionnement adaptés aux besoins et au cadre pédagogique actuel (programmes et CECRL). Ce travail est urgent (y compris pour le premier degré).

Un outil d'évaluation doit aussi être produit (nous en avons parlé) qui aurait une triple fonction, comme nous l'avons dit précédemment :

- il serait référé aux compétences et aiderait à l'établissement des progressions pédagogiques et aux évaluations au sein de la classe ;
- il permettrait de définir un *seuil minimal de maîtrise du français*, nécessaire à l'intégration à temps plein en classe ordinaire ;
- il rendrait possible l'évaluation des compétences conférant à l'ENAF *son autonomie linguistique*, autorisant à clore son *projet personnalisé de réussite scolaire* et à mettre un terme à sa dénomination d'ENAF à besoins éducatifs particuliers.

Par ailleurs, **l'élaboration et l'édition au niveau national d'un document d'information** sur le système éducatif et destiné aux familles, décliné dans une large palette de langues, permettrait de gagner en efficacité et d'éviter un gaspillage de temps et de moyens.

■ **Revivifier l'animation du réseau : activer mutualisation et partenariats**

Piloter, c'est aussi animer. Nous avons souligné que les attentes en ce domaine, notamment des CASNAV, sont importantes. Nous ne préconisons pas d'organiser un rassemblement national coûteux et ponctuel. Nous proposons plutôt que la DGESCO organise avec les corps d'inspection des **réunions inter académiques**.

L'animation du réseau devra passer par la mise en ligne d'un **site Internet** dédié clairement à la scolarisation des ENAF et rattaché au ministère. Ce site devra être à la fois une source de références et une plate forme de diffusion et de valorisation des expériences et productions locales. Autrement dit, nous proposons une évolution du site VEI actuellement hébergé par le CNDP.

L'animation doit aussi passer par le canal de la formation et nous proposons d'inscrire des stages spécifiques au **programme national de pilotage**.

Piloter, c'est encore articuler l'intervention de partenaires institutionnels, qu'ils soient ou non de l'éducation nationale : le CIEP pour la formation des enseignants à la passation du DELF scolaire et l'organisation de l'examen, le CNDP pour la publication des documents, l'INRP pour la recherche-action, le Ministère de l'immigration...etc.

L'intervention des associations dans l'« accompagnement éducatif » paraît essentielle, et dans les trois domaines envisagés par la circulaire. Toutefois, les conditions de cet accompagnement, qui n'est pas de l'enseignement, mais s'effectue sous l'autorité de l'établissement, doivent être précisées pour éviter autant les effets de zèle que les pratiques inefficaces, voire néfastes.

La bonne utilisation des temps de congés scolaires, au sein par exemple de l'« Ecole ouverte » pour des « stages de langue française » pourrait aussi rapprocher associations et enseignants.

CONCLUSION

Une étude nécessaire

Les évolutions du cadre politique et celles du cadre institutionnel rendaient nécessaire l'évaluation du dispositif de scolarisation des élèves nouvellement arrivés, dont les principes ont été définis en 2002.

Un projet qui se devait d'être ambitieux

La politique d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, qui constitue une des missions de l'École, est un domaine qui avait fait l'objet, jusque là, de très peu d'études de la part de l'institution scolaire, et en tous cas aucune n'avait concerné à la fois les dimensions organisationnelles et les problématiques linguistiques et pédagogiques.

C'est pourquoi les auteurs du rapport ont eu pour ambition d'apporter au ministre de l'éducation nationale une étude aussi complète que possible de la mise en œuvre de cette politique et de proposer un ensemble de mesures susceptibles d'améliorer les conditions de l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France, conformément à l'objectif fixé par le code de l'Éducation.

Pour la première fois, ils ont procédé à une analyse approfondie de ce qu'est aujourd'hui l'enseignement de la langue française aux ENAF, dans ses modalités didactiques et pédagogiques. Ils ont fait le choix d'éclairer les problématiques abordées par une mise en perspective avec la recherche dans ce domaine.

Ils espèrent ainsi que le rapport répondra aux demandes répétées des académies de disposer d'un document global sur la problématique de la scolarisation des ENAF.

Une politique publique qui a des atouts

Depuis la publication d'un ensemble de trois circulaires en 2002, des progrès sensibles ont été réalisés dans la mise en place des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés et dans leur prise en charge pédagogique, grâce à des personnels le plus souvent très investis dans leur mission.

Il existe dans les académies (CASNAV et établissements) un vrai savoir-faire qui s'exprime avec dynamisme au service de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés.

Mais une disparité des organisations, des moyens, des pratiques qui ne favorise pas la « réussite scolaire » et « l'égalité des chances »

L'étude, conduite dans près de la moitié des académies, a fait apparaître les multiples aspects d'une politique publique mal connue et très peu évaluée.

D'importantes disparités dans la mise en œuvre des orientations nationales ont été relevées ainsi que des faiblesses ou des lacunes dommageables aux élèves. On constate en particulier un défaut général de pilotage et l'inadaptation, ou l'insuffisance, de certains modes d'organisation des dispositifs de prise en charge des élèves ; quant aux modalités didactiques et pédagogiques d'enseignement de la langue française, elles sont apparues trop souvent insuffisamment efficaces et l'obsolescence des rares outils pédagogiques et méthodologiques mis à disposition des enseignants a été observée.

Les problèmes relevés trouvent leur origine en partie dans l'identification insuffisante du public visé et dans la difficulté à déterminer le degré de maîtrise suffisant en langue française

pour suivre une scolarité en classe ordinaire. L'acquisition d'une langue demande du temps, ce qui rend nécessaire un accompagnement de l'ENAF, au-delà de l'année passée dans la structure spécifique.

Les pratiques d'enseignement de la langue française sont elles-mêmes objet de dérives et de faiblesses qui nuisent à la rapidité des progrès des élèves et le français peine à être perçu à la fois comme matière et comme langue d'enseignement des autres disciplines.

D'une façon générale, les ENAF ne sont pas perçus comme des élèves dont les besoins éducatifs particuliers ne sauraient être satisfaits sans une prise en charge spécifique et volontariste. Un nombre important d'entre eux est scolarisé directement en classe ordinaire, pour ainsi dire sans mesure spécifique d'accompagnement.

Des infléchissements sont nécessaires

Pour donner une ambition nouvelle à cette politique publique trop discrète, et trop inégalement mise en œuvre, et pour remédier aux difficultés et aux carences constatées, la mission émet une série de recommandations portant d'abord sur la redéfinition du modèle d'accueil et de scolarisation, qui doit se fonder davantage sur les principes de droit et mieux prendre en compte les contraintes du processus d'acquisition d'une langue seconde.

L'adoption d'une dénomination générique commune pour les structures de scolarisation des ENAF (UP2A) et l'indication par l'administration centrale, dans une forme claire et précise, des paramètres à prendre en compte pour assurer, sur l'ensemble du territoire, les meilleures conditions de réussite des élèves sont des préalables indispensables.

Les élèves nouvellement arrivés, quels que soient l'endroit où ils se trouvent et les conditions dans lesquelles ils vivent, sont des « élèves à besoins éducatifs particuliers » qui ont droit au « meilleur parcours scolaire ». Ces « besoins particuliers » sont propres à chaque élève et ne peuvent être traités par des mesures uniformes dans une durée limitée. La mission préconise le développement, dans les établissements, de « *projets d'accueil* », et pour les ENAF, de « *projets personnalisés de réussite scolaire* », fondés sur le principe de continuum éducatif.

La maîtrise de la langue française doit être placée au cœur des dispositifs de scolarisation et les conditions de l'enseignement du français être clarifiées ; il convient que l'école renonce à l'utilisation des sigles FLE, FLS, FLSCO pour parler seulement de maîtrise de la « *langue française comme langue seconde* » et rappeler que dans tous les cas, et quelles que soient les modalités de l'apprentissage, c'est toujours la langue française que l'on apprend.

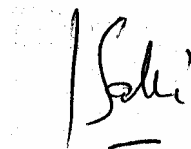
Une attention particulière doit être portée aux enseignants et aux moyens dont ils disposent pour accomplir leur tâche. L'action des CASNAV doit être renforcée et la diffusion des outils, dont certains font défaut, mieux assurée par une utilisation accrue des TICE et d'Internet.

La relance d'une véritable politique nationale de scolarisation des ENAF nécessite un pilotage plus actif et plus visible, articulé de manière cohérente entre un niveau national, qui doit définir clairement les objectifs et les conditions générales de mise en œuvre de la politique et assurer les fonctions qui ne peuvent être parcellisées (mise en place d'un dispositif de mesure qualitative et quantitative ; création et diffusion d'outils et de ressources ; animation du réseau), et un niveau académique qui doit être plus opérationnel.

Accueillir, scolariser et intégrer des jeunes qui arrivent en France sans en pratiquer la langue est une mission que la Nation a confiée à l'École et dont l'importance ne peut être discutée ou relativisée. L'effort nécessaire en faveur de ces jeunes, outre qu'il honore l'Institution, est un investissement dont l'utilité est évidente.



Catherine KLEIN



Joël SALLÉ



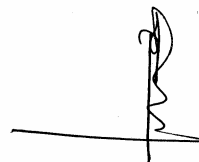
Viviane BOUYASSE



Agnès ELIOT



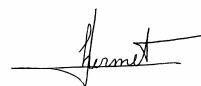
Françoise COEUR



Roger-François GAUTHIER



Bruno LEVALLOIS



Philippe LHERMET



Michel ROGER



Gérard MARCHAND



Jean VOGLER

ANNEXE

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

ACSé	Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
AEPS	Animations éducatives et périscolaires
AFEV	Association de la Fondation étudiante pour la Ville
ANAEM	Agence nationale de l'immigration et des migrations
APLV	Association des professeurs de langues vivantes
ASE	Aide sociale à l'enfance
ASH	Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés
BEA	Base Elèves académique
BEP	Brevet d'études professionnelles
CADA	Centre d'accueil pour demandeurs d'asile
CAI	Contrat d'accueil et d'intégration
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
CCSD	Commission de circonscription du second degré
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CDI	Centre de documentation et d'information
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEL	Contrat éducatif local
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CFG	Certificat de formation générale
CIO	Centre d'information et d'orientation
CIPPA	Cycle d'insertion préprofessionnelle par alternance
CIPPA-FLE	Cycle d'insertion préprofessionnelle par alternance – Français langue étrangère
CLA	Classe d'accueil
CLAS	Contrat local d'accompagnement à la scolarité

CLIN	Classe d'initiation
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNDP-VEI	Centre national de documentation pédagogique – Ville-Ecole-Intégration
COP	Conseiller d'orientation - psychologue
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRAVIE	Centre de ressources d'Alsace, Ville-Intégration-Ecole
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CRI	Cours de rattrapage intégré
DDASS	Direction départementale des affaires sanitaires et sociales
DELF	Diplôme d'études en langue française
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DHG	Dotation horaire globalisée
DILF	Diplôme initial de langue française
DINA	Dispositif d'insertion des nouveaux arrivants
DIPPA	Dispositif d'insertion professionnelle pour primo-arrivants
DNA	Dispositif national d'accueil
DOM-TOM	Départements d'outre mer – Territoires d'outre mer
EAF	Epreuves anticipées de français
ENAF	Elèves nouvellement arrivés en France
ENAF-NSA	Elèves nouvellement arrivés en France, non scolarisés antérieurement
EPS	Education physique et sportive
FASILD	Fonds d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations
FOL	Fédération des œuvres laïques
FSE	Fonds social européen
GRETA	Groupement d'établissements
HS	Heure(s) supplémentaire(s)
IA-DSDEN	Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
IA-IPR	Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IEN-EG	Inspecteur de l'éducation nationale – Enseignement général

IEN-IO	Inspecteur de l'éducation nationale – Information et orientation
IFTS	Indemnités forfaitaires pour travaux supplémentaires
IGAENR	Inspection générale de l'administration, de l'éducation et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
INETOP	Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle
INRP	Institut national de recherche pédagogique
ISO	Indemnités de suivi et d'orientation
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique
LP	Lycée professionnel
LV	Langues vivantes
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MGI ou MGIEN	Mission générale d'insertion (de l'éducation nationale)
NBI	Nouvelle bonification indiciaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFII	Office français de l'immigration et de l'intégration
OFPRA	Office français de protection des réfugiés et apatrides
PAF	Plan académique de formation
PDA	Plan départemental d'accueil
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PJJ	Protection judiciaire de la jeunesse
PNP	Programme national de pilotage
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
RERS	Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (publication du MEN/DEPP)
RGPP	Révision générale des politiques publiques
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
UPI	Unité pédagogique d'intégration
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
ZEP	Zone d'éducation prioritaire