

**UNIVERSITE DE NANTES**

**IRFFLE**

**CERCI EA 3824 / CREN EA 2661**

**Mémoire de Master 2 Recherche  
Sciences du langage / FLE/S**

**Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER  
Dirigée par Marie-Ange DAT**

L'APPRENTISSAGE DU FLE/S  
AUPRES DES ENAF (Elèves nouvellement arrivés en  
France) DE 12 A 16 ANS :  
LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL  
DES ACADEMIES DE NANTES ET DE CRETEIL

**MAI 2009**

---

A tous mes anciens élèves non francophones

Je tiens à remercier :

- Marie-Ange, qui par sa détermination, son enthousiasme, sa confiance dans mon travail m'a permis de reprendre mes études plus facilement et de croire en ce projet de recherche.
- Tous les professeurs du Master 2 qui m'ont beaucoup apporté sur le plan théorique.
- Tous ceux qui ont participé à cette enquête et qui ont bien voulu répondre à mes questions.
- Ma famille, mon mari, mes enfants et mes proches qui m'ont soutenu dans ma reprise d'études.
- Au personnel administratif de l'IRFFLE qui par leur gentillesse, soutient les étudiants.

## Sommaire du mémoire

<b>GLOSSAIRE.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>9</b>
<b>1. LA COMPLEXITE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AUPRES DES ENAF EN COLLEGE .....</b>	<b>13</b>
1.1. NOTRE EXPERIENCE DE PROFESSEURE.....	13
1.1.1. <i>Notre expérience en tant que professeure de FLS à l'étranger .....</i>	<i>13</i>
1.1.2. <i>Notre retour en France et notre enseignement en CLA.....</i>	<i>14</i>
1.2. LA PRISE EN CHARGE DES ENAF PAR L'INSTITUTION .....	17
1.2.1. <i>Les ENAF dans les textes officiels.....</i>	<i>17</i>
1.2.2. <i>Les ENAF dans la réalité.....</i>	<i>19</i>
1.3. L'ENSEIGNEMENT AUX ENAF : LA NECESSAIRE CLARIFICATION DES CONCEPTS .....	24
1.3.1. <i>Le Français langue étrangère, le Français langue seconde : quels concepts appropriés pour les ENAF ?.....</i>	<i>24</i>
1.3.2. <i>«Entrée en matière» : le premier manuel scolaire FLS à destination des ENAF.....</i>	<i>27</i>
1.3.3. <i>L'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère (ALE) : un processus cognitif complexe.....</i>	<i>28</i>
1.3.4. <i>Le Français de scolarisation : un concept clé dans l'enseignement aux ENAF.....</i>	<i>29</i>
1.4. LES METHODES APPROPRIÉES DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AUX ENAF.....	30
1.4.1. <i>Les notions de didactique et de pédagogie .....</i>	<i>30</i>
1.4.2. <i>L'enseignement auprès des ENAF : des finalités complexes.....</i>	<i>30</i>
1.4.3. <i>Une démarche d'apprentissage fondée sur l'interculturalité.....</i>	<i>31</i>
<b>2. LA REALITE INSTITUTIONNELLE LOCALE .....</b>	<b>35</b>
2.1. UNE PRESENTATION DES CASNAV .....	35
2.2. LE CASNAV DE CRETEIL .....	35
2.2.1. <i>Le département de la Seine-Saint-Denis : ses particularismes et ses dysfonctionnements.....</i>	<i>36</i>
2.2.2. <i>Le département de la Seine-et-Marne.....</i>	<i>44</i>
2.2.3. <i>Le département du Val-de-Marne .....</i>	<i>47</i>
2.3. LE CASNAV DE NANTES .....	49
2.3.1. <i>Historique et présentation du Casnav de Nantes.....</i>	<i>49</i>

2.3.2. Le Cdsnav de Loire-Atlantique : l'importance de la ville de Nantes.....	50
2.3.3. Le Cdsnav de la Sarthe : ses particularités de fonctionnement.....	55
2.3.4. Le département de la Mayenne : la nécessaire adaptation au public anglophone .....	59
2.3.5. Le département de la Vendée : le dispositif de la plateforme d'accueil.....	62
2.3.6. Le département du Maine et Loire : un fonctionnement complexe.....	64
2.4. ANALYSE INSTITUTIONNELLE DES DEUX CASNAV .....	70
2.4.1. Etude comparative entre les deux académies .....	70
2.4.2. Les Casnav face aux préconisations de la circulaire officielle de 2002.....	71
2.4.3. De nouvelles missions pour les Casnav ?.....	75
<b>3. ETUDE DE CAS : LA SCOLARISATION DE QUATRE ADOLESCENTS ETRANGERS.....</b>	<b>78</b>
3.1. PREMIERE ETUDE DE CAS : LA SCOLARITE DE P., DE LA CLA /NSA A SON INTEGRATION EN QUATRIEME .....	78
3.2. DEUXIEME ETUDE DE CAS : LA SCOLARITE DE D., DE LA CLA A SON INTEGRATION EN CINQUIEME .....	92
3.3. TROISIEME ETUDE DE CAS : LA SCOLARITE DE M., DE LA CLA A SON INTEGRATION EN QUATRIEME .....	104
3.4. QUATRIEME ETUDE DE CAS : LA SCOLARITE DE N., UNE INTEGRATION DIRECTE EN CLASSE ORDINAIRE.....	120
3.5. ANALYSE DES ETUDES DE CAS.....	133
3.5.1. Les facteurs d'ordre sociaux-économiques.....	134
3.5.2. Les facteurs d'ordre structurel.....	136
3.5.3. Les facteurs d'ordre psycho-affectif.....	145
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>150</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>152</b>

## GLOSSAIRE

ALE : Acquisition/apprentissage d'une langue étrangère

APV : Affectations prioritaires à valoriser

ASE : Aide sociale à l'enfance

BEP : Brevet d'enseignement professionnel  
BO : Bulletin officiel  
CADA : Centre d'accueil des demandeurs d'asile  
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle  
CAREP : Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire  
CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage  
CDI : Centre de documentation et d'information  
CDSNAV : Centre départemental pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage  
CEFISEM : Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants  
CFG : Certificat de formation générale  
CIO : Centre d'information et d'orientation  
CLA : Classe d'accueil  
CLA/NSA : Classe d'accueil pour les nouveaux-arrivants non scolarisés antérieurement  
CLIN : Classe d'initiation  
COP : Conseillère d'orientation et psychologue  
CPE : Conseiller principal d'éducation  
CRI : Cours de rattrapage intégré  
DAEP : Délégation académique à l'action éducative et à la pédagogie  
DDAS : Direction régionale et départementale  
DIVEL : Division des élèves  
ENAF : Elèves nouvellement arrivés en France  
EPS : Education physique et sportive  
FL SCO : Français langue de scolarisation  
FLE : Français langue étrangère  
FLE/S : Français langue étrangère et seconde  
FLM : Français langue maternelle  
FLS : Français langue seconde  
FOS : Français sur objectifs spécifiques  
FSE : Fond social européen  
IA : Inspection académique

IPR : Inspecteur pédagogique régional

LE : Langue étrangère

MGIEN : Mission générale d'insertion de l'Education nationale

PE : Professeur des écoles

PRE : Programme de réussite éducative

RAR : Réseau ambition réussite

REP : Réseau d'éducation prioritaire

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SGAV : Structuro-globale-audio-visuelle

SVT : Sciences et vie de la terre

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

## INTRODUCTION

Notre projet de mémoire de Master 2 est né d'un constat de départ : celui de l'échec de l'intégration d'une partie des ENAF (Elèves nouvellement arrivés en France) dans le système scolaire.

Notre champ de recherche a été défini en fonction de ce constat. A la suite de ce que nous avons vécu au cours de notre expérience de professeure en CLA, nous avons décidé de procéder à un état des lieux des Casnav (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage), qui sont des entités pédagogiques rectorales. Celles-ci ont pour mission de prendre en charge les ENAF dans les différents départements d'une académie donnée. Nous avons choisi de nous limiter à deux Casnav. Le Casnav de Créteil, académie où nous avons enseigné ces trois dernières années et dont nous connaissons assez bien la réalité du terrain, et le Casnav de Nantes, qui est le lieu où nous effectuons notre Master 2 Recherche. Nous avons également choisi de circonscrire notre observation aux ENAF scolarisés en collège, c'est-à-dire des adolescents âgés de 12 à 16 ans.

La problématique de notre recherche s'appuie sur l'hypothèse que l'échec de l'intégration d'une partie des ENAF dans le système scolaire serait partiellement lié à l'insuffisance de leur prise en charge institutionnelle au sein des collèges.

Pour pouvoir y répondre, notre étude s'est fixé un triple objectif :

- 1) Réaliser un état des lieux du fonctionnement des Casnav des académies de Créteil et de Nantes.
- 2) Mettre en parallèle les différents dispositifs d'accueil proposés par l'institution scolaire dans ces académies, et les confronter aux directives des deux principales circulaires du BO (Bulletin officiel)<sup>1</sup> de l'Education nationale, pour les mettre à l'épreuve des réalités de terrain.
- 3) Souligner les facteurs qui favorisent la réussite des élèves nouveaux arrivants ou au contraire ceux qui engendrent l'échec dans leur apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) en contexte scolaire.

---

<sup>1</sup> 25 avril 2002, respectivement intitulées « *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* » et « *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (Casnav)* »

Notre protocole de recherche s'est donc articulé autour de deux terrains d'enquête. Nous avons, en premier lieu, rencontré tous les responsables des Casnav de Créteil et de Nantes. Pour le Casnav de Nantes, nous avons également interrogé chaque représentante des antennes départementales (qui sont au nombre de cinq). Nous les avons interrogés sur le fonctionnement de leurs dispositifs d'accueil qu'ils nous ont présentés en détail.

Grâce à leur connaissance du terrain, nous avons pu ensemble, choisir quatre ENAF qui nous ont permis de réaliser concrètement notre travail de recherche. Le choix des quatre élèves retenus a été déterminé par trois variables stables, relatives : 1) au niveau de compétence en français, 2) au moment de l'évaluation des compétences scolaires générales, évaluation réalisée par les enseignants lors de l'entrée en classe ordinaire, et 3) au niveau socio-économique de chaque famille. Nous avons donc sélectionné quatre ENAF évalués à un niveau de FLE (Français langue étrangère) équivalent à A1.1. selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), le Cadre européen commun de référence pour les langues : tous débutaient totalement en français. Nous avons aussi observé leurs évaluations scolaires générales au moment de leur intégration en classe ordinaire. Enfin, nos quatre ENAF sont tous d'origines socio-économique et politique défavorisées (familles en difficultés financière et sociale, réfugiés de guerre qui relèvent du statut de demandeurs d'asile auprès de la France).

En revanche, nous avons fait varier le dispositif d'accueil qui leur a été attribué : ils n'ont pas bénéficié du même suivi linguistique au cours de leur première année de scolarisation. Nous avons ainsi voulu déterminer quels facteurs ont influencé leurs apprentissages « du et en » français dans leur collège, en fonction du dispositif d'accueil mis en place.

Pour mener ces quatre études de cas, nous sommes allée à leur rencontre dans leur collège respectif, au cours d'entretiens individuels. Nous avons aussi rencontré leur chef d'établissement, leur professeur principal, leur professeur de français et/ou de mathématiques, le professeur FLS (français langue seconde) qui les a pris en charge quand un suivi était proposé. Ces entretiens avec les différents intervenants de l'équipe pédagogique de l'établissement nous ont permis d'avoir une vision large de la scolarité des ENAF retenus pour notre étude.

Nous avons également passé une matinée dans un CIO<sup>2</sup> de la Seine-Saint-Denis. Nous avons en effet voulu comprendre et observer comment se passent les tests d'évaluation à l'arrivée des ENAF dans ce département.

Enfin, nous avons rencontré deux personnes qui font autorité dans l'Education nationale sur la problématique des ENAF. La première, Catherine Klein, est inspectrice générale de lettres, ancienne directrice du Casnav de Créteil. Elle a ainsi pu nous donner son point de vue expérimenté sur la question des ENAF. Le second interlocuteur, Francis Delarue, est adjoint au chef du département Ville-Ecole-Intégration depuis septembre 2003 et directeur de la collection Les Cahiers de Ville-Ecole-Intégration. Créé en 1973 sous l'appellation de « Centre Migrants », le centre de ressources VEI (Ville-École-Intégration) est un service spécialisé du SCÉRÉN - CNDP. Il 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. Il couvre trois domaines dont l'intégration (immigration, accueil, scolarisation et intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage ; relations interculturelles...).

Nous tenons à préciser d'emblée que nous avons été la plupart du temps, très bien accueillie par tous ces interlocuteurs, qui, par ailleurs, ont montré un intérêt certain à l'égard de notre recherche. Un regard universitaire et donc plus distancé, plus formalisé que celui proposé par l'Education nationale, peut sembler en effet complémentaire dans un dossier complexe et relativement nouveau comme celui de l'apprentissage des ENAF.

Mais, il faut signaler néanmoins, que nous avons rencontré quelques obstacles. Nous avons ainsi dû renoncer à une étude de cas car l'équipe enseignante s'est opposée à notre venue. Dans leur grande majorité en effet, les enseignants de ce collège, ne voulaient pas que l'on observe leurs pratiques pédagogiques. Cette réaction est sans doute le reflet d'une peur d'être évalué par quelqu'un d'extérieur. Enfin, nous précisons que pour protéger les enseignants, (tous n'ont pas souhaité l'anonymat mais nous l'avons généralisé), nous avons anonymé tout le personnel éducatif rencontré. Ici aussi, nous pouvons regretter le climat de peur qui règne actuellement dans les administrations et qui est révélateur de tensions entre la hiérarchie institutionnelle et ceux qui sont confrontés à la réalité du terrain. En ce qui

---

<sup>2</sup> CIO : Centre d'orientation et d'information.

concerne les formateurs des Casnav, la plupart d'entre eux n'ont pas été anonymés car ils ne l'ont pas souhaité.

Notre analyse s'articulera autour de trois grandes parties dont nous aimerions justifier ici l'organisation.

Par conséquent, notre première partie sera d'une part consacrée à la prise en charge institutionnelle des ENAF et à sa mise en parallèle avec la réalité de leur scolarisation dans les collèges. D'autre part, elle présentera une synthèse de l'état de l'art relatif à la scolarisation des ENAF au collège. Nous nous attarderons plus spécifiquement au cours de cette partie, sur les concepts de Français langue étrangère, langue seconde, et langue de scolarisation. Nous nous pencherons également sur la didactique des langues étrangères et plus particulièrement sur celles qui ont recours à l'interculturalité.

La deuxième partie présentera ensuite le descriptif détaillé de l'état des lieux des Casnav, tandis que la troisième partie s'attachera à montrer le déroulement de la scolarité des élèves étrangers choisis pour nos quatre études de cas. Ces descriptions seront ensuite suivies de nos analyses.

Nous tenons à préciser à l'issue de cette introduction, que ce mémoire s'appuie sur une recherche transdisciplinaire à l'interface des sciences du langage (apprentissage-didactique du FLE/S; psycholinguistique) et des sciences de l'éducation (état des lieux institutionnel).

Notre travail est la première étape d'un projet de recherche plus approfondi qui prendra tout son sens dans le cadre d'une thèse de doctorat. Cet état des lieux et ces études de cas ont constitué un travail préalable indispensable en didactique des langues, à une étude ultérieure sur l'apprentissage du FLE/S du point de vue de la psycholinguistique et de la linguistique.

## **LA COMPLEXITE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS AUPRES DES ENAF AU COLLEGE**

### **1.1. Notre expérience de professeure**

A l'origine de ce mémoire, nous retrouvons 15 années d'enseignement dont les trois dernières, qui comme nous allons le voir ont été particulièrement éprouvantes.

#### **1.1.1. Notre expérience en tant que professeure de FLE/S à l'étranger**

Notre intérêt pour le FLE/S a toujours été présent dans notre parcours professionnel, nous avons en effet enseigné à plusieurs reprises à l'étranger dans un contexte de FLE « traditionnel ».

#### **Notre première expérience**

En 1998/1999, nous étions professeure à l'Alliance Française de Cambridge. Par FLE traditionnel, nous entendons du français langue étrangère tel qu'enseigné classiquement dans une Alliance française.

Nous nous arrêterons ici pour définir plus clairement ce qu'était l'enseignement du FLE à l'Alliance française de Cambridge. Tout d'abord, nous allons caractériser cet enseignement à travers le public accueilli. Le public de l'Alliance pouvait être scindé en deux groupes : la première catégorie de personnes était constituée d'adultes anglophones de 20 à 70 ans (étudiants, salariés, retraités), l'autre catégorie du public était un public scolaire (élèves de 12 à 18 ans). Les objectifs de ces 2 catégories de public étaient évidemment très différents. En ce qui concerne le public des adultes, le français était appris non par nécessité mais par plaisir. Ils voulaient apprendre ou consolider leur français soit parce qu'ils avaient acheté une maison secondaire en France, soit parce qu'ils projetaient de vivre leur retraite en France ou encore parce qu'ils voulaient y passer des vacances. Dans ce cadre là, il s'agissait de leur enseigner les bases du français en tant que langue de communication. On utilisait donc des manuels basés sur des méthodes communicatives tels que « Tempo » ou « Sans frontières ». Les objectifs du public scolaire étaient très différents. Il fallait les aider à préparer leur examen : le GCSE (équivalent du Brevet des Collèges) ou A-LEVEL (équivalent du baccalauréat). On travaillait ainsi sur des tâches de compréhensions orale et écrite et d'expressions orale et écrite à partir d'annales. L'enjeu de cet apprentissage bien qu'important n'était pas fondamental.

#### **Notre deuxième expérience à l'étranger**

Nous avons ensuite enseigné le français pendant trois ans à l'école européenne de

Mol en Belgique de 1999 à 2002. Dans ce contexte, nous nous rapprochions davantage des objectifs du FLS. En effet, nous dispensions des cours de français en tant que deuxième et troisième langue étrangère à des élèves de la sixième à la terminale en provenance de tous les pays de la communauté européenne. Pour les élèves scolarisés au collège, il s'agissait avant tout d'apprendre de la grammaire et du vocabulaire, nous étions donc plutôt dans de l'enseignement de FLE classique. Mais les lycéens pour lesquels le français était la deuxième langue devaient étudier des œuvres littéraires (par exemple : *Les mains sales* de Sartre ou *Le Spleen de Paris* de Baudelaire). Celles-ci devaient être présentées au cours d'un entretien oral du baccalauréat européen. Les élèves devaient également écrire une dissertation sur l'une des œuvres au programme. Il s'agissait pour nous enseignante d'utiliser des techniques d'analyse de textes littéraires propres au FLM (Français langue maternelle) en les adaptant à des élèves d'origine étrangère. Toutefois, la différence entre l'enseignement en classe d'accueil (dont nous parlerons plus loin en détail) et l'enseignement dans les classes de l'école européenne est considérable. Les élèves de l'école de Mol n'avaient pas à intégrer en un an une classe où la langue seconde deviendrait la langue de scolarisation. Leur langue maternelle de ces élèves reste la langue de scolarisation, ce qui est confortable. L'enjeu n'est donc évidemment pas le même.

#### 1.1.2. Notre retour en France et notre enseignement en CLA

A notre retour en France, dans la région lyonnaise, nous avons enseigné dans le second degré, principalement dans des lycées. Nous sommes donc retournée vers l'enseignement du français langue maternelle (ce que nous avons déjà fait pendant nos quatre premières années d'enseignement).

A notre arrivée dans l'académie de Créteil, nous avons postulé pour être professeur dans une classe d'accueil (CLA). L'opportunité nous a été donnée d'enseigner dans une CLA, dans un établissement difficile de la Seine-Saint-Denis. C'est donc au collège Jean Zay à Bondy que nous avons pu renouer avec le FLE/S. Dans ce cas particulier, on parlera de FLS. Ce collège est classé en APV (Affectations Prioritaires à Valoriser, anciennement ZEP, Zone d'éducation prioritaire) et depuis septembre 2006, il est entré dans le réseau des établissements « Ambition Réussite », mesure qui a été prise dans le cadre du plan banlieue après les émeutes de 2005 à Clichy-sous-Bois.

## Le dispositif de la CLA dans le collège Jean Zay à Bondy en Seine-Saint-Denis

Afin d'incarner concrètement toutes les problématiques complexes liées à l'apprentissage du français dans ces classes, nous aborderons ici le cas particulier de la CLA dont nous avons été la professeure de français et la professeure principale.

Nous avons pris en charge la CLA du collège pendant 3 ans dont 2 en étant la professeure principale. La CLA comportait 20 élèves et ceux-ci avaient un emploi du temps propre à leur classe.<sup>3</sup> Par ailleurs, je donnais également des cours de suivi aux EX-ENAF<sup>4</sup>. Dans le BO spécial n°10 du 25.04.02, il est écrit en effet qu' «on veillera à ce qu'un soutien puisse continuer à être dispensé aux ENAF pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations.». 6 heures de suivi sont ainsi attribuées aux établissements dans la Dotation Horaire Globale.

### Les difficultés liées à la CLA

Durant ces 3 années, nous avons pu réaliser à quel point les difficultés sont grandes dans ce genre de structures.

Pour l'enseignant, il s'agit de gérer une très grande hétérogénéité tant au niveau des origines, des niveaux et des âges des élèves avec une très grande instabilité puisque les élèves arrivent et partent de manière échelonnée tout au long de l'année scolaire. Le défi est énorme pour l'enseignant qui doit avoir recours à de la pédagogie différenciée afin que le plus rapidement possible chaque ENAF puisse intégrer une classe ordinaire correspondant à sa classe d'âge.

Pour l'apprenant, les difficultés sont également très diverses mais ils doivent tous surmonter, à des degrés divers, des difficultés linguistiques pour maîtriser la langue française qui sera la langue de scolarisation. Les enjeux d'apprentissage de la langue seconde se distinguent donc d'un enseignement FLE/S «traditionnel» où les élèves/étudiants apprennent le français dans la plupart du temps par plaisir.

Ce qui différencie chaque ENAF, c'est son origine, son niveau scolaire bien sûr mais aussi sa situation. Ils ne sont pas venus en France pour les mêmes raisons, ils n'ont pas le même contexte familial (s'il y en a un). Mais en général, ils souffrent tous

---

<sup>3</sup> Les élèves suivaient 12 heures de français par semaine, 3 heures de mathématiques, 3 heures d'anglais, 2 heures d'histoire-géographie, 1 heure de SVT, 1 heure de technologie, 1 heure d'EPS, 1 heure d'arts plastiques, 1 heure d'éducation musicale. Nous prenions en charge 9 heures de français et une autre collègue 3 heures.

<sup>4</sup> Les EX-ENAF désignent les ENAF qui sont sortis de la classe d'accueil. On les considère ainsi pendant deux ans après la sortie de la CLA.

d'une «double déchirure : la première est d'ordre affectif, la seconde est d'ordre culturel.» (Beaucourt, 1995 : 58). Si nous devons caractériser les différents parcours des ENAF à partir de ces 3 années d'enseignement, nous distinguerions plusieurs catégories :

- Le cas des mineurs isolés qui ont souvent plus de 16 ans et qui sont pris en charge par l'ASE<sup>5</sup>
- Les enfants qui rejoignent le père, la mère ou un autre membre de la famille par le biais d'un regroupement familial
- Les enfants dont les parents demandent un statut de réfugié (Kurde, Sri Lanka....)
- Les enfants du voyage qui ont grandi en France et qui ont la nationalité française
- Les enfants qui sont nés en France mais qui sont retournés dans le pays d'origine de leurs parents et qui reviennent de nouveau en France
- Les enfants dont les parents effectuent une mission temporaire en France pour leur travail (diplomatie....)
- Des enfants qui viennent de manière temporaire en France pour des raisons de santé et qui sont accueillis par un membre de leur famille.

De nombreux dispositifs sont mis en place pour accueillir ces enfants à l'école mais de manière insuffisante car un certain nombre sont en échec scolaire : certains déjà en CLA, la plupart quand ils intègrent une classe ordinaire. Très peu obtiennent le Brevet des collèges à l'issue de la troisième. En 2006/2007, dans notre établissement, sur 9 élèves, seule une élève a obtenu le Brevet. En 2007/2008, sur 11 élèves dont 5 qui étaient en troisième alternance et qui passaient le CFG (Certificat de Formation Générale, diplôme remplaçant le Brevet pour les élèves de la SEGPA<sup>6</sup>), seuls 2 élèves ont obtenu le CFG.

En ce qui concerne la sortie de troisième, la plupart des élèves sont orientés en CAP et BEP et très peu en lycée général. Certains élèves décrochent et sortent du système scolaire sans aucun diplôme. D'autres encore sont réorientés en SEGPA. L'ensemble de l'équipe éducative était souvent désorientée, dépitée et impuissante devant un tel échec. Bien sûr surviennent aussi des réussites, des élèves qui deviennent des têtes de classe et qui obtiennent de très bons résultats en classe

---

<sup>5</sup> ASE : Aide sociale à l'enfance.

<sup>6</sup> SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté.

ordinaire, et qui parviennent même en seconde générale. Mais l'arbre ne saurait cacher la forêt. Il reste beaucoup à faire dans ce domaine et de ce constat est né l'objet de ce mémoire. Le groupe de travail interministériel portant sur «L'éducation des 16-18 ans en France et en Europe» a consacré une séance de travail sur les élèves nouvellement arrivés en France le 5 décembre 2007. Dans la synthèse de cette journée<sup>7</sup>, il est écrit «*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.*» (2007 : 55).

## **1.2. La prise en charge des ENAF par l'institution**

Plusieurs articles d'inspecteurs, de formateurs du CASNAV, de chercheurs en apprentissage-didactique du FLE/S ont déjà mis en perspective la prise en charge des ENAF dans les institutions. Nous ne référons donc pas cette analyse, nous retiendrons simplement ce qui nous semble essentiel pour éclairer notre objet d'étude à venir. Mais avant d'aborder cette question, nous tenons à faire une mise au point terminologique sur la désignation, ENAF.

### Une mise au point terminologique

Pour des raisons de simplification du vocabulaire, tout au long de notre mémoire nous utiliserons l'abréviation ENAF pour désigner les élèves nouvellement arrivés en France, même si Fatima Davin-Chnane (2008) déplore l'utilisation de ce terme. Il ne s'agit pas pour nous de mépriser ni de déshumaniser les nouveaux arrivants à travers une terminologie jargonante mais de décrire une situation précise, la leur. Ce sont des élèves qui viennent effectivement d'arriver en France. L'expression de « nouveaux-arrivants » ne recouvre pas le référentiel scolaire de leur situation, il faut les désigner avant tout comme des élèves qui devront prendre place dans l'école en France.

#### 1.2.1. Les ENAF dans les textes officiels

Selon Philippe Quentin, inspecteur de l'Education nationale (IEN) et responsable du Casnav de l'Académie de Montpellier en 2005, « *la prise en charge de l'altérité linguistique* » s'est faite à partir de 1936. (Quentin, 2005 : 115). Monsieur Delarue, directeur adjoint de la collection « Ville-Ecole-Intégration » toujours en poste

---

<sup>7</sup> La séance n°6 du 5 décembre 2007 de ce colloque a été consacrée à la scolarisation et déscolarisation d'un public hors normes : les grands adolescents primo migrants.

aujourd'hui, a comptabilisé pour sa part 10 circulaires sur les ENAF de 1970 à 2002. La création des CRI (Cours de rattrapage intégré) en 1970, des CLIN (Classe d'initiation à destination des ENAF de 7 à 12 ans en âge d'être scolarisés à l'école primaire) toujours en 1970, puis des CLA (Classe d'adaptation à destination des ENAF de 12 à 16 ans en âge d'être scolarisés au collège) en 1973 sera suivie de la création en 1991/1992 des CLA/NSA pour les adolescents de 12 à 17 ans non scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine.

La circulaire qui retiendra toute notre attention sera celle issue du BOEN n°10 du 25/04/2002. Elle s'intitule « *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise de la langue française ou de ses apprentissages* ». Nous citerons les extraits qui nous semblent primordiaux dans cette circulaire puis nous examinerons le décalage qui existe entre ces recommandations institutionnelles et la réalité du terrain scolaire.

Le premier point est en lien avec les implantations des classes spécifiques du second degré. La circulaire préconise donc de faire en sorte que « *les CLA ne soient pas systématiquement ouvertes dans les réseaux d'éducation prioritaire* ».

Le deuxième point que nous retiendrons concerne l'accueil des ENAF et de leurs parents. La circulaire précise ainsi que « *l'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique de la même façon pour les ENAF et pour les autres élèves* ». Elle insiste aussi sur le fait que dans les établissements scolaires, les parents aussi doivent être accueillis et doivent pouvoir connaître et comprendre le système scolaire.

Le troisième point est en rapport avec les modalités d'affectation de l'ENAF. La circulaire précise en effet tout le parcours d'un ENAF : de l'évaluation de ses acquis scolaires antérieurs lorsqu'il arrive, à son affectation dans une classe spécifique selon son âge. Pour les ENAF de plus de 16 ans, c'est la MGIEN (Mission générale d'insertion de l'Education nationale) qui doit les prendre en charge. Le texte insiste également sur le fait que le ENAF doit être inscrit dans une classe ordinaire correspondant à son âge en parallèle de son inscription en classe spécifique (il s'agit donc d'une double inscription).

Le quatrième point est d'ordre pédagogique et didactique. La circulaire précise que l'objectif essentiel de l'enseignement en classe spécifique est « *la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation* » et que « *l'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul maître de*

*la classe d'initiation et de la CLA : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante.».*

Enfin, le cinquième point concerne l'orientation. Il est dit à propos de l'orientation des ENAF qu' *«aucune voie ne leur soit fermée par 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.».*

Nous pensons qu'à travers ces recommandations, la volonté institutionnelle qui transparaît, est celle d'éviter l'écueil de la marginalisation des ENAF. Or dans les faits, nous pensons que le plus souvent, cette marginalisation n'a pu être évitée et qu'elle est même effective à trois niveaux. Nous allons les examiner à présent en confrontant les ENAF à la réalité.

### 1.2.2. Les ENAF dans la réalité

La première marginalisation, contre laquelle on ne peut malheureusement rien faire et que l'on ne peut que constater, est liée à la situation de l'élève de CLA. Nous l'appellerons donc marginalisation originelle. L'élève qui arrive en France en effet, pour une raison ou pour une autre (nous envisagerons en détail les différentes raisons de ce départ un peu plus loin) est mis à la marge de son pays d'origine et cet exil est toujours synonyme de souffrance, ou du moins de déchirement. Et même lorsque l'enfant ou l'adolescent est heureux de venir en France (c'est souvent le cas pour les regroupements familiaux), il laisse toujours derrière lui des proches et une part de son identité culturelle, réalité qui n'est pas toujours prise en compte. Comme le dit Marie-Rose Moro qui a créé un service d'ethnopsychiatrie au centre hospitalier Avicenne de Bobigny en Seine-Saint-Denis : *«Qu'est-ce qui nous empêche de percevoir l'existence concrète de cet ailleurs ? Qu'est-ce qui fait que nous semblons parfois oublier cet ailleurs ou du moins tentons de faire comme si les migrants venaient de nulle part, n'avaient pas de passé, pas d'histoires, pas de savoir ? Pour nous altérité est trop synonyme de vide : ce qui est différent n'existe pas, n'a pas de véritable statut.»* (Moro citée par Gabry, 2005 : 66).

Le deuxième niveau de marginalisation dont est victime l'élève de CLA est d'ordre social. Beaucoup de classes d'accueil (en particulier dans l'académie de Créteil et tout particulièrement en Seine-Saint-Denis) sont implantées dans des zones d'éducation prioritaires (ZEP) contrairement à ce qui avait été préconisé dans la circulaire de 2002. Les ENAF qui doivent souvent faire face à de nombreux problèmes se retrouvent dans des établissements scolaires difficiles où les tensions

sont fortes. Les élèves francophones de l'établissement ont d'ailleurs souvent du mal à les accepter et ont tendance à les mépriser, voire à les ridiculiser. Cela pose de gros problèmes lorsqu'ils intègrent les classes ordinaires. Nathalie Auger explique ainsi *«que l'élève étranger qui ne sait pas, du point de vue de la compétence référentielle, ce que peut signifier dans le système cible porter tel ou tel vêtement se trouve précatégorisé sans le savoir.»* (2008 : 194). Il est vrai que souvent les ENAF en ZEP ne maîtrisent pas les codes de la banlieue comme par exemple les codes extérieurs évoqués par l'auteure. Ainsi, un élève turc qui arrive en costume, l'abandonnera après plusieurs semaines pour mettre un jean. Pour des jeunes filles d'origine kurde, il est beaucoup plus difficile d'abandonner les jupes longues car les vêtements pour elles sont les signes extérieurs de leur identité culturelle. Or, il ne faut pas oublier l'importance de la question identitaire chez des ENAF pré-adolescents ou adolescents. Gérard Vigner établit une comparaison entre les ENAF du premier degré avec les ENAF du second degré autour de la question identitaire : *« A l'école primaire, l'apprentissage est placé sous la dépendance de facteurs à la fois cognitifs et développementaux. Adolescent, l'élève émerge à la conscience, à la personne sociale. Ainsi au collège, les facteurs d'ordre socio-culturel semblent l'emporter (...), la question de la représentation identitaire est cruciale pour les collégiens.»* (Vigner, 2001, cité par Auger, 2008 : 219). Si les ENAF ne possèdent souvent pas les codes extérieurs de l'école en banlieue, ils connaissent encore moins les codes internes à la culture scolaire de ces quartiers défavorisés. Ainsi, la représentation mentale du professeur par l'ENAF est très positive : l'ENAF voit le professeur comme celui qui va lui permettre son intégration, il a une confiance absolue en lui. L'investissement affectif est très grand dans la personne de l'enseignant. L'élève du collège en ZEP a une représentation mentale du professeur très différente : le professeur est celui qui va être responsable de son échec car il est détenteur d'un savoir dont il est exclu et de cette exclusion l'élève en ZEP en est tout à fait conscient. Le professeur est l'ennemi car c'est lui qui incarne tout ce à quoi il n'aura pas accès. Pour s'intégrer dans le collège de ZEP, les ENAF vont se socialiser. Du contact des ENAF avec les élèves difficiles va donc découler un comportement agressif et violent car pour être acceptés par les autres membres de la communauté scolaire, ils doivent devenir comme eux. Nous avons ainsi vu des ENAF qui pendant leur année en CLA étaient des élèves motivés, sérieux, positifs avec des résultats tout à fait convenables se transformer soit en élève démotivé,

agressif (certains ont même eu des conseils de discipline) soit en élève apathique, silencieux, découragé et totalement passif. Le groupe de travail interministériel portant sur «*L'éducation des 16-18 ans en France et en Europe*» a consacré une séance de travail sur les élèves nouvellement arrivés en France le 5 décembre 2007. Au cours de cette journée a été abordée la question «*de l'impact négatif qu'exercent les conditions socioculturelles de l'intégration dans les établissements situés en zones sensibles, et plus encore dans les sections professionnelles dans lesquelles les primo- arrivants ont de fortes chances de se retrouver. Les formes d'assimilation à la communauté juvénile, ou, au contraire, le rejet des nouveaux venus de la part des jeunes de banlieue, souvent eux-mêmes issus de l'immigration, ont une incidence sur leurs choix et leurs parcours (...). Pour les nouveaux arrivants, la socialisation juvénile en milieu difficile fait peser une menace sur leur socialisation scolaire. Lorsqu'il s'avère que la poursuite des études a de faibles chances de déboucher sur l'insertion souhaitée, mais qu'elle risque de placer les jeunes dans un environnement hostile ou perçu comme potentiellement néfaste, alors le calcul coûts-avantages que font les familles et les jeunes penchera en faveur d'une entrée précoce sur le marché de l'emploi et/ou du mariage.*». Claire Schiff s'est également penchée sur la situation des ENAF dans les établissements difficiles dans un numéro de «*VEI Enjeux n°125* » (Ville-école-intégration). Dans l'article intitulé «*Les adolescents primo-arrivants au collège, les contradictions de l'intégration dans un univers en tension*», elle montre bien toutes les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Elle déclare ainsi : «*Mais après quelques années passées dans l'univers de la banlieue, cette position (elle fait ici référence à leur « comportement docile » à leur arrivée en France) peut devenir autre. Loin de représenter une adhésion heureuse à un nouvel ordre des choses, la véritable « intégration » est une prise de conscience douloureuse de sa propre marginalité et des contradictions auxquelles il est impossible d'échapper.*» (Schiff, 2001 : 188-189).

La troisième marginalisation dont est victime l'élève de CLA est une marginalisation d'ordre scolaire. Ce qui est dit dans la circulaire n'a pas forcément été appliqué dans la réalité. En effet, la double inscription qui est évoquée n'est pas effective dans toutes les académies puisque beaucoup de CLA sont fermées c'est-à-dire que les liens avec la classe ordinaire (la classe que l'élève devra intégrer dans le collège après son année en CLA en fonction de son âge et dans laquelle il est inscrit en premier lieu) ne sont pas ou peu établis. Nous verrons d'ailleurs plus loin que cette

double inscription pose problème.

L'implication de l'équipe enseignante dans l'intégration de l'ENAF à son arrivée dans la classe ordinaire est très variable mais dépend surtout de la bonne volonté des enseignants. Beaucoup d'enseignants font des efforts. Ils sont pourtant souvent très vite dépassés et ne savent pas comment rattraper les importantes lacunes des ENAF. Gérer les classes hétérogènes aujourd'hui est très difficile mais devant un ENAF en difficulté, il ne s'agit pas seulement de faire de la pédagogie différenciée, il s'agit de faire des cours particuliers après chaque séance pour expliciter les notions, le vocabulaire à assimiler pour suivre le cours et effectuer les tâches demandées. L'accompagnement éducatif est une solution mais ne saurait résoudre tous les problèmes liés à la problématique des ENAF. Claire Schiff a d'ailleurs constaté ce problème de l'évaluation des ENAF par les enseignants des classes ordinaires. Elle décrit l'attitude de découragement des ENAF devant leurs résultats scolaires en classe ordinaire : *«Les notes obtenues (...) restent souvent faibles en dépit de leur progression car la grande majorité des enseignants évalue les performances en fonction d'une norme pré-établie qui ne tient pas compte de la situation des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.»* (Schiff, 2001 : 192).

En ce qui concerne l'orientation, là encore les intentions sont louables mais aucunement appliquées ou applicables dans la réalité. Il est dit qu'aucune filière ne doit être fermée aux ENAF alors que la plupart d'entre eux à l'issue de la troisième sont orientés en BEP<sup>8</sup> et CAP<sup>9</sup> dans le meilleur des cas. L'orientation est un problème crucial auquel la communauté éducative dans son ensemble est confrontée avec ce public. Pour Philippe Quentin, gérer *« l'altérité linguistique »*, c'est *« renforcer les formes adaptées de scolarisation au profit des élèves nouveaux arrivants et d'aider les enseignants à accueillir les élèves dans leur diversité.»* (Quentin, 2005 : 120).

Trouver des solutions d'orientation adaptées à chaque ENAF est très difficile et relève du casse-tête car l'équipe éducative se heurte au manque de souplesse d'un système administratif très rigide.

Nous concluons ce chapitre par des extraits du Livre vert de la Commission des communautés européennes du 3 juillet 2007 qui s'intitule *«Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens»*. Car la

---

8 BEP : Brevet d'enseignement professionnel

9 CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

problématique de l'accueil des ENAF n'est pas seulement présente dans l'institution éducative française, elle est au cœur des préoccupations des institutions européennes. Et dans ce Livre vert, l'étude met le doigt sur les mêmes incapacités des différents systèmes éducatifs européens à accueillir les ENAF car ils n'évitent pas leur marginalisation. Ainsi, nous pouvons lire dans le Livre vert : *« 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. »* (p.8). Cette étude basée sur une enquête intitulée PISA montre également les écarts de performances existants entre les immigrés de première génération, les immigrés de deuxième génération et les autochtones en sciences, lecture et mathématiques. Les graphiques figurant dans l'enquête prouvent le retard systématique des élèves nouveaux-arrivants dans les pays européens d'accueil dans ces trois disciplines essentielles de l'enseignement scolaire. L'étude en arrive donc aux conclusions suivantes : *« Enfin, l'enquête PISA fait un constat particulièrement alarmant pour les responsables de la politique de l'éducation: en fait, dans certains pays, l'écart de 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. »* (p.8). L'enquête préconise des améliorations à apporter aux systèmes éducatifs pour l'intégration des immigrés et bien que très générales, elles ont le mérite de la lucidité et ouvrent des perspectives de travail. *« Dans les classes et les écoles, il faut s'adapter à une diversité accrue de langues maternelles, de perspectives culturelles et de niveaux. De nouvelles compétences didactiques seront nécessaires et il faudra trouver de nouveaux moyens de créer des liens avec les familles et les communautés immigrées. »* (p.8). Dans la résolution du Conseil de l'Europe relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme du 21 novembre 2008, il est préconisé *« d'offrir un enseignement de la langue du pays d'accueil aux migrants, et tout particulièrement aux jeunes, en tant qu'élément essentiel à une intégration et une employabilité*

réussies.» (p.3).

### **1.3. L'enseignement aux ENAF : la nécessaire clarification des concepts**

#### **1.3.1. Le Français langue étrangère, le Français langue seconde : quels concepts appropriés pour les ENAF ?**

La didactique enseignée auprès des futurs professeurs de CLA, est basée sur l'idée que l'on doit commencer par des méthodes de FLE puis s'appuyer sur les méthodes FLS pour arriver enfin à celles du FLM.

Il convient de resituer tous ces concepts que l'on a trop tendance à mélanger, à confondre et à utiliser, pour finir, à mauvais escient.

Tout d'abord, il serait bon de préciser ce qu'est le FLE et de présenter ses méthodes phares au cours des 40 dernières années.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca définissent ainsi le FLE : *«Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un même temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s).»* (2003 : 93).

Les méthodes les plus utilisées en FLE, à partir des années 70, étaient celles inspirées par le SGAV (Structuro-globale-audio-visuelle). Nathalie Spanghero-Gaillard<sup>10</sup> présente ainsi cette méthode : *« La démarche adoptée consiste à partir de dialogues pour introduire des formes d'expression linguistique. Ceci s'oppose à la démarche des cours audio-oraux américains qui reposaient sur la présentation dialoguée de certaines structures morpho-syntaxiques de la langue cible. Les dialogues servent aussi et pour certains méthodologues surtout, à présenter la parole étrangère en situation : c'est-à-dire dans des conditions plausibles d'usage. Ceci explique le recours aux images qui permettent de visualiser les circonstances de l'interaction. L'accent est mis sur les usages de la parole et l'accès au sens est facilité par la visualisation de la situation. La méthode utilisée est la méthode directe : l'enseignant s'adresse aux apprenants en langue étrangère et s'appuie sur les images (les gestes, les mimiques, les éléments du décor) pour faire découvrir le sens et les usages des formes linguistiques. À la différence de la méthode directe*

---

10 Spanghero-Gaillard, N., Extrait du cours du SED SL 0620 Université de Toulouse2-Le Mirail "Didactique du FLES".

*stricto sensus qui utilise l'environnement immédiat de la classe, la compréhension est médiatisée par un environnement fictif, celui créé par l'image et l'enregistrement.»*

De même, la méthode communicative, celle qui, à présent privilégiée dans les classes, est caractérisée ainsi par Nathalie Spanghero-Gaillard<sup>11</sup> : *« Cette méthodologie est aussi appelée fonctionnelle, notionnelle-fonctionnelle ou encore interactionnelle. Elle s'est développée en France dans les années 1970. Elle se caractérise par le refus de certaines méthodes proscrites par les méthodologies audio-visuelles : le recours à la traduction et aux explications grammaticales. Par ailleurs, la progression qu'elle propose dépendra du public d'apprenants. En effet, c'est en partant des besoins des apprenants que seront constitués les contenus de cours, les situations à aborder, les compétences à travailler. La présentation de la langue cible dépendra donc de ce que les apprenants auront besoin de savoir et savoir faire dans cette langue. De plus, le parti pris est de présenter une langue authentique, la plus proche possible de celle utilisée par les natifs. Les supports de cours seront donc des échantillons de messages ayant réellement été échangés entre natifs : enregistrements sonores d'émissions de radio, de télévision, extrait de journaux, magazines, tracts, publicités, etc.»*

Le FLE a eu tendance, ces dernières années à être oublié dans la didactique auprès des ENAF, au profit du FLS. En effet, la question du FLS s'est posée pour le public des élèves nouvellement arrivés en France lorsque sont apparus les manques du FLM et du FLE pour caractériser l'enseignement dispensé auprès de ce public dans ces classes. Une forme d'enseignement hybride oscillait entre FLE et FLM ce qui a d'ailleurs amené Jean-Pierre Cuq à se montrer réticent dans l'utilisation du concept de FLS appliqué au français pour migrants. Il déclare ainsi que *« faute d'un bon outillage conceptuel pour le français pour migrants, on a utilisé le concept de FLS.»*. Il affirme encore qu'*« Il est possible qu'on ait affaire là à une attitude d'approximation conceptuelle et que pour beaucoup, les auteurs n'en jugent qu'à partir d'un certain empirisme méthodologique voire pédagogique.»* (Cuq, 1995 : 7). Et il est vrai que l'on ne peut que déplorer ce manque de clarté didactique et pédagogique dans l'enseignement auprès des ENAF. Ainsi, Michèle Verdelhan-Bourgade confirme les

---

11 Spanghero-Gaillard, N., Extrait du cours du SED SL 0620 Université de Toulouse2-Le Mirail "Didactique du FLES".

propos de Jean-Pierre Cuq face à « *cette approximation conceptuelle* » : « *En France, il n'y a pas de programme ni de méthodologie du FLS : l'Inspection Générale a produit il y a 10 ans une brochure sur le FLS au collège ; un document plus récent est paru en 2000, mais la situation ne fait pas l'objet d'un cadrage officiel. Ceci s'explique : d'une part le français est traité pour l'école comme Langue maternelle sur l'ensemble du territoire ; d'autre part les situations du type immigré ont été analysées du point de vue du FLE, depuis que l'institution scolaire s'est occupée du problème, au début des années 1970.* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 77). Le texte auquel fait référence Michèle Verdelhan-Bourgade, seule référence pédagogique et didactique officielle mise à disposition des professeurs en classe d'accueil, est le très connu livre rouge qui s'intitule précisément « Le Français Langue Seconde » d'Alain Viala, Denis Bertrand et Gérard Vigner (2000). Il y a donc bien eu de la part des instances éducatives une officialisation de ce concept dans le contexte de l'apprentissage du français aux nouveaux arrivants. Ainsi, Philippe Quentin présente le livret FLS « *comme un document qui clarifie les enjeux et modalités de l'enseignement du français aux élèves non francophones.* » (Quentin, 2005 : 117). Dans la présentation du document, les trois auteurs définissent le FLS à l'usage des nouveaux arrivants 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.* » (Viala et coll, 2000 : 5). L'enseignement destiné aux ENAF et préconisé dans l'ouvrage FLS doit donc débiter par du FLE puis évoluer vers du FLS pour enfin aboutir à du FLM. On trouve ainsi 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 ».

Nous pensons qu'il conviendrait de redonner à la didactique du FLE en CLA ses lettres de noblesse. En effet, il est important de ne pas oublier que pour les ENAF, le processus d'apprentissage du français doit s'appuyer avant tout, sur la didactique des langues étrangères afin, entre autres, de prendre en compte ses rythmes d'acquisition (comme nous le verrons dans une prochaine partie consacrée à

l'acquisition/apprentissage d'une LE.)

Il serait utile pour finir, d'évoquer le concept de langue maternelle, qui là encore, est utilisé de manière erronée vis-à-vis des ENAF. Il faudrait, en effet, cesser de penser que les ENAF doivent atteindre une compétence en français proche de celle des natifs, et cela en un an.

### 1.3.2. « Entrée en matière » : le premier manuel scolaire FLS à destination des ENAF

Nous retrouvons dans ce manuel à destination des ENAF au collège de Brigitte Cervoni, Fatima Chnane-Davin et Manuela Ferreira-Pinto sorti en 2005, l'application pédagogique concrète des préconisations des auteurs dans leur livret sur le FLS. En effet, la méthode proposée s'organise autour de 7 parcours : les parcours 1 à 3 sont des parcours FLE, les parcours 4 à 6 des parcours FLS et le parcours 7 un parcours FLM. Nous pouvons saluer l'apport de ce manuel qui a comblé un vide pédagogique total puisque jusqu'à sa publication, le professeur de la CLA ne disposait d'aucun outil pédagogique adapté à l'enseignement dans sa classe. Nous avons personnellement utilisé ce manuel en CLA et il est vrai qu'« Entrée en matière » présente une véritable richesse dans les approches et les documents proposés. Le fait également de mettre en scène des élèves d'une CLA permet aux ENAF de s'identifier aux personnages et donc d'intérioriser plus facilement les dialogues et donc les apprentissages qui y sont associés. Si le manuel nous a souvent facilité la tâche en nous offrant un outil pédagogique adapté pour l'organisation et la progression de nos séquences, nous avons pu tout de même remarquer la place insuffisante accordée au Français de scolarisation ou Français des disciplines. En effet, c'est seulement à la fin de l'unité que nous pouvions travailler le Français de scolarisation à travers la rubrique « D'une matière à l'autre ». Pascale Jallerat, formatrice au Casnav de Créteil déclare au sujet de ce manuel : *« Entrée en matière, ce n'est pas du FLS, c'est un début de FLS. L'interdisciplinarité arrive à la fin or il faut qu'elle soit au cœur des unités pédagogiques proposées. »* (Cf. annexe 4). Mais le Français de scolarisation n'était sans doute pas l'objectif pédagogique principal de ce manuel qui a été conçu dans la perspective du FLS. Dans la préface du manuel, Gérard Vigner déclare à propos de la méthode qu'« *elle s'organise en sept parcours, qui définissent autant d'étapes dans l'acquisition d'une compétence et qui permettent de faire accéder les élèves au niveau de compétences B1, tel qu'il est défini par le Cadre européen commun de référence.* » (Vigner, 2005 : 3). Il n'existe

pas non plus d'outil constitué en école primaire.

### 1.3.3. L'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère (ALE) : un processus cognitif complexe

Nous pensons qu'il serait bon de replacer l'enseignement aux ENAF dans une perspective scientifique issue des théories sur l'ALE inspirées par la psycholinguistique et les sciences du langage.

Au cours d'un entretien accordé en fin d'année 2008 par Cristina De Lorenzo, enseignante-chercheuse à l'Université de Nantes, maître de conférences en espagnol au CIL (Centre International des Langues), et spécialiste en acquisition et didactique des langues étrangères, nous avons pu discuter du statut de la LE en CLA. Cristina De Lorenzo affirme « *que la LE chez l'apprenant de CLA ne doit pas se contenter d'être une L2. Elle doit être amenée à remplacer graduellement la L1<sup>12</sup> de ces élèves par le biais de la scolarisation et de la socialisation. Les ENAF 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 L1 de l'apprenant mais l'institution doit mettre en place un dispositif qui permette d'accompagner cette transition. L'école doit également prendre en compte la difficulté à la fois cognitive, linguistique et sociale des ENAF et le lecte de ces apprenants notamment au niveau des évaluations. 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 3 ans dans les évaluations sommatives et formatives. En effet, le français par le biais de structures grammaticales n'est pas un moule universel. La mise en place d'une compétence native en Langue maternelle nécessite 7 ans. Comment peut-on envisager que ce processus acquisitionnel se fasse en 1 an ?* ». Le passage du statut de la LE au statut de la L1 dans le processus d'apprentissage de l'ENAF est désigné par Cristina De Lorenzo comme étant « *un coup d'état linguistique* ». De plus, elle appelle les ENAF qui réussissent un pareil exploit linguistique « *les miraculés du système* ». Nous pensons que l'institution dans son ensemble n'a pas vraiment conscience de ce qu'elle exige de ces nouveaux-arrivants tant sur le plan

---

12 Nous entendons par la L1 de l'apprenant la langue qu'il a acquise en premier dans son Dispositif d'acquisition linguistique (DAL) et qui constitue l'acquisition initiale de la langue avec la mise en place du système linguistique et cognitif.

linguistique que cognitif et nous avons également pu bien comprendre à travers cette réflexion scientifique sur les processus cognitifs dans l'ALE que l'ENAF a besoin de temps pour les apprentissages lexicaux et la mise en place des paramètres syntaxiques de la Langue cible. Si nous ne nions pas le fait que le FLE et le FLS aient eu des apports utiles à l'enseignement des ENAF, nous estimons tout de même qu'il faudrait mettre en adéquation les concepts face à une situation d'apprentissage complexe de la langue dans un contexte scolaire très spécifique.

#### 1.3.4. Le Français de scolarisation : un concept clé dans l'enseignement aux ENAF

La spécificité de l'enseignement aux ENAF n'est pas suffisamment problématisée et pas assez clarifiée dans l'axe du Français de scolarisation (que nous nommerons à présent FL Sco). Il conviendrait en effet de faire évoluer les concepts. Cette réflexion face à la nécessité de faire évoluer les concepts, nous la rencontrons chez Valérie Spaëth (2008 : 63) qui déclare : *«Pourtant, 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, ainsi que comme une préoccupation transversale pour les enseignants 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-Bourgade dans son ouvrage *«Le Français de Scolarisation : Pour une didactique réaliste»* (2002), donne une définition précise du concept : *«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.»* (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 30). Le FL Sco doit donc être au cœur de la pédagogie en CLA car c'est de la maîtrise des discours des différentes disciplines, de la mise en place de stratégies de conscientisation de la langue de l'école, du passage de «la compétence énonciative à la compétence textuelle» que l'élève ENAF, grâce à ces trois facteurs, pourra avoir les clés de la réussite en collège lors de son intégration en classe ordinaire. Nous reviendrons au cours de notre étude sur le développement de ces facteurs dans l'enseignement de la langue aux ENAF et cela en les

confrontant à notre enquête.

#### **1.4. Les méthodes appropriées dans l'apprentissage du français aux ENAF**

La prise en compte des enjeux de l'enseignement de la langue seconde a déjà été réalisée par des méthodes pédagogiques basées sur l'interculturalité. Mais avant de les examiner, il serait bon de définir deux notions au cœur de l'enseignement aux élèves : la didactique et la pédagogie.

##### 1.4.1. Les notions de didactique et de pédagogie

Pour définir ces notions, nous nous référons aux propositions de définitions données par Marie-Ange Dat qui les différencie. Souvent, en effet, les enseignants ont tendance à confondre les deux, mettant la didactique du côté de la théorie et la pédagogie du côté de la pratique. Or cela est beaucoup trop réducteur et surtout erroné. Ainsi Marie-Ange Dat écrit : *«La didactique se distingue pourtant de la pédagogie par la mise en œuvre de moyens d'enseignement, sans qu'interviennent les liens psycho-affectifs propres à la relation enseignant/apprenant. Le système didactique renvoie tant aux objectifs d'enseignement, qu'au choix des programmes et aux innovations méthodologiques. Il procède de systèmes plus larges avec lesquels il doit s'accorder : un système éducatif général, un système d'enseignement qui varie selon les apprenants, les objectifs d'apprentissage-enseignement, et les moyens humains et matériels mis en place. Il incombe alors au didacticien d'analyser la cohérence des décisions et des dispositions dans et entre ces systèmes, avant de considérer les situations de classe par la réalisation d'un curriculum systématique. Celui-ci permet de conceptualiser les objets d'apprentissage avant de les organiser dans un programme d'enseignement adapté aux apprenants. Ce travail pose à la fois le problème de la transposition didactique et celui de la progression de l'apprentissage-enseignement.»* (Dat, 2006 : 90).

##### 1.4.2. L'enseignement auprès des ENAF : des finalités complexes

L'extrême complexité de l'enseignement du français en classe d'accueil repose notamment sur ses finalités qui sont nombreuses. *«Il s'agit à la fois de développer une compétence communicative, une compétence linguistique et une compétence culturelle, les trois étant liées et dépendantes les unes des autres.»* (Davin-Chnane, 2008 : 50). De plus, la difficulté de cet enseignement est amplifiée par sa durée. En effet, tous les apprentissages doivent se faire en un an. Prenons l'exemple précis

d'une élève à son arrivée en CLA. Ainsi, une adolescente de 13 ans arrivée du Sri Lanka qui ne parle pas un mot de français doit en un an acquérir la langue française en tant qu'outil de communication. Mais elle doit ensuite s'approprier la langue française en tant que langue de scolarisation c'est-à-dire le français des disciplines pour pouvoir suivre en quatrième (c'est la classe qu'elle doit intégrer car c'est sa classe d'âge) les cours de français langue maternelle, d'histoire-géographie, de SVT<sup>13</sup>, de sciences-physiques, de mathématiques, de langue vivante 1 (l'anglais, le plus souvent), de langue vivante 2... Très vite, les élèves de classe d'accueil se retrouvent en situation d'échec malgré toute leur bonne volonté et leur motivation. Le plus souvent, ils reviennent en pleurs vers leurs anciens professeurs de classe d'accueil après leurs premiers cours en classe ordinaire et surtout lorsqu'il s'agit des cours de sciences et de français. *«Une insuffisance langagière freine, décourage et démotive les élèves qui se sentent en situation d'insécurité linguistique et n'accèdent pas à un savoir de la langue ni sur la langue pour pouvoir l'utiliser comme outil d'apprentissage.»* (Davin-Chnane, 2008 : 50). Il s'agit pour cela de trouver une pédagogie adaptée à ses finalités complexes qui permettent l'acquisition des différentes compétences requises.

#### 1.4.3. Une démarche d'apprentissage fondée sur l'interculturalité

Les enseignants, y compris ceux qui sont en contact avec des élèves d'origine étrangère et qui pourtant devraient ne plus avoir recours à des clichés culturels, font appel à des représentations figées dans leurs relations avec ces adolescents. Ils se représentent la culture de l'élève qu'ils ont en face d'eux à travers des stéréotypes. Nathalie Auger évoque à ce sujet *«la prise en compte de la culture de l'autre réduite à des traits folklorisants.»* (Auger, 2008 : 191). Dans le cadre des ENAF, la situation se complique encore davantage car l'élève ne maîtrise pas ou très peu la langue de l'école. Or, comme l'explique Nathalie Auger *«les individus passent fréquemment de la représentation de la langue de l'autre à celle du locuteur lui-même.»* (Auger, 2008 : 197). Ainsi, et nous le verrons plus tard dans nos entretiens avec des professeurs de français des classes ordinaires, l'enseignant associe l'ENAF à la non maîtrise de la langue normative de l'école et projette donc sur lui l'échec. Selon lui, il ne peut réussir dans le système scolaire car il ne possède pas le vocabulaire de l'école. Dans le DVD «Comparons nos langues, démarche d'apprentissage du

---

13 SVT : Sciences et vie de la terre

français aux ENA» créé par le CASNAV de Montpellier sous la direction de Nathalie Auger, ce sont les concepts d'interculturalité et de co-construction qui ont fondé la démarche. Celle-ci a deux mérites majeurs : éviter précisément la représentation stéréotypée de l'ENAF et prendre en compte la L1 de l'apprenant. Au cours des actes de l'université d'automne, organisés par l'académie de Créteil les 25-28 octobre 2004, Catherine Klein, à l'époque inspectrice pédagogique régionale de lettres et chargée de mission académique au Casnav de Créteil - et aujourd'hui inspectrice générale de lettres auprès du Ministère de l'Education nationale -, déclare : *«L'Education nationale doit s'interroger sur les possibilités de construire un nouvel apprentissage linguistique qui s'appuierait sur les compétences langagières déjà acquises par le nouvel arrivant.»* (Klein, 2005 : 9). Elle souligne également auprès des enseignants *«la nécessité de s'intéresser aux langues d'origine des élèves nouveaux arrivants et de reconnaître ces derniers comme des enfants bilingues ou plurilingues, riches d'acquis antérieurs, variés, complexes – sur lesquels les enseignants, qui les ignorent souvent, peuvent s'appuyer pour faciliter l'entrée dans les nouveaux apprentissage -, sur la pertinence d'un travail sur la notion de culture, dans sa pluralité – culture de soi, culture de l'autre – et autour du concept d'origine, dans sa singularité. Il est essentiel pour les responsables de la scolarisation des nouveaux arrivants d'agir sur leurs propres représentations pour modifier leur pratique et prendre en compte la diversité culturelle des élèves, leur rapport au savoir (...).»* (Klein, 2005 : 9).

Au cours d'un entretien avec madame Klein, en février 2009, elle nous a réaffirmé sa volonté de placer cette notion d'interculturalité au cœur d'une nouvelle circulaire ministérielle sur la scolarisation des ENAF. Et, elle déplore l'absence de l'évocation de ce concept dans la circulaire de 2002 : *«Tout d'abord, il y a la question de la culture : nous devons valoriser la culture d'origine des ENAF et c'est essentiel. Les travaux universitaires comme ceux de Michèle Verdelhan Bourgade montrent bien que les phénomènes de diglossie proviennent d'un sentiment de dévalorisation de la langue maternelle. En France, perdure un débat qui remonte à l'époque coloniale (c'est encore un sujet sensible : intégrer, c'était « assimiler »). L'autre schéma anglais d'intégration repose sur le fait que chacun garde sa culture mais cette absence d'interculturalité risque d'aboutir au communautarisme. Entre ces deux extrêmes, notre Ministère de l'éducation nationale ne se prononce pas. Aucun discours n'existe sur lequel on puisse s'appuyer. Dans le BO de 2002, on n'a pas*

*parlé de la culture, c'est le silence, aujourd'hui intenable. Dans la circulaire de 1990 sur les Cefisem, on insistait plus sur l'apprentissage de la culture française. En 2002, le recentrage sur l'apprentissage linguistique a été sensible. Il faut développer l'idée d'interculturalité à présent.»* (Cf. annexe 14).

Concrètement, dans les pratiques de la classe, il s'agit, au cours des interactions langagières de s'appuyer sur les connaissances de la langue maternelle des ENAF : l'enseignant fait 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. Les apprenants doivent s'impliquer dans leurs apprentissages en devenant actifs, ils ne sont pas réduits à des « vides culturels » , expression empruntée à Marie-Rose Moro, vides culturels qu'il conviendrait de combler en imposant notre culture scolaire sans prise en compte de l'altérité et de la richesse linguistique de l'apprenant. Il s'agit ici de la mise en œuvre de la pédagogie de la coopération définie ainsi par Paul Cyr : *«interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage ; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.»* (1996 : 56).

On retrouve aussi dans cette démarche d'apprentissage l'idée du FOS (Français sur objectifs spécifiques) car selon Nathalie Auger la didactique du FOS est transférable à la classe de FLE/S pour les ENAF. En effet, elle déclare : *«il s'opère une mutualisation des connaissances entre les deux parties.»* (2008 : 227), *«l'enseignant étant l'expert des connaissances à organiser et les enfants, les experts de leur langue.»* (Auger, Terrades, 2005 : 159).

Enfin, ce qui nous semble très important dans cette démarche et nous y reviendrons plus tard, c'est la prise en compte de l'interlangue des apprenants. Les travaux de Giacobe (1992) au travers du concept linguistique d'idiosyncratie de Corder et du concept de psychotypologie de Kellerman démontrent que l'acquisition d'une LE est avant tout liée à l'observation des procédés cognitifs mis en œuvre dans l'interlangue de l'apprenant. En fait, Giacobe n'étudie pas l'influence de la L1 du point de vue des transferts de la L1 à la L2 mais il examine comment la L1 sert de base ou d'élément facilitateur, grâce à des hypothèses, à la reconstruction d'un schéma conceptuel et linguistique en L2. Ce qui nous semble pertinent dans l'étude de Giacobe, c'est qu'il nous montre que l'acquisition d'une LE ou LS (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. Il nous semble précisément qu'en privilégiant les approches contrastives dans les démarches d'apprentissage du français auprès des ENAF, les enseignants leur permettent la mise en place de cette interlangue, indispensable à l'acquisition de la nouvelle langue cible.

La prise en compte de la culture de l'autre est très importante également car comme l'a démontré Olga Galatanu au cours de ses travaux de recherche, la langue est porteuse de culture. Ainsi, Olga Galatanu étudie, dans le contexte des langues en contact, l'empreinte de la culture et la manière de gérer les cultures dans les actes de langage. Les malentendus culturels pourraient donc être évités si les enseignants prenaient bien en compte la dimension culturelle à travers les actes langagiers dans leur classe.

## **2. LA REALITE INSTITUTIONNELLE LOCALE**

Notre enquête de terrain s'est articulée autour de deux champs de recherche. Nous avons dans un premier temps fait un état des lieux des dispositifs d'accueil de chaque département qui constitue les académies de Créteil et de Nantes dont nous tirerons 4 études de cas.

### **2.1. Une présentation des Casnav**

A l'origine des Casnav, il y a eu les Cefisem (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants) qui ont été créés en 1976 et qui avaient «*pour vocation à aider à accueillir et scolariser les élèves non francophones.*» (Quentin, 2005 : 115). Le BO du 25 avril 2002 va transformer les Cefisem en Casnav (Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et enfants du voyage). Les formateurs du Casnav de Nantes expliquent cette évolution : «*Les années 2000 ont vu des évolutions notoires dans les flux migratoires. Les jeunes qui arrivent de l'étranger sont plus nombreux, souvent plus âgés et certains d'entre eux n'ont eu que peu ou pas de scolarité antérieure. (...) Il devient alors nécessaire de préciser les attentes à l'égard des Cefisem dont les situations académiques reflètent une grande hétérogénéité. Il s'agit de recentrer leur action sur leur mission première : l'aide à l'intégration à la fois des ENAF et des enfants du voyage, à et par l'école.*» (Letapissier, Kervern, 2007 : 11). Les Casnav correspondent donc à une véritable volonté institutionnelle de rendre lisible au niveau du rectorat de chaque académie une entité pédagogique prenant en charge exclusivement la problématique de l'intégration des ENAF au sein des établissements scolaires.

### **2.2. Le Casnav de Créteil**

Le Casnav de Créteil est un des Casnav les plus importants de France au vu du nombre d'ENAF accueillis chaque année. Pour l'année scolaire 2007-2008, l'académie de Créteil a accueilli 1819 ENAF dans le premier degré et 2817 ENAF dans le second degré, ce qui fait un total de 4636 élèves. Il est dirigé par un inspecteur pédagogique régional de lettres, chargé de mission auprès du Casnav et est composé de huit formateurs : deux formateurs référents par département, un pour le premier degré, un pour le second degré et un référent académique des

Enfants du voyage. L'académie de Créteil est composée de trois départements : la Seine-et-Marne (77), le Val-de-Marne (94) et la Seine-Saint-Denis (93).

### 2.2.1. Le département de la Seine-Saint-Denis : ses particularismes et ses dysfonctionnements

Pour notre étude, nous nous baserons sur les données chiffrées disponibles sur le site de l'Education Nationale qui répertorie tous les chiffres recueillis par les inspections académiques respectives de chaque département. Nous ne prendrons en compte que le nombre d'ENAF accueillis à la date du 10 novembre 2008 dans le collège puisqu'il s'agit de notre objet d'étude. Nous laisserons de côté les chiffres concernant le premier degré et le lycée<sup>14</sup>.

Mais nous tenons à préciser au préalable que la classification du site officiel nous pose problème. On ne sait pas en effet à quoi correspond la dénomination suivante : *élèves relevant des classes du cursus ordinaire sans soutien*, nous présumons qu'il s'agit des ENAF directement intégrés en classe ordinaire car ils ont le niveau requis. La classification *élèves dans les classes du cursus ordinaire avec soutien* nous pose plus de problème car elle n'est pas très lisible : s'agit-il d'élèves qui bénéficient d'heures de suivi dans le cadre institutionnalisé des modules linguistiques FLS ? Il semble que non car dans le 93, il n'existe pas de tels modules. S'agit-il d'heures de soutien FLS données par des professeurs spécialistes ou alors tout simplement d'heures de soutien dispensées par des professeurs à destination de tous les élèves en difficulté dans l'établissement ?

Enfin, le site répertorie les ENAF présents l'année scolaire précédente. Là encore les choses sont loin d'être claires : s'agit-il des ENAF qui lors de l'année scolaire précédente n'avaient pu bénéficier de l'intégralité du dispositif auquel ils ont droit (par exemple un élève arrivé en mai 2008 a le droit de poursuivre sa scolarité encore deux trimestres en CLA) ou alors s'agit-il des ENAF qui ont bénéficié d'un maintien d'un trimestre supplémentaire en CLA après décision de la commission d'affectation de l'IA ? Tout cela mériterait une clarification ou du moins des précisions indispensables quant à la signification des classifications sur le site, celles-ci devant être explicitées en préalable sur la page d'accueil du site. Tous les intervenants auprès des ENAF auraient donc accès à des données claires et lisibles.

---

14Toutes ces données chiffrées sont accessibles sur le site internet officiel de l'Education nationale : <http://cisad.adc.education.fr/enaaf/>.

### Les dispositifs de la Seine-Saint-Denis

Le département de la Seine-Saint-Denis a 39 CLA collège (dont 29 en ZEP ou REP<sup>15</sup>), 12 CLA/NSA (dont 9 en ZEP ou REP<sup>16</sup>). Ce qui constitue un total de 51 dispositifs à destination des ENAF de 12 à 16 ans. Il faut également souligner que sur le département 10 pôles ont été créés c'est-à-dire que dans le même établissement se trouvent les deux dispositifs réunis afin de travailler en synergie. D'autre part, 55 établissements du département ont 6 heures de suivi uniquement consacrées aux Ex-ENAF<sup>17</sup>. Il est souhaitable, en effet, que chaque Ex-ENAF bénéficie de deux ou trois heures hebdomadaires «*pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations.*» comme cela est écrit dans le BO spécial n°10 du 25 avril 2002.

En ce qui concerne le nombre d'élèves accueillis en CLA, il s'élève à 669, en CLA/NSA à 115, en classes du cursus ordinaire sans soutien à 106. Les élèves déjà présents lors de l'année scolaire précédente sont au nombre de 322 en CLA, de 42 en CLA/NSA et ceux en attente d'affectation de 17. Au regard du nombre total d'ENAF accueillis dans le département, 1254, on remarque que la Seine-Saint-Denis accueille plus de 50 % de l'effectif total des ENAF de l'académie (le nombre d'ENAF accueillis au collège sur l'ensemble de l'académie est de 2046). On peut souligner également la forte implantation des CLA en ZEP, cela s'expliquant par la caractéristique de la Seine-Saint-Denis, département qui comporte beaucoup d'établissements difficiles.

### Le protocole d'accueil des ENAF dans le département : les tests de positionnement au CIO<sup>18</sup>

Pour la description du protocole d'accueil des ENAF dans les différents départements qui nous préoccupent, nous parlerons de toutes les procédures département par département, mais nous ne décrirons en détail que celui du CIO de la Seine-Saint-Denis où nous avons recueilli nos données et que nous nommerons le CIO de X<sup>19</sup>.

---

15 ZEP : Zone d'éducation prioritaire, REP Réseau d'éducation prioritaire

16 Le site officiel ne fait pas de distinction entre le nombre de CLA collège et de CLA lycée implanté en ZEP/REP : il donne un chiffre global pour les deux.

17 Par Ex-ENAF, nous entendons les ENAF sortis de la CLA après 1 an et qui ont intégré une classe ordinaire, ils sont considérés ainsi pendant 2 ans.

18 CIO : Centre d'information et d'orientation

19 Nous avons voulu anonymiser les lieux de notre enquête pour respecter le souhait des enquêtés. Ceux-ci pour la plupart ne veulent pas que leur nom apparaisse au cours de notre étude. Pour respecter leur demande, nous

Lorsqu'un ENAF arrive dans le département de la Seine-Saint-Denis, il se rend au CIO du district que lui a indiqué l'IA (Inspection académique). L'ENAF accompagné de sa famille ou d'un adulte proche de sa famille ou encore de son tuteur quand il s'agit d'un mineur isolé est reçu par le secrétariat du CIO qui leur donne rendez-vous pour passer un entretien suivi des tests de positionnement.

L'ENAF le jour de la passation des tests, est accueilli par un conseiller d'orientation psychologue (COP) qui, lors de son entretien avec l'élève et sa famille effectuera une première évaluation de ses compétences orales qu'il résume dans la fiche de positionnement. Le conseiller propose ensuite d'après les résultats de l'entretien, que l'ENAF passe l'un des deux tests suivants :

- le test de mathématiques n°1 si une scolarité en lycée général et technologique n'est pas envisagée.
- le test de mathématiques n°2 si une scolarité en lycée général et technologique est envisagée.

Les tests de mathématiques (durée deux heures) sont passés en premier parce qu'ils sont déterminants du niveau de scolarité et que leurs résultats peuvent modifier la première impression du conseiller à l'issue de l'entretien.

L'élève passe ensuite un test de maîtrise de la langue parmi les trois suivants :

- le test de compréhension écrite en langue d'origine (durée 30 minutes) s'il a été bien scolarisé antérieurement mais qu'il ne maîtrise pas du tout la langue française<sup>20</sup>. Pour les élèves en âge d'être scolarisés à l'école primaire et pour les plus jeunes susceptibles d'entrer au collège (niveau sixième), les professeurs testeurs utilisent un autre document plus récent<sup>21</sup>.
- Le test CLA/NSA (durée 30 minutes) s'il n'a pas été scolarisé antérieurement (ou très peu) ou bien si l'entretien suggère un écart entre les déclarations et la scolarisation effective. Le test CLA/NSA consiste en des questions simples sur la présentation de l'ENAF testé, en un court texte à recopier puis en

---

sommes dans l'obligation d'anonymiser les lieux et les noms des personnes de notre recherche sur le terrain.

20 Ce test est réalisé à partir des documents suivants : Broussy, M., Charpentier, M., Francequin G., et al (1998) «*Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers*», INETOP CNAM (Institut national d'étude du travail d'étude du travail et d'orientation professionnelle, Conservatoire national des arts et métiers), Paris. Ce document contient un bilan de l'élève allophone, une partie intitulée «mieux connaître pour mieux scolariser» : les schémas simplifiés des systèmes scolaires de 41 pays, des tests de mathématiques en 27 langues, une partie consacrée à lire, comprendre, mémoriser dans sa langue d'origine : textes traduits en 27 langues, les corrections et les barèmes d'outils.

21 Deruguine, N., Rafoni, J-C., (2003), «*Passerelles en 15 langues, Evaluation-Lecture en langue d'origine, cycles II et III*» Cahiers VEI CNDP, Paris. Le complément de ce premier numéro est sorti récemment pour 14 nouvelles langues.

quelques questions sur des phrases et un petit texte à remettre dans l'ordre.

- Le test «entrée en classe ordinaire» (durée de 1 heure à 1 heure 30 selon le niveau atteint) s'il a été bien scolarisé et qu'il parle français. Il s'agit d'un extrait des «*Misérables*» de Victor Hugo : il comporte 20 questions sur la compréhension, le lexique, la grammaire, les effets de style du texte. A la fin, nous trouvons 2 exercices d'expression écrite l'un de type narratif (pour les niveaux 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>), l'autre de type argumentatif (pour les niveaux 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et seconde).

Après les tests, on confronte la proposition du conseiller d'orientation et du professeur. Puis après discussion, ils font une proposition commune et définitive envoyée à la DIVEL (Division des élèves). L'IA affecte ensuite l'élève dans le dispositif adapté à son cas le plus proche de chez lui (quand il y en a encore de la place dans le dispositif) ou dans l'établissement de secteur s'il intègre directement une classe ordinaire.

Nous avons passé une matinée complète dans le CIO de X le jour de la passation des tests. A cette occasion, nous nous sommes entretenus avec la directrice du CIO, madame I., le professeur testeur, madame Z., et la conseillère de permanence au CIO ce jour-là, madame H. Madame Z. fait passer les tests aux ENAF depuis cinq ans. Durant cette période, elle en a orienté 3 à 4 % en NSA, 30 % en CLA collège, 40 % en CLA lycée et les autres ENAF en classe ordinaire.

### Les dysfonctionnements du test de positionnement

#### Les tests de mathématiques

L'importance accordée aux tests de mathématiques est problématique. Madame I. déclare en effet que «*c'est devant les tests de mathématiques que l'on voit les réactions des ENAF et s'ils ont été scolarisés ou non antérieurement.*» (Entretien du 13 novembre 2008). Mesdames I. et Z. ont expliqué que dans les tests de mathématiques, la langue n'est pas un handicap. On passe, en effet, par des signes qu'un élève scolarisé est capable de reconnaître.

Madame Z. dit également que «*le test de mathématiques met tout de suite en évidence l'élève non ou peu scolarisé antérieurement car les compétences en cycle primaire ne sont pas acquises.*» (Entretien du 13 novembre 2008). Si l'élève ne parvient pas jusqu'à l'exercice 3 du test de mathématiques n°1, il n'a pas atteint le niveau final de l'école primaire. C'est cela qui détermine alors son affectation en CLA/NSA, l'évaluation de la maîtrise de sa langue d'origine n'étant pas

systématiquement effectuée.

Il nous semble donc réducteur et dommageable pour l'ENAF de se fonder principalement sur le test de mathématiques pour affecter l'élève. Cela peut engendrer des dysfonctionnements dans les différentes affectations. Madame E. et monsieur C. ont confirmé cette dérive lors de nos entretiens. Madame E. est professeur de français en CLA et monsieur C. est PE (Professeur des écoles) en CLA/NSA, tous les deux au collège Y en Seine-Saint-Denis. Ce collège comporte un pôle CLA/NSA et CLA qui a l'avantage de réunir les deux dispositifs au sein du même établissement. Monsieur C. affirme : *«Les affectations des ENAF par le CIO me posent souvent problème. En NSA, j'ai accueilli 4 ENAF que j'ai envoyés deux semaines plus tard à madame E. Dans le même temps, elle m'a envoyé 3 élèves pour le déchiffrage en lecture. Quand j'étais à La Réunion, on testait les élèves nous-mêmes, ce que me paraissait plus judicieux!»*. Madame E. confirme ces dysfonctionnements et affirme que les professeurs font les mêmes constats dans les autres établissements accueillant les ENAF. (Cf. annexe 1) Ces problèmes dans les affectations peuvent s'expliquer ainsi : souvent, l'ENAF peut ne pas avoir atteint un certain niveau en mathématiques et être tout à fait capable de suivre en français. Il peut apprendre très vite le français car il a eu une conceptualisation d'un système linguistique dans sa langue maternelle, celle-ci lui permettant une acquisition plus facile et plus rapide de la langue seconde. En revanche, certains élèves qui ont été affectés en CLA, ne savent parfois pas lire dans leur langue maternelle. Le professeur de français de la CLA est obligé alors de l'envoyer vers le PE de la CLA/NSA. Celui-ci a les compétences nécessaires pour l'acquisition de la lecture en français. Ce n'est pas le cas des professeurs certifiés lettres-modernes qui ne sont pas formés à l'apprentissage de la lecture. Ces adaptations salutaires sont possibles dans le cas du collège Y où les 2 dispositifs sont réunis. Toutes ces remédiations pédagogiques ne sont évidemment pas possibles quand les deux dispositifs sont éloignés l'un de l'autre. A la question suivante : *«Pensez-vous que cela ait été une bonne chose de créer ce pôle NSA/CLA ? Quel bénéfice en avez-vous tiré ?»*, monsieur C. répond : *«Oui, sans aucun doute. Cela nous permet de pallier les dysfonctionnements dans les affectations (échange en mathématiques et en anglais) et cela nous permet de travailler en commun.»* (Cf. annexe 1).

### Les tests de français

Nous ne pouvons que déplorer le choix du texte de français proposé pour le test

d'entrée en classe ordinaire (un extrait des *Misérables* de Victor Hugo). Ces tests sont choisis en commission. Celle-ci est présidée par un IPR (Inspecteur pédagogique régional) de lettres. Des professeurs et des formateurs du Casnav participent au choix des textes pour les tests de français.

Ce test, par la difficulté de son lexique et des questions sur le texte, est du niveau de l'épreuve de français du Brevet des collèges. La consigne de la question n°13 est la suivante : «*Donnez, je vais le porter*» (ligne 36), *donne la nature et la fonction du mot souligné*». Les élèves des classes ordinaires de collège ont des difficultés à comprendre les notions grammaticales de nature et fonction des mots. On peut alors s'étonner de poser une telle question à un ENAF qui vient d'arriver en France. Car même s'il possède un bon niveau en français, il aura des difficultés à répondre à de telles questions. La consigne de la question 19 pose également problème : «*Cosette connaissait le chemin pour l'avoir fait plusieurs fois le jour.* » (l. 6-7) *Remplace « pour l'avoir fait » par une tournure de même sens. Quelle est la relation logique ainsi créée ?* ». Pour répondre à cette question, il faut d'une part que l'élève comprenne la consigne, d'autre part qu'il ait des acquis grammaticaux suffisants. On s'interroge alors sur le niveau de compétences attendu en grammaire chez l'ENAF. En l'occurrence, il s'agit de celui d'un élève de collège de 3<sup>ème</sup> en facilité scolaire. Nous savons que certains formateurs du Casnav ont souligné la difficulté de ce test. Ils proposent par conséquent des tests et des textes plus accessibles et surtout plus adaptés à la situation des ENAF.

#### Le manque de personnel

Le manque de personnel pose également problème dans la passation des tests en Seine-Saint-Denis. En effet, dans la circulaire académique n°2005-128 du 30 septembre 2005<sup>22</sup>, il est clairement indiqué en gras : «*La présence d'un professeur de mathématiques pour faire passer le test à l'élève et le corriger par la suite est primordial. En effet seul un professeur de mathématiques est à même d'évaluer les compétences réelles de l'élève.*». Au début, un professeur de mathématiques et un professeur de français étaient présents pour tester les élèves au CIO. A présent, pour réduire le budget, seul le professeur de français teste les ENAF à leur arrivée (en moyenne, dix ENAF sont testés durant une matinée). Ce nombre d'élèves à tester est trop élevé. Il représente pour le seul professeur présent une tâche ardue

---

22 Cette circulaire présente les consignes de passation des tests académiques à Créteil.

qui ne permet pas une évaluation personnalisée de chaque élève accueilli.

### Le lien entre le CIO<sup>23</sup> et l'établissement

Le lien entre le CIO et l'établissement d'accueil n'est pas toujours bien effectué. En effet, sur la fiche de liaison (celle-ci est accompagnée des résultats aux tests) le bilan de l'élève est très succinct. La restitution de l'entretien avec le conseiller d'orientation est lapidaire et les indications sur les niveaux en mathématiques et français sont très limitées. Au dessous des grilles d'évaluation figurent quelques lignes pour les commentaires sur l'évaluation. Or, la plupart du temps, aucune remarque ne s'y trouve. Enfin, sur les fiches, on trouve peu d'indications sur le passé scolaire de l'élève dans son pays ou en France. Certains ENAF (en particulier les enfants du voyage) vont de dispositif en dispositif. Les raisons sont diverses : la famille a déménagé (ce qui est souvent le cas pour les familles qui arrivent en France dans des conditions difficiles) ou l'institution a fait passer l'élève de CLA/NSA en CLA ou de CLIN<sup>24</sup> en CLA. Les ruptures dans la scolarité des ENAF (les déscolarisation sont fréquentes pour les enfants du voyage et les Roms) ne sont pas indiquées non plus. Or, pour les professeurs de CLA, il est indispensable de connaître le passé de l'élève pour appréhender sa situation et pour mettre en place une progression adaptée à son cas.

En conclusion, nous pensons que faire passer les tests au CIO est contre-productif. D'une part, parce que le CIO a déjà beaucoup de missions à remplir au sein de l'Education nationale. Celle-ci constitue en effet une surcharge de travail à laquelle le CIO ne peut efficacement faire face. Le conseiller d'orientation doit intervenir dans la scolarisation de l'ENAF mais plus tard au moment de son orientation. En effet, nul ne peut remplacer le COP (Conseiller d'orientation et psychologue) pour établir avec l'équipe pédagogique un projet personnalisé d'orientation pour l'élève. Et ceci est vital pour les ENAF. Il est urgent surtout pour ceux qui sont arrivés en France entre 14 et 16 ans de se fixer des objectifs pour leur scolarité et se projeter dans leur avenir professionnel.

D'autre part, la multiplication des intervenants dans l'accueil des ENAF ne rend pas lisible l'évaluation initiale de l'élève ainsi que son parcours scolaire antérieur. L'accueil des nouveaux arrivants doit être pris en charge par des enseignants spécialistes du FLE/S accompagnés d'un formateur du Casnav. Ceci doit se faire

---

<sup>23</sup> CIO : Centre d'information et d'orientation

<sup>24</sup> CLIN : Classe d'initiation réservée aux ENAF en âge d'être scolarisés en école primaire.

dans une antenne départementale du Casnav. Nous reviendrons sur ce point en montrant quels sont les dispositifs d'accueil qui fonctionnent.

### Les affectations des ENAF : le problème de l'âge

Nous aimerions à présent évoquer la problématique posée par l'âge des ENAF. Ce facteur intervient, en effet, de manière prégnante dans l'affectation des ENAF. Les constats que nous ferons seront valables pour l'ensemble de l'académie de Créteil et ne se limiteront pas au département de la Seine-Saint-Denis.

Les propositions des équipes d'accueil au CIO (Centre d'information et d'orientation) et de l'IA (Inspection académique) se fondent souvent sur l'âge de l'ENAF et non pas sur son niveau scolaire antérieur. En effet, certains ENAF trichent sur leur âge : un enfant qui a moins de 18 ans a plus de chances de régulariser sa situation administrative. C'est une question de survie pour eux. Le projet migratoire de la famille repose sur l'espoir d'être intégré en France d'avoir des enfants scolarisés en France. Le calcul est simple : plus ils sont jeunes et plus longtemps, ils pourront rester en France. Certains ENAF ont donc 16 ou 17 ans et leur date de naissance indique 12 ou 13 ans. L'école est dans l'obligation de les scolariser en fonction de leur classe d'âge : dans ce cas précis, en 5<sup>ème</sup>. L'institution est impuissante face à des situations administratives de plus en plus complexes et rigides. Ces réflexes de contournement de la loi ne peuvent que se multiplier. Les conséquences de cette situation sont évidentes sur la scolarité de l'adolescent qui se retrouve en décalage total avec les élèves de la classe ordinaire qu'il intègre ensuite.

Au sujet des affectations des ENAF, nous devons également évoquer le cas des ENAF plus âgés (+ de 16 ans) qui ne relèvent normalement pas d'une scolarisation en collège. Pourtant ceux-ci se retrouvent tout de même en CLA ou CLA/NSA collège faute de structures ou de places suffisantes en CLA lycée. Celles-ci n'étant pas assez nombreuses, elles ne peuvent accueillir tous les ENAF de 16 à 18 ans. Nadia Djilali<sup>25</sup>, formatrice au Casnav de Créteil, affirme ainsi au sujet du département de la Seine-et-Marne dont elle a la charge : «*Nous avons d'autre part des problèmes d'affectation très graves des ENAF de plus de 16 ans avec des dossiers en attente.*» (Cf. annexe 2). Pascale Jallerat, référente second degré de la Seine-Saint-Denis au Casnav de Créteil déclare également qu'il y a 6 à 7 ENAF de plus de 16 ans qui se trouvent dans des CLA ou CLA/NSA dans le département du

---

25 Tous les formateurs du Casnav de Créteil n'ont pas souhaité être couverts par l'anonymat. Nous les citons donc par leur prénom et leur nom.

93 (Cf. annexe 4). Un ENAF de 17 ans, scolarisé en CLA collège prend du retard dans sa scolarisation et peine ensuite à poursuivre ses études. Les décalages liés à l'âge évoqués plus haut peuvent être dommageables pour la suite de la scolarité de l'élève. Madame Gabry, référente second degré du Val-de-Marne au Casnav de Créteil évoque ce problème à propos du cas particulier d'une ENAF dans son département : *«L'orientation n'est pas toujours facile, ni appropriée. J'ai en tête le cas de S., âgée de 18 ans qui devait normalement aller en CLA/NSA collège mais qui a été affectée en lycée professionnel.»* (Cf. annexe 5). Dans le cas de cette élève S., il est évident que pour elle la scolarité en CLA LP (classe d'accueil en lycée professionnel) est la meilleure solution même si le professeur de français du lycée sera confronté au problème de l'apprentissage de la lecture de cette élève. Pour S. se retrouver à 18 ans en CLA/NSA aurait été profitable car elle aurait été prise en charge par un PE (Professeur des écoles) capable de remédier à ses lacunes en mathématiques et en français. Mais sa présence en CLA/NSA aurait été problématique. D'une part, sur le plan psychologique, se retrouver avec des élèves beaucoup plus jeunes n'aurait pas été valorisant pour elle et d'autre part, sa scolarité aurait été retardée par son passage en CLA/NSA. Il est très difficile de faire des dossiers d'orientation auprès des lycées professionnels pour des ENAF âgés sortant de CLA/NSA.

Le problème de l'âge des ENAF est donc très difficile à résoudre et demande des structures d'accueil plus souples qu'à l'heure actuelle. Il convient donc d'inventer de nouveaux dispositifs d'accueil pour les ENAF de plus de 16 ans. La présence de ces élèves âgés en CLA collège est un véritable casse-tête pour le professeur principal et l'équipe pédagogique dans son ensemble qui doivent les gérer et pour le COP qui doit les orienter.

### 2.2.2. Le département de la Seine-et-Marne

#### Présentation de la Seine-et-Marne

Nous tenons tout de suite à souligner que pour ce département, la réalité du terrain décrite par le Casnav contredit les données officielles disponibles sur le site de l'Education nationale. En Seine-et-Marne, il y a 13 CLA (dont 8 en classes en ambition réussite hors ZEP-REP), 3 modules linguistiques (c'est-à-dire que les ENAF bénéficient de 6 heures de FLE/S par semaine). Nous devons souligner la suppression récente des 2 CLA/NSA qui existaient sur le département. Sur le site de l'Education nationale, cette suppression n'a pas été prise en compte, le nombre de

CLA s'élève à 15 et les modules linguistiques ne sont pas répertoriés. Pour les effectifs des ENAF, nous sommes obligés de prendre en compte les données du site officiel car nous ne disposons pas d'autres données mais nous émettons des réserves quant à l'actualisation de ces chiffres. L'effectif des ENAF dans le 77 s'élève à 293 : 63 élèves en CLA, 59 en NSA (nous sommes surpris de constater qu'en novembre 2008, on répertorie encore des NSA alors que les dispositifs les accueillants ont été supprimés), 4 élèves en modules (là encore, nous sommes étonnés par le peu d'élèves répertoriés dans ce dispositif alors qu'il y a 3 modules linguistiques sur le département), 67 élèves dans des classes du cursus ordinaire avec soutien (est-ce là que s'est opéré la prise en compte des ENAF bénéficiant des modules linguistiques ?), 35 élèves dans des classes du cursus ordinaire sans soutien. Ceux qui étaient déjà présents lors de l'année scolaire précédente sont de 19 en CLA, 28 en CLA-NSA et 18 en classes de cursus ordinaire avec soutien. Même si on peut avoir des doutes quant à l'actualisation de ces chiffres, on réalise que le 77 accueille beaucoup moins d'ENAF que le 93 (même pas un quart de l'effectif de la Seine-Saint-Denis).

#### Les caractéristiques du département

Pour présenter le département, nous citerons Nadia Djilali, référente second degré de Seine-et-Marne au Casnav de Créteil, que nous avons interrogée au cours d'un entretien le 14 novembre 2008 (Cf. annexe 2). Pour caractériser le département, elle en souligne tout d'abord les spécificités géographiques : *«C'est un département très vaste avec des zones rurales très différentes de la population urbanisée de la Seine-Saint-Denis et du Val- de-Marne. Un exemple : un collège en pleine campagne qui accueille 1 seule élève chinoise. Il n'y a pas un maillage aussi serré que dans le Nord du département. Ainsi, la ville de Chelles accueille de plus en plus d'ENAF.»*. Elle fait remarquer ensuite que les mentalités, y compris celles des professeurs à l'égard des ENAF dans les zones rurales ne sont pas toujours très ouvertes et bienveillantes : *«J'ai remarqué que, parfois, l'état d'esprit des professeurs face aux ENAF se résume parfois à la peur, peur de changer ses pratiques pédagogiques, peur de l'autre voire racisme. Cela émane des parents d'élèves aussi qui voient parfois avec méfiance l'arrivée d'élèves étrangers dans la classe de leur enfant. Il faut donc trouver des ressources au niveau local avec du personnel formé et volontaire pour accueillir les ENAF.»*. Même si elle nuance cette affirmation par des constats qu'elle a pu faire sur le terrain lors de ses différents déplacements dans le

département : *«Mais j'ai trouvé aussi un autre état d'esprit dans d'autres lieux du département avec une attitude d'accueil. Je pense en particulier à une petite qui a bien réussi grâce à l'investissement de toute l'équipe pédagogique.»*. En ce qui concerne l'évolution du public migrant accueilli ces 5 dernières années, elle a noté les modifications suivantes : *«J'ai remarqué des changements liés aux origines des ENAF : au sud du département, nous avons beaucoup de Kurdes et de Turcs, il y a aussi beaucoup plus d'élèves venant d'Afrique et plus particulièrement du Congo. Dans le nord du département, les besoins d'accueil se font sentir dans les lycées de Chelles et Thorigny.»*. Bernard Calderon, coordinateur du Casnav de Créteil que nous avons également rencontré au cours d'un entretien le 14 novembre 2008, fait les mêmes constats : *«L'immigration dans notre académie s'est déplacée vers l'ouest (vers Chelles et Torcy). Il y a parfois des constitutions de ghettos par nationalité. A Torcy, il a une communauté asiatique importante.»* (Cf. annexe 3).

Nadia Djilali nous a fait part de quelques dysfonctionnements du département dans l'accueil des ENAF. Elle note tout d'abord le caractère instable des équipes pédagogiques : *«Il faut noter également le problème d'affectation des professeurs : certains TZR sont affectés sur de tels postes et les chefs d'établissement ont un rôle à jouer pour que ce ne soit pas des professeurs inexpérimentés qui soient affectés sur ces postes spécifiques. Mais j'ai noté des progrès en 2006/2007 où un professeur sur deux avait passé la certification FLS.»*. Elle fait également part d'un grave problème de dysfonctionnement dans le passage des tests des ENAF à leur arrivée en France, dysfonctionnement qui dénote un certain désengagement de la politique institutionnelle de la part de l'IA à l'égard des ENAF et qui nous semble inquiétant : *« Longtemps, nous avons été confrontés à un problème crucial dans le département : depuis 2005, le département avait fait le choix de récupérer dans le budget global, le budget des professeurs testeurs donc comme les professeurs n'étaient plus rémunérés pour faire passer les tests de positionnement aux ENAF à leur arrivée dans les CIO, les élèves étaient affectés sans avoir passé de tests de lecture dans leur langue d'origine ou en français et des tests en mathématiques – excepté au CIO de Melun, la directrice ayant réussi à préserver le positionnement dans son établissement. Seule la COPSY (Conseillère d'orientation et psychologue) les recevait et leur faisait passer un entretien en présence de la famille. Nous avons fait des propositions à l'Inspection académique pour remédier à cela en trouvant des moyens via le FSE (Fond social européen) ou en prenant des crédits de la MGI*

*(Mission générale d'insertion) mais rien n'y faisait, et la situation perdurait. Les choses ont l'air de changer depuis la rentrée 2008 : quelques crédits de la MGI ont été affectés à la rémunération des enseignants évaluateurs. J'attends le bilan de fin d'année pour me réjouir... ».*

Nous constatons donc dès à présent qu'au sein d'une même académie, des départements très différents avec des réalités de terrain très contrastées coexistent et qu'il convient d'adapter les dispositifs académiques en fonction de la spécificité et de l'évolution de chaque département.

### 2.2.3. Le département du Val-de-Marne

#### Présentation du département

Le Val-de-Marne dispose de 18 CLA en collège, et de 2 CLA/NSA également en collège (5 dispositifs étant en ZEP ou REP). Le département a accueilli 342 ENAF en CLA, 26 ENAF en CLA/NSA, 92 ENAF en classes du cursus ordinaire avec soutien, ceux qui étaient déjà présents lors de l'année scolaire précédente s'élève à 39. Le total des ENAF est donc de 499. Ce chiffre place donc le département du Val-de-Marne, pour le nombre d'ENAF accueillis en position intermédiaire entre la Seine-et Marne et la Seine-Saint-Denis. Le département de la Seine-Saint-Denis reste de loin le département accueillant le plus d'ENAF dans l'académie. Nous notons que Val-de-Marne est le département ayant le moins de dispositifs CLA implantés en ZEP ou REP ou Ambition Réussite.

#### Les caractéristiques du département

Au cours de notre entretien du 12 novembre avec Josianne Gabry, référente second degré du Val-de-Marne au Casnav de Créteil, nous avons tenté de caractériser avec elle la spécificité du département (Cf. annexe 5). Tout d'abord, nous allons dégager les atouts du 94. Madame Gabry fait remarquer en premier lieu la stabilité des équipes enseignantes qui permet de mettre en place des projets à long terme dans les établissements : *«En ce qui concerne, les enseignants, il y a moins de changements que dans les autres départements. Ce sont des équipes stables.»*. Elle souligne en deuxième lieu la diversité des dispositifs présents dans les différents établissements : *«Nous avons des structures fermées (avec tout leur enseignement en CLA), des structures semi-ouvertes (l'EPS<sup>26</sup> est pratiquée dans d'autres classes) et des structures ouvertes (les élèves sont intégrés en classe*

---

<sup>26</sup> EPS : Education physique et sportive.

*ordinaire avec des cours de soutien en français).*». En troisième lieu, elle met en valeur la volonté du département à mettre en place une véritable politique d'accueil des ENAF dans les CIO : *«Nous avons une vraie politique d'accueil des ENAF dans le département avec 3 CIO spécialisés dans cette branche. Au CIO d'Ivry, un projet FSE (Fond social européen) a été mis en place. Quand les élèves arrivent, ils rencontrent une COP (Conseillère d'orientation et psychologue) et le professeur de français qui s'entretiennent avec l'élève. On remplit un dossier sur le niveau oral. Ensuite, l'élève passe les tests de français et les épreuves de mathématiques la même matinée. A l'issue de la journée, l'équipe fait une proposition à l'Inspection académique.»*.

Au sein des dysfonctionnements qu'elle relève, il y a d'une part la mise en place des heures de suivi au moment de l'intégration des ENAF en classe ordinaire insatisfaisante selon elle : *«J'ai constaté une disproportion entre la première année de prise en charge et les deux années qui suivent. En effet, on prend en charge les élèves en CLA et après, on les abandonne comme s'ils n'avaient plus besoin de soutien. Les heures de suivi ne sont pas systématiquement mises en place et la communication entre les professeurs de classe ordinaire et les professeurs de CLA est inexistante ou presque. Après la CLA, tant pour les élèves qui retournent dans leur collège de secteur que pour ceux qui restent dans leur collège, j'ai remarqué une tendance de la part des professeurs : comme il ne faut pas stigmatiser les EX-NF<sup>27</sup>, on ne les signale pas au risque de les abandonner. Les heures de suivi dépendent du projet d'établissement. Dans un collège de Vitry, nous avons un projet de suivi intéressant car le chef d'établissement est impliqué.»*. D'autre part, le fait que certains dispositifs fonctionnent sous forme de structures fermées constitue également pour elle un point négatif du fonctionnement actuel du Val-de-Marne : *«Trop de classes fonctionnent en structure complètement fermée alors que ce serait profitable pour les élèves et pour les enseignants des classes ordinaires de les ouvrir pour les matières sans cartable. Il faut vraiment aller vers des formules plus souples.»*. La nécessité d'ouvrir les structures n'est malheureusement pas seulement valable pour le 94 mais pour l'ensemble de l'académie (nous reviendrons sur ce constat plus tard au cours de notre étude).

---

27 EX-NF est l'autre désignation pour caractériser les ENAF qui ont quitté les dispositifs depuis un ou deux ans.

## **2.3. Le Casnav de Nantes**

### **2.3.1. Historique et présentation du Casnav de Nantes**

Nous avons eu un entretien le 23 octobre 2008 avec Eliane Kervern<sup>28</sup>, responsable de l'accueil et de la scolarisation des ENAF au Casnav DAEP<sup>29</sup> rectorat de Nantes. (Cf. annexe 8). Elle a tout d'abord retracé l'histoire du Casnav de l'académie : « *En 1998, le CAREP (Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire) a succédé au Cefisem (centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants). Lorsque j'ai été affectée au CAREP en 1999, l'équipe était constituée d'une dizaine de membres, détachés à mi-temps pour la plupart sur la structure (enseignants du 1<sup>er</sup> degré, conseiller d'orientation psychologue), sous la direction d'une inspectrice de l'Education nationale. Le bureau du CAREP était situé dans les locaux de l'IUFM de Nantes. Puis il a été transféré dans les locaux du CEREF (Centre de ressources et de formation informatiques), au sein d'un collège. En 2002, le Casnav (Centre académique de scolarisation des Nouveaux Arrivants et Enfants du Voyage) a été créé et adjoint au CAREP, conformément aux préconisations du BO du 25 avril 2002, qui demeure notre texte de référence. Il faut souligner la prise en compte nouvelle des questions liées à la scolarisation des Enfants du Voyage. En 2005, le Casnav-CAREP a été rattaché au service de la DAEP (Délégation académique à l'action éducative et à la pédagogie) du rectorat de Nantes et soumis à une réduction de personnel (3 enseignants détachés à temps complet). Suite au départ à la retraite d'une collègue en 2006, puis de la mutation de mon autre collègue à la rentrée 2008, j'occupe le seul poste encore maintenu.* ». On constate donc la diminution progressive des postes de formateurs au sein du Casnav pour aboutir aujourd'hui à la seule présence de madame Kervern. Il est important de travailler en équipe sur des dossiers dont la gestion est très complexe, comme c'est le cas pour la scolarisation des ENAF. Par ailleurs, il faut souligner l'extrême hétérogénéité de l'académie dans la prise en charge des ENAF dans chaque département respectif. L'académie est vaste puisqu'elle s'étend sur cinq départements. Ainsi, l'équipe de formateurs du Casnav a dû prendre en compte, au début, cette spécificité de l'académie : « *A notre arrivée au rectorat, la première mission qui nous a été confiée était de dresser un état des lieux des dispositifs*

---

28 Tous les formateurs du Casnav ou des différents Cdsnav de l'académie n'ont pas souhaité être anonymés. Nous les citons donc par leur nom et prénom respectif.

29 En 2005, le Casnav-CAREP a été rattaché au service de la DAEP (Délégation académique à l'action éducative et à la pédagogie) du rectorat de Nantes

départementaux, de repérer les personnes ressources afin de favoriser la mise en place de relais Casnav départementaux.» (Cf. annexe 8). Eliane Kervern souligne également la réalité hétérogène de l'académie dans la prise en charge des ENAF : «*En effet, si trois départements possèdent une structure Casnav à la fois visible et opérationnelle, d'autres sont davantage démunis. D'autre part, certaines personnes ressources ont un lieu et un budget propres, d'autres pas ; et/ou ne fonctionnent pas toujours dans un cadre défini : absence de lettres de mission ou missions ne permettant pas de répondre notamment aux besoins d'information, de concertation et de formation du personnel éducatif.*» (Cf. annexe 8). Nous reviendrons en détail dans nos prochaines parties sur le fonctionnement propre de chaque département. Madame Kervern va dans ce sens dans les préconisations dont elle nous a fait part : «*Tendre vers davantage de cohérence académique et développer la mise en réseau des dispositifs, tels sont toujours les objectifs poursuivis par l'équipe des antennes et du Casnav.*» (Cf. annexe 6). Cette réduction de personnel dans le Casnav de Nantes nous semble particulièrement préoccupante. L'académie a besoin d'un pilotage rectoral lui même guidé par un pilotage national pour mener une politique commune de scolarisation des ENAF dans les différents départements, et à une plus large échelle en France. Or, une seule personne ne peut, ni ne doit assurer à elle seule une telle mission.

### 2.3.2. Le Cdsnav de Loire-Atlantique : l'importance de la ville de Nantes

Dans le département de la Loire-Atlantique, c'est la ville de Nantes et son agglomération qui accueillent le plus d'ENAF. C'est donc sur ce secteur géographique que nous allons concentrer notre attention. Mais, signalons tout de même que les ENAF du collège sont également pris en charge dans le secteur de Saint-Nazaire par une professeure itinérante. Dans le bassin sud Loire, un professeur itinérant prend aussi en charge les ENAF du collège dans ce secteur.

#### Les spécificités du Cdsnav 44

Chaque département de l'académie de Nantes dispose d'un Cdsnav (Centre départemental pour la scolarisation des nouveaux arrivants et enfants du voyage). Chaque Cdsnav a des missions spécifiques et propres à sa structure. Le Cdsnav de Loire-Atlantique a une mission particulière, celle de tester les ENAF à leur arrivée. Le CIO (Centre d'information et d'orientation) n'intervient à aucun moment dans l'organisation et le passage des tests de positionnement. Le protocole d'accueil nous a été présenté par Madame Belliot, responsable de l'antenne départementale du

Cdsnav 44 à Nantes, au cours d'un entretien le 4 décembre 2008 : «*Nous faisons passer les tests au Cdsnav : nous testons deux ENAF le matin et deux l'après-midi en présence d'un interprète fourni gratuitement par l'association ASAMLA (Association santé migrants de Loire-Atlantique) et de moi-même. Mais depuis fin décembre, l'ASAMLA n'a plus de subventions, nous n'avons plus d'interprète. Nous faisons un bilan des acquis scolaires. Nous faisons d'abord un test en langue d'origine en mathématiques et français et s'il est francophone, nous lui faisons passer une évaluation des compétences orales et écrites en français. Puis la commission d'affectation des ENAF formée de deux enseignants de CLA valide ou non le bilan et envoie la proposition d'affectation à l'IA (Inspection académique).*» (Cf. annexe 7). Nous reviendrons sur l'efficacité de cette procédure d'évaluation des ENAF à leur arrivée quand nous évoquerons notre étude de cas à Nantes.

#### Le nombre d'ENAF dans le département et plus particulièrement à Nantes

En ce qui concerne le nombre d'ENAF dans le département, nous avons eu recours à deux sources. Nous avons consulté le site officiel de l'Education nationale pour déterminer le nombre d'ENAF présents sur l'ensemble du département<sup>30</sup>. Mais, nous disposons également des chiffres des ENAF testés au Cdsnav de Nantes. Ces données sont, pour nous, très fiables puisqu'elles ont été directement recueillies sur le terrain sans passer par les intermédiaires du circuit administratif habituel. Le fait que ce soit le Cdsnav qui fasse passer les tests aux ENAF, présente, entre autres, un avantage considérable : celui de pouvoir disposer de données chiffrées claires et précises sur la présence des nouveaux arrivants dans un secteur géographique déterminé.

Les dernières données chiffrées disponibles sur le site de l'Education nationale datent de février 2009. Le total des présents à la date d'observation de février 2009 est de 31 élèves en CLA, 8 en CLA/NSA, 84 en classes du cursus ordinaire avec soutien et 3 en classes ordinaires sans soutien. Le total des ENAF, en âge d'être scolarisés en collège, présents dans l'ensemble du département s'élève donc à 126 élèves.

Quand nous avons rencontré madame Belliot, en décembre 2008, elle disposait des chiffres au 6 juin 2008 : «*Au 6 juin 2008, nous avons testé 174 élèves du second*

---

30 Ces données émanent de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire, DEPP-B1. Nous avons pris comme période de référence le mois de novembre 2008 ou le 10 février 2009 en fonction de la date de nos entretiens avec les personnes des antennes départementales.

degré (dont 51 de plus de 16 ans) et 138 du premier degré, ce qui fait un total de 312 ENAF. En 2006/2007 : 95 second degré (dont 25 + de 16 ans), 65 premier degré.» (Cf. annexe 7). Les chiffres qui nous intéressent sont ceux qui concernent les ENAF du collège. On remarque donc un quasi doublement des ENAF de cet âge sur deux ans. En 2007/2008, le Cdsnav avait testé 123 élèves alors qu'en 2006/2007, il n'en avait testé que 70. Cette augmentation du nombre des ENAF dans le département de la Loire-Atlantique nous a été confirmé par madame Belliot : *« Il y a eu ces 3 dernières années une forte augmentation des arrivées des ENAF en Loire Atlantique. L'année dernière, il y a une multiplication par 2 des ENAF avec beaucoup de Roms. A présent, il y a une stabilisation mais pas une diminution. »* (Cf. annexe 7). Ces chiffres contredisent l'idée selon laquelle l'académie de Nantes n'accueillerait pas beaucoup d'ENAF. Il est vrai que face à une académie, telle que celle de Créteil, les chiffres semblent dérisoires. Mais, la ville de Nantes est confrontée de plus en plus à ces arrivées d'ENAF. Il convient donc de les accueillir et de les scolariser dans les meilleures conditions possibles conformément aux textes en vigueur. Parmi ces ENAF se trouve un nombre important d'élèves Roms dont la scolarisation pose problème à l'institution scolaire. En effet, l'inexistence de scolarisation antérieure et l'absentéisme constituent deux éléments problématiques. Madame Belliot nous a fait part de ses préoccupations à ce sujet : *« Les enfants Roms nous posent problème. En CLA et CLA/NSA nous les scolarisons maximum 5 par classe car nous voulons éviter la classe ghetto. Certains Roms sont donc scolarisés en classe ordinaire : ils posent des problèmes d'absentéisme, c'est un gros souci qui nous échappe. »* (Cf. annexe 7).

#### Les dispositifs d'accueil dans le département

Seule la ville de Nantes, sur l'ensemble du département, dispose de deux CLA en collège et d'une CLA/NSA. Le reste des ENAF est scolarisé en classe ordinaire mais ils bénéficient d'un suivi FLS dispensé par deux professeures itinérantes en charge du secteur. Madame Belliot nous a décrit les différents dispositifs : *« Tout élève allophone va en CLA (nous avons deux CLA de 15 élèves) et une CLA/NSA de 9 élèves tant qu'il y a de la place. Mais depuis le 15 septembre 2008, certains ENAF sont affectés en classe ordinaire et ils bénéficient du suivi FLS (nous avons 2 enseignantes itinérantes). Les enseignants se déplacent dans le collège de secteur 1 à 2 heures par semaine. »* (Cf. annexe 7). Le fonctionnement de la CLA et de la CLA/NSA à Nantes est différent de celles de Créteil. Pour la CLA/NSA, elle est

constituée d'un emploi du temps évolutif sur l'année : « *En CLA/NSA, ils fonctionnent sur un an, ils ont un emploi du temps à mi-temps : ils vont à l'école le matin et prennent leur déjeuner sur place. A partir du mois de février, leur emploi du temps augmente.* » (Cf. annexe 7). Pour la CLA, c'est un seul professeur, en l'occurrence un professeur de lettres modernes du second degré, qui dispense les cours aux élèves : « *Nos CLA sont fermées avec des cours de mathématiques et de français intensifs.* » (Cf. annexe 7). Nous avons ainsi rencontré la professeure de français responsable de la CLA, au collège La Noë Lambert à Nantes au cours d'un entretien le 2 mars 2009 (Cf. annexe 8). Madame Cottureau nous a ainsi expliqué l'organisation générale de ses cours auprès des ENAF : « *Je travaille seize heures avec les allophones et j'ai deux heures de concertation avec mes collègues du Pôle Allophone. Les élèves ont également trois heures d'aide aux devoirs avec une assistante d'éducation qui a fait du FLE.* » La CLA n'a pas un fonctionnement totalement fermé puisque certains ponts sont établis avec les classes ordinaires du collège. Mais ce ne sont pas des intégrations institutionnalisées dans le collège, elles évoluent et sont adaptées au cas par cas comme le précise madame Cottureau : « *Deux élèves ont été intégrés en anglais et en maths car ils étaient d'un bon niveau et très vifs (c'est au cas par cas). L'année dernière, les ENAF ont bénéficié de deux heures par semaine d'anglais pendant un trimestre. Les années précédentes, les élèves étaient intégrés en EPS.* » (Cf. annexe 8). Le fonctionnement des deux CLA a été modifié récemment pour permettre à plus d'ENAF d'être accueillis dans la structure. L'année scolaire précédente, en effet, à partir du mois de mars 2008, l'inspection académique de Nantes n'avait plus affecté les ENAF. La réponse officielle donnée au Cdsnav, était que la personne en charge du dossier n'avait plus le temps, à partir de cette période, d'affecter les ENAF. Par conséquent, 20 élèves Roms n'avaient pas été scolarisés pendant six mois (aux quatre derniers mois de l'année se sont ajoutés les deux mois de vacances scolaires). On a également invoqué le manque de places en CLA. En effet, on ne peut que déplorer ce dysfonctionnement. Le plus simple pour remédier à ce problème, n'aurait-il pas été de créer une structure supplémentaire ? En tout état de cause, les 20 ENAF qui n'ont pas été scolarisés faute d'un dispositif adapté à leurs besoins, auraient pu être intégrés dans une classe ordinaire de leur collège de secteur. Cela n'a pas été le cas et on peut légitimement se demander pourquoi. Certains chefs d'établissements, alors qu'ils sont dans l'obligation de scolariser les élèves de moins de 16 ans,

prétextent un effectif trop important dans leur collège pour refuser d'inscrire un ENAF. Est-ce cela qui s'est produit ? Quoi qu'il en soit, la première CLA semestrielle a été mise en place après les vacances de février dans la CLA du collège La Noë Lambert où Madame Cottureau prend en charge les ENAF. Elle nous décrit ainsi, le nouveau dispositif : *« De mi-septembre aux vacances de février, nous accueillons un groupe de 15 élèves dans la CLA puis leur succède un nouveau groupe de 15 autres élèves dans la deuxième partie de l'année. »* (Cf. annexe 8). Elle émet tout de même des réserves quant à la diminution de la présence des ENAF en CLA (6 mois au lieu d'un an) : *« J'ai des réticences par rapport au nouveau fonctionnement, j'aurais voulu garder certains élèves (maîtrise de la langue insuffisante, élèves fragiles psychologiquement qui ont besoin d'abord de stabilité). L'intégration en classe ordinaire est parfois très douloureuse et prématurée. Un tiers des élèves était « armé » pour affronter l'enseignement dans une classe ordinaire. Certains n'ont besoin de rester que quatre mois mais d'autres beaucoup plus. C'est au cas par cas que l'on peut déterminer la durée de présence d'un ENAF en CLA. Au mois de juin, on pourra dresser un bilan sur ces premières intégrations, réalisées après seulement cinq mois en CLA. »* (Cf. annexe 8). Mais dans le même temps, elle préfère accueillir 15 ENAF supplémentaires dans sa CLA plutôt que de les savoir livrés à eux-mêmes en classes ordinaires : *« Mais je reconnais également que les élèves que je viens d'accueillir en février ont un besoin encore plus important d'être accompagnés que ceux de la première session. Si nous n'avions pas fonctionné comme cela, ils auraient intégré une classe ordinaire avec un suivi FLS de deux ou trois heures. Quand je vois comment certains sont perturbés (la plupart sont demandeurs d'asile), je me dis que c'est bien qu'ils puissent être accueillis dans une structure « protégée ». Difficile de trouver la solution idéale. »* (Cf. annexe 8).

#### Conclusion intermédiaire

Le Cdsnav de Nantes présente le réel avantage de pouvoir tester les ENAF dans ses locaux avec son propre personnel sans faire intervenir le CIO. Nous pensons, en effet, que la présence du CIO, introduit des dysfonctionnements dans la passation des tests. C'est ce que nous verrons dans l'étude de cas des deux ENAF dans le département de la Seine-Saint-Denis où le CIO joue un rôle prépondérant dans l'évaluation des ENAF à leur arrivée. La multiplication des intervenants au moment de l'arrivée des ENAF n'est, en effet, pas souhaitable car elle empêche d'établir un bilan clair de l'élève. Elle ne facilite pas non plus la transmission des

informations sur l'élève à l'intention de l'équipe enseignante qui va le prendre en charge durant sa scolarisation dans un dispositif spécifique ou directement en classe ordinaire.

En revanche, ce qui nous semble préoccupant dans le fonctionnement actuel du département, qui nous l'avons vu, accueille de plus en plus d'ENAF, c'est le manque de places offertes dans des dispositifs spécifiques. Or, la scolarisation des ENAF dans les CLA est indispensable pour qu'il puisse acquérir le français langue de scolarisation et de socialisation. Enfin, la présence d'une seule formatrice pour piloter l'ensemble de la prise en charge des ENAF dans l'académie est révélateur d'un désengagement du rectorat à l'égard de l'intégration et la scolarisation des ENAF dans la région.

### 2.3.3. Le Cdsnav de la Sarthe : ses particularités de fonctionnement

#### Le nombre d'ENAF accueillis par le Cdsnav 72

Nos sources pour le recensement des ENAF dans les différents sont toujours doubles. Nous consultons, d'une part, le site officiel de l'Education nationale et, nous avons les chiffres donnés par les responsables des différentes antennes départementales.

A la date du 10 novembre 2008, la CLA du Mans (le département ne dispose que d'une classe d'accueil) comptait 48 ENAF (dont 10 NSA). 16 ENAF ont été directement intégrés en classe ordinaire avec soutien et 4 ENAF l'ont été en classe ordinaire sans soutien. Le total des ENAF présents dans la Sarthe en novembre 2008 s'élevait donc à 78.

Madame Piquera,<sup>31</sup> coordinatrice du Cdsnav 72, que nous avons rencontrée au cours d'un entretien le 19 décembre 2008, nous a donné les chiffres pour les deux années scolaires précédentes : «*En 2006/2007, nous avons accueilli 70 ENAF (65 en CLA et les 5 autres directement intégrés en classe ordinaire avec une aide adaptée). En 2007/2008, nous avons accueilli 73 ENAF (64 en CLA et les autres directement intégrés en classe ordinaire).*» (Cf. annexe 9).

#### Les dispositifs d'accueil du département de la Sarthe

Le département de la Sarthe par rapport aux autres départements de l'académie de Nantes a deux particularités tout à fait propres à son fonctionnement interne.

---

31 Madame Piquera donne le matin des cours de rattrapage intégré (CRI) pour les ENAF scolarisés en primaire et l'après-midi, elle remplit ses fonctions de coordinatrice du Cdsnav de la Sarthe pour les ENAF du premier et du second degré.

Sa spécificité est tout d'abord liée au protocole d'accueil qu'elle a mis en place au sein de son Cdsnav. En effet, c'est l'équipe du Cdsnav, et elle seule, qui accueille les familles et qui fait passer les tests d'évaluation aux ENAF à leur arrivée en France. Madame Piquera ne veut, par ailleurs, pas entendre parler de tests de positionnement, elle préfère évoquer *«les tests d'évaluation/diagnostic.»* Elle estime, en effet, et à juste titre, que les tests doivent *«permettre de connaître le niveau de français, d'avoir une idée de la maîtrise de la lecture dans la langue maternelle de l'élève, et un aperçu du niveau de mathématiques.»* Les évaluations diagnostiques qu'ils effectuent au Cdsnav ne sont pas des tests de positionnement dans une classe mais dans un groupe de niveau. Le CIO ne constitue donc pas la cellule d'accueil des ENAF comme c'est le cas dans d'autres départements ou académies. Madame Piquera nous a ainsi, présenté le protocole d'accueil mis en place dans le département dans sa globalité : *«Nous avons inventé nos propres outils d'évaluation pour les tests qui durent 1h30, 2 heures. Nous avons mis en place un test de français à partir du DELF B1. Ce sont le plus souvent les professeurs de la CLA qui font passer les tests et cela nous permet de faire des affectations pertinentes dans les groupes pris en charge en CLA. Un élève sera positionné, comme cela est indiqué dans la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002, soit dans sa classe d'âge, soit avec une année de décalage.»* (Cf. annexe 9).

En lien avec cette évaluation personnalisée de chaque ENAF, le département de la Sarthe a ainsi pu mettre en place un dispositif d'accueil tout à fait particulier, il s'agit de la CLA par niveau. En effet, le Cdsnav a créé une CLA répartie en quatre groupes de niveau (CLA/NSA, CLA débutant, CLA intermédiaire, CLA perfectionnement).

### Présentation du dispositif de la CLA par niveau

	Groupe CLA/NSA	Groupe CLA Niveau débutant	Groupe CLA Niveau intermédiaire	Groupe CLA Niveau perfectionnement
Nombre d'élèves maximum	10	16	16	16
Nombre d'heures par semaine	9	9	6	6
Jour de présence dans le groupe CLA	Lundi, mardi, jeudi matins	Lundi, mardi, jeudi après-midi	Mardi et vendredi matins	Mercredi et vendredi matins

Sur le fonctionnement plus détaillé de cette CLA par niveau, Madame Piquera nous a apporté quelques précisions : *«La constitution des groupes (les entrées et les sorties) s'organise autour de 5 périodes (de septembre aux vacances de la Toussaint, des vacances de la Toussaint aux vacances de Noël, des vacances de Noël aux vacances de février, des vacances de février aux vacances de Pâques, des vacances de Pâques aux grandes vacances). Les ENAF intègrent les groupes à tout moment et sortent à la fin de la période soit pour changer de groupe de niveau soit pour sortir du dispositif de manière définitive en sachant que normalement un ENAF reste un an dans le dispositif et un ENAF/NSA environ 2 ans. Les groupes sont pris en charge par deux enseignants de FLE et nous avons des temps de coordination une fois par période (sont présents à ces réunions : les deux professeurs de FLE+la principale du collège où se trouve le dispositif+moi-même). A chaque période, on repositionne l'élève dans les groupes.»* (Cf. annexe 9). Ce dispositif présente l'avantage pour les ENAF d'être dans une structure semi ouverte car ils sont à la fois directement intégrés en classe ordinaire mais en même temps suivent des cours de FLS dans un groupe qui a un niveau de français homogène. Madame Piquera a présenté cet avantage au cours de l'entretien : *«Je pense que notre dispositif opérationnel depuis 2002 donne beaucoup de satisfactions.*

*L'immense avantage de notre dispositif réside dans le fait que les ENAF bénéficient de beaucoup d'heures de français et qu'ils ont un pied dans le suivi CLA et dans les classes ordinaires.» Et en ce qui concerne le lien établi entre les professeurs de la CLA et le collège de secteur où l'élève est intégré en classe ordinaire, celui-ci est sensible à travers les contacts entre les deux équipes enseignantes : «Avec notre dispositif, les ENAF intègrent dès le départ dans leur collège de secteur où nous avons généralement une personne référente par collège. Nous organisons des réunions régulières avec tous les référents des différents collèges avec les professeurs de la CLA, la principale du collège où il y a la CLA et moi-même. De plus, les professeurs de la CLA vont à chaque conseil de classe des ENAF et nous proposons aux professeurs des classes ordinaires des évaluations adaptées par discipline. Dans les bulletins, nous proposons des évaluations spécifiques à la CLA avec en parallèle les résultats des évaluations du travail fait en CLA.» (Cf. annexe 9).*

Mais, la mise en place d'un tel dispositif pose tout de même deux problèmes. D'une part, les ENAF viennent de 14 collèges de secteur différents et cela pose un problème de transport (les élèves passent beaucoup de temps dans les transports) : *«Les inconvénients de notre système résident dans l'éloignement de la CLA par rapports aux différents collèges de secteurs des ENAF.»*. D'autre part, le fait que les élèves soient partagés entre la CLA et la classe ordinaire constitue un handicap pour eux. Ils n'arrivent, en effet, pas bien à suivre les cours en classe ordinaire : *«Les professeurs des classes ordinaires se plaignent également car les ENAF ratent un certain nombre de cours pour se rendre aux heures de suivi : ils ont donc des problèmes pour suivre les matières dans la classe ordinaire.»* (Cf. annexe 9).

Malgré cela, madame Piquera a tenu à souligner que la grande force du Cdsnav de la Sarthe, provient du soutien que lui témoignent tous les intervenants institutionnels du département (qu'il s'agisse de l'Education nationale, de l'inspection académique, du conseil général, de la mairie du Mans, de la DDAS<sup>32</sup>, de la préfecture, du CADA<sup>33</sup>, du CEF<sup>34</sup>). Ainsi, tous ces intervenants ont-ils des réunions régulières : *«Nous avons également une organisation départementale où tous les intervenants de l'institution réfléchissent ensemble. Nous avons un groupe départemental qui se*

---

32 Ce sigle signifie Direction régionale et départementale des affaires sanitaires et sociales.

33 Ce sigle désigne les Centres d'accueil des demandeurs d'asile.

34 Cette abréviation désigne une association, celle du Comité d'entraide aux Français rapatriés.

*réunit tous les trimestres.» (Cf. annexe 9).*

### Conclusion intermédiaire

Nous pensons que le département de la Sarthe présente deux avantages majeurs dans l'accueil et la scolarisation des ENAF. Tout d'abord, le protocole d'accueil des ENAF au Cdsnav est un modèle car il permet de faire des évaluations précises et adaptées à chaque cas. Ce n'est pas le cas lorsque c'est le CIO qui intervient comme nous l'avons vu dans le département de la Seine-Saint-Denis et comme nous en aurons la confirmation au cours de nos études de cas.

Ensuite, la Sarthe bénéficie d'un appui institutionnel à tous les niveaux (régional, associatif, municipal). L'institution fait confiance à l'équipe du Cdsnav pour mettre en place une scolarisation des ENAF de qualité et lui en donne les moyens. Le Cdsnav obtient ainsi chaque année, un budget de fonctionnement grâce à l'obtention d'un label départemental. L'institution montre par ce soutien à la fois moral et financier, l'importance qu'elle accorde à la question de l'accueil des ENAF sur son territoire. L'investissement de chacun des partenaires est également présent à travers des réalisations concrètes communes telles la réalisation d'une plaquette d'accueil<sup>35</sup>.

En ce qui concerne la CLA par niveau, nous estimons qu'il s'agit d'un dispositif mixte intéressant, de par sa structure semi ouverte (entre la CLA et l'intégration en classe ordinaire). Mais, nous regrettons de ne pas avoir pu faire une étude de cas dans ce département. Nous aurions pu alors mesurer l'effet de cette structure sur la réussite de l'élève. Malheureusement, nous avons décelé une certaine méfiance vis-à-vis de nos enquêtes et une volonté de ne pas communiquer sur un dispositif qui semblerait fonctionner.

#### 2.3.4. Le département de la Mayenne : la nécessaire adaptation au public anglophone

Le département de la Mayenne est regroupé autour de deux secteurs géographiques pour le second degré : le secteur de la ville de Mayenne et le secteur de la ville de Laval. Dans le secteur de Laval, les ENAF sont regroupés dans un collège (pour le module FLE uniquement) et bénéficient de 3 heures hebdomadaires données par un professeur d'espagnol. Ce regroupement d'heures de suivi FLS est souvent mentionné sous le sigle de CRI (Cours de rattrapage intégré) ou de modules d'accueil temporaires. Selon notre source officielle de l'Education nationale,

---

35 Cette plaquette d'accueil a été réalisée à destination des familles des ENAF. Le but était de leur faire découvrir le système scolaire français.

à la date du 10 novembre 2008, ces six modules répertoriés sur l'ensemble du territoire, ont donc accueillis 24 ENAF (dont 12 déjà présents lors de l'année scolaire précédente). 18 ENAF ont été directement intégrés en classes du cursus ordinaire avec soutien et 10 ont été intégrés en classes du cursus ordinaire sans soutien. Le nombre total d'ENAF dans la Mayenne, à cette date, s'élevait donc, à 52.

### Les dispositifs du Cdsnav 53

Pour notre étude des dispositifs mis en place, nous allons concentrer notre attention sur le secteur de la Mayenne où nous avons rencontré la professeure ressource, madame Pons, au cours d'un entretien le 5 décembre 2008. Elle est également la responsable du Cdsnav 53 pour le second degré. Madame Pons présente un profil particulier car elle n'est ni professeure des écoles, ni professeure de français du second degré, comme c'est le cas pour la plupart des enseignants de FLS. Le poste a été créé par madame Kervern *«pour répondre à des besoins spécifiques dans le département»*, comme nous l'a dit madame Pons, qui a donc été recrutée en tant que professeure d'anglais.

Le nord du département a, en effet, été confronté à une problématique d'intégration des ENAF anglophones au sein des différents collèges. Madame Pons nous a retracé l'historique de son poste et nous a expliqué l'évolution sociale du public anglophone qui s'est de plus en plus précarisé : *«Les premiers ENAF anglophones étaient issus de familles plutôt aisées et c'étaient des élèves bien scolarisés, ils étaient peu nombreux : un ou deux par établissement. Mais la situation a évolué : les ENAF anglophones sont devenus plus nombreux, 4 ou 5 pour des collèges qui comptent 120 élèves. Ce sont à présent des élèves en difficulté issus de familles recomposées (ils ne viennent pas avec toute la famille, les parents viennent avec 1 ou 2 enfants, les grands finissant les études en Angleterre, parfois le père continue à travailler en Angleterre) avec des problèmes financiers. La situation des élèves anglophones s'est précarisée. Certains d'entre eux sont déscolarisés (...) et certains élèves ont de grosses difficultés scolaires antérieures (ils étaient dans des établissements difficiles et étaient pratiquement déscolarisés).»* (Cf. annexe 10).

Madame Pons, par sa présence dans les établissements a permis d'une part de rétablir le dialogue entre l'équipe éducative et les ENAF et d'autre part de redonner confiance aux élèves : *«Grâce au poste, on a constaté une amélioration du comportement des ENAF anglophones, ils sont moins violents et moins agressifs, ils intègrent des règles et il y en a qui s'en sortent grâce à l'aide linguistique,*

*psychologique et le repère affectif que je leur apporte. Par conséquent, il y a eu également une amélioration du regard de l'institution sur eux.»* D'autre part, elle a également contribué à impliquer les familles anglaises dans la scolarité de leurs enfants en France: *«J'ai permis également une amélioration de la communication avec les parents, le fait de parler leur langue a permis de détecter les problèmes dans la langue maternelle.»* (Cf. annexe 10). On réalise, à travers l'expérience de cette professeure, la nécessité pour les ENAF d'avoir un soutien linguistique et pédagogique mais également psychologique et affectif.

Madame Pons est sur un poste de professeure itinérante. Elle se déplace, donc, dans plusieurs établissements pour dispenser ses heures de suivi FLS aux ENAF : *«En ce qui me concerne, les ENAF dont j'ai la charge viennent de 9 établissements regroupés dans 5 pôles. Les déplacements des élèves se font en taxi et sont financés par le FSE (Fonds social européen). Je donne donc 3 heures hebdomadaires consécutives dans chaque pôle»* (Cf. annexe 10).

La difficulté de son poste réside dans la grande hétérogénéité des élèves présents dans son module. Elle accueille, en effet, des ENAF venant juste d'arriver en France et des ENAF, déjà intégrés depuis quelques temps dans les classes ordinaires : *«Ce qui est délicat à gérer dans ces groupes, c'est l'hétérogénéité car il est très difficile d'être efficace auprès de vrais ENAF qui viennent d'arriver et d'aider des ENAF plus ou moins autonomes dont la maîtrise de la langue est jugée insuffisante.»* Elle déplore également le manque de contacts avec les professeurs des classes ordinaires, souvent démunis et démoralisés face aux problèmes d'apprentissage de la langue de scolarisation par les ENAF : *«Le lien avec les professeurs est difficile à assurer avec les professeurs des classes ordinaires, on n'arrive pas à mettre de méthodologie efficace avec eux. Ils ont souvent beaucoup de mal, par peur de ne pas savoir faire ou par manque de temps, leurs cours ou leurs évaluations. Il en résulte un sentiment d'échec de la part des professeurs comme des ENAF concernés.»* (Cf. annexe 10).

### Conclusion intermédiaire

Le département de la Mayenne apporte un nouvel éclairage à notre analyse. L'exemple du Cdsnav 53 nous montre, en effet, la nécessité d'un pilotage académique pour mener à bien la prise en charge des ENAF sur le terrain. Cette création de poste s'est révélée pertinente sur le plan pédagogique et structurel, grâce à une prise de conscience institutionnelle de la réalité du public accueilli au

sein des établissements. Et cette réflexion ne peut être menée que par des gens qui ont les compétences suffisantes en matière de FLE/S, en l'occurrence le personnel formé des Casnav.

Malheureusement, on remarque également les difficultés d'une prise en charge limitée dans le temps. En effet, regrouper au sein d'un même module des ENAF aux profils trop variés, ne peut s'avérer totalement efficace. L'enseignante ne peut faire face à cette hétérogénéité trop grande en si peu de temps. Trois heures de cours par semaine sont insuffisants et ne peuvent suffire à l'acquisition et l'apprentissage du français par les ENAF.

### 2.3.5. Le département de la Vendée : le dispositif de la plateforme d'accueil

#### Le département de la Vendée en chiffres

Sur le site officiel de l'Education nationale, à la date du mois de février 2009, le nombre d'ENAF présents dans le département se répartit de la manière suivante : 14 élèves sont présents en modules d'accueil temporaires, 23 en classes du cursus ordinaire avec soutien. Le total des ENAF en Vendée s'élève donc à 37.

#### Le Cdsnav 85, un fonctionnement clair et lisible

Le Cdsnav de la Vendée, a fait plusieurs choix pédagogiques et structurels pour la prise en charge des ENAF au sein de son département. Mais, il convient de préciser au préalable que l'antenne départementale de la Vendée bénéficie du soutien de l'institution avec laquelle elle travaille en partenariat. L'importance accordée au Cdsnav par l'administration territoriale est matérialisée par sa localisation. Françoise Binet, responsable du Cdsnav de la Vendée, nous a expliqué, au cours d'un entretien du 22 janvier, le statut de l'antenne départementale : *«Le Cdsnav 85 est une structure identifiée, nous avons un bureau à l'inspection et nous avons mission de prendre en charge les ENAF et les enfants du voyage. Nous sommes une entité comme au Mans dans la Sarthe.»* (Cf. annexe 11).

La décision prise de manière collégiale, par les différents intervenants auprès des ENAF, a été de ne pas mettre en place des dispositifs fermés. Madame Binet nous restitue la réflexion menée par tous les partenaires : *«Nous nous sommes posés la question suivante : que faire pour accueillir tous les ENAF même ceux qui sont loin ? L'IA a eu une préférence dès le départ : le département n'a pas mis en place de structures fermées par peur de créer des ghettos.»* (Cf. annexe 11). Il leur a donc fallu chercher des solutions pour accueillir au mieux les nouveaux arrivants disséminés sur l'ensemble du territoire, très rural. La Vendée s'appuie donc sur deux

dispositifs.

Le rejet des structures fermées a donc abouti à la mise en œuvre de suivi FLS<sup>36</sup>, pour chaque ENAF selon un projet personnalisé établi pour chacun d'entre eux. Madame Binet retrace l'ensemble du parcours d'un ENAF de son arrivée à sa scolarisation en classe ordinaire de collège : *«Les familles reçoivent un courrier de la DIVEL (Division des élèves) pour passer un test de positionnement au CIO. Ensuite les ENAF passent les tests de mathématiques et de français au Casnav puis ils sont affectés dans leur collège de secteur par la DIVEL. Avec l'équipe pédagogique, nous établissons un projet personnalisé pour chaque élève. Concrètement, nous leur aménageons un emploi du temps qui leur permette de suivre 3 heures de FLS du module linguistique dispensé par le professeur de FLES prenant en charge les ENAF du second degré.»* (Cf. annexe 11). A propos de l'intervention du CIO dans le protocole d'accueil des ENAF, madame Binet souhaiterait sa suppression pour limiter les délais d'affectation.

Parallèlement au module linguistique, le Cdsnav de Vendée a mis en place une plateforme d'accueil financé par le FSE.<sup>37</sup> Nous avons déjà vu lors de notre présentation du département du Val-de-Marne dans l'académie de Créteil, que le FSE avait également financé un projet au CIO d'Ivry. Nous avons, aussi, un exemple de projet financé par le FSE dans le département de la Mayenne. L'Europe, en finançant des projets en lien avec les enfants migrants, montre que la scolarisation et l'intégration de ces élèves relèvent d'une priorité dans sa politique éducative au sein de ses états membres.

La plateforme d'accueil du Cdsnav de Vendée est une structure mobile d'une durée de 2 à 3 semaines consécutives. Selon la définition présente sur la plaquette de présentation officielle, elle *«vise à faire acquérir à des ENAF du primaire et du collège<sup>38</sup> le niveau A1 du Cadre européen commun de référence, c'est-à-dire un premier bagage langagier»*. Elle est encadrée par deux adultes en permanence, le professeur de FLS, auquel s'ajoute l'enseignant d'initiation ou une des coordinatrices du Cdsnav. La dernière plateforme, qui a eu lieu sur le département, a eu lieu dans un collège des Sables d'Olonne du premier au 20 mars 2009. Madame Binet, au moment de notre entretien avec elle, en janvier, nous a apporté

---

36 Ce dispositif relève des CRI (Cours de rattrapage intégré).

37 Le FSE désigne le Fonds social européen. Créé en 1957, il contribue à la politique de cohésion économique et social de l'Union européenne. Tous les états membres en bénéficient.

38 Le groupe est constitué de 10 élèves maximum et de 6 minimum.

des précisions quant au contenu pédagogique et linguistique de cette prochaine plateforme : *«Nous allons accueillir des ENAF de plusieurs collèges du secteur avec un professeur de FLS et nous bâtissons un emploi du temps qui leur permet une immersion forte, un réel bain linguistique. Tous les moments passés avec les ENAF sont des temps de formation et d'apprentissage de la langue (même les temps de repas). Nous pratiquons également la pédagogie par projet pendant cette plateforme : on travaille les compétences en fonction d'un objectif, nous organisons donc des chasses au trésor, nous organisons des sorties au musée, au zoo.»* (Cf. annexe 11). Le Cdsnav a élaboré un autre projet qui permettrait d'élargir la plateforme au public des enfants du voyage. En outre, la fréquence de ce dispositif serait de 4 à 5 par an dans des établissements répartis sur tout le département.

Enfin, en ce qui concerne le suivi des ENAF, il ne se limite pas à leur première année de scolarisation et peut durer encore deux à trois années supplémentaires. A propos de la prise en charge des ENAF lors de leurs premières années en classe ordinaire, madame Binet décrit les modalités d'accueil des deux dispositifs ainsi : *«Le module linguistique n'est pas seulement dispensé la première année, le professeur FLS sur la plateforme d'accueil des ENAF et sur le module FLS collégiens suit les Ex-ENAF pendant deux à trois ans. Nous développons également des partenariats avec la ville dans le cadre du PRE (Projet de réussite éducation) qui prend en charge les ENAF en soutien hors temps scolaire.»* (Cf. annexe 11).

### Conclusion intermédiaire

Le Cdsnav de la Vendée, soutenu par l'institution, a su mettre en place des dispositifs souples qui s'adaptent au parcours scolaire et aux difficultés linguistiques de chaque ENAF. Nous reviendrons sur ces dispositifs lors de notre étude d'un cas au sein de ce département.

#### 2.3.6. Le département du Maine et Loire : un fonctionnement complexe

Nous tenons tout de suite à préciser que l'état des lieux dans ce département a révélé un certain nombre de dysfonctionnements dont nous allons tenter de rendre compte le plus précisément possible.

#### Un découpage en districts contestable

Le premier problème que nous avons rencontré dans le Maine et Loire est d'ordre structurel. En effet, l'institution a fait le choix pour la prise en charge des ENAF de découper le département en trois bassins : le bassin de Saumur, le bassin de Cholet et le bassin d'Angers. A l'origine de ce découpage en bassin, se trouve la volonté de

mailler l'ensemble du territoire et d'éviter toute discrimination géographique. Chaque district est placé sous l'autorité d'un inspecteur de circonscription et la prise en charge sur le terrain est assurée par une personne ressource du Cdsnav. Enfin, l'ensemble des structures est piloté par un IEN/IO, Inspecteur de l'Education nationale chargé de l'information et de l'orientation. Or, cette idée de maillage du territoire, si elle semble louable en théorie, n'est pas du tout probante dans les faits. Elle ne rend pas lisible la politique institutionnelle sur le département car elle la complexifie en multipliant les intervenants sur le dossier des ENAF. La gestion des nouveaux arrivants devient alors confuse et contradictoire par des visions divergentes d'un district à l'autre. De plus, les responsables des Cdsnav 49 n'ont pas de budgets alloués pour leurs déplacements. Ils sont donc contraints d'accompagner les équipes éducatives dans les établissements d'accueil, de manière indirecte via internet ou le téléphone. Ainsi, madame X.,<sup>39</sup> enseignante itinérante dans le département, nous a expliqué au cours de notre entretien du 27 janvier avec elle : *«Selon le bassin d'accueil, les moyens alloués ne sont pas les mêmes. Les conséquences sont importantes pour les élèves : en zone rurale et semi-rurale, notre budget ne nous permet pas de nous déplacer systématiquement : nous devons avoir recours aux ressources internet et au multimédia pour aider les équipes pédagogiques sur place que nous ne contactons parfois que par courriels ou téléphone.»* Madame Y., également enseignante itinérante dans le Maine et Loire déclare à propos de sa mission : *«Pour ma part, mon rôle devient celui d'une personne ressource assurant un suivi à distance sous forme de visites ponctuelles le cas échéant.»* (Cf. annexe 12).

Sur le bassin d'Angers, il y a trois demi-postes de FLS répartis sur trois collèges différents. Par ailleurs, la ville d'Angers dispose d'une CLA/NSA qui est un dispositif semi-ouvert. Le professeur qui a en charge cette CLA/NSA nous en décrit les caractéristiques principales : *«Les élèves bénéficient de la double inscription. Ils sont ainsi intégrés dans une classe de leur collège de secteur et y assistent dans un premier temps aux cours d'EPS, d'arts plastiques, d'éducation musicale puis, en fonction de leurs capacités et progrès, de langue vivante, de mathématiques et des matières du bloc scientifique, en priorité. En CLA, ils reçoivent une formation en langue française, en français, mathématiques, sciences et histoire/géographie pour*

---

39 Le personnel du Cdsnav 49 a souhaité rester anonyme.

*une mise à niveau scolaire ainsi qu'en langue de scolarisation pour leur permettre de s'adapter à l'enseignement en français. Ils peuvent bénéficier de ce dispositif pendant deux ans.»*

#### Des données officielles très peu fiables

La deuxième difficulté, à laquelle nous avons été confrontés, est liée au recensement des ENAF et aux dispositifs présents sur le territoire. En effet, sur le site officiel de l'Education nationale, nous avons relevé trois erreurs qui témoignent de l'ignorance de l'institution vis à vis de la réalité de terrain.

Les dispositifs dans le Maine et Loire consistent en l'existence d'une CLA/NSA à Angers, que l'on vient d'évoquer précédemment, et de suivi FLS dans les établissements. Or, nous nous sommes aperçus sur le site, que la CLA/NSA est bien mentionnée parmi les dispositifs, mais que les ENAF sont répertoriés dans la colonne réservée à la CLA et non pas à la CLA/NSA. On peut se demander si l'institution remplit avec rigueur ce site car une telle confusion ne peut que surprendre. En outre, en ce qui concerne le nombre d'ENAF présents dans la classe à la date du mois de février 2009, seuls 9 élèves étaient comptabilisés, alors que nous savons, qu'à cette période, 14 nouveaux arrivants y étaient scolarisés. On rappelle que l'effectif maximum pour une CLA/NSA est de 15 élèves. L'effectif était donc presque atteint. On s'interroge à nouveau sur cet oubli de 5 élèves. Est-ce volontaire de sous-estimer les effectifs afin de justifier une éventuelle fermeture de classe ?

Enfin, aucun ENAF n'est répertorié dans la colonne «*classes du cursus ordinaire avec soutien.*» Les 54 allophones présents dans le Maine et Loire, sont comptés dans la partie «*classes du cursus ordinaire sans soutien.*» Nous savons, pourtant, que les ENAF bénéficient d'heures de suivi FLS, dispensés par différents intervenants. En effet, ils sont directement intégrés dans les classes ordinaires mais le personnel du Cdsnav 49 fait en sorte de mettre en place des emplois du temps adaptés avec des heures de suivi FLS. Mesdames X et Y nous décrivent leur rôle dans la scolarisation des ENAF auprès des équipes pédagogiques des collèges de secteur : «*Dans les bassins de Saumur et Cholet, les ENAF sont directement intégrés en classe ordinaire, ils sont scolarisés et nous mettons en place un parcours individualisé avec la direction de l'établissement. A partir du bilan CIO, nous mettons en place un emploi du temps adapté et nous mobilisons l'équipe éducative sur place (professeurs en heures supplémentaires, documentalistes,*

éducateurs) pour prendre en charge quotidiennement l'ENAF dans l'établissement. Nous pouvons prendre en charge nous-mêmes les NSA quatre heures par semaine.» (Cf. annexe 12). Il est vrai que ce suivi est très disparate selon les établissements comme nous le confirme madame X. : «L'organisation des cours de FLS varie d'un établissement à l'autre : les cours peuvent être donnés par un enseignant (HSE) un assistant d'éducation ou confié à un intervenant extérieur (association), hors temps scolaire le cas échéant. Certains élèves nouveaux arrivants ont deux heures de FLS par semaine, d'autres 9 heures ....» (Cf. annexe 12). Mais, cela ne justifie pas cette incohérence dans le recensement des ENAF sur le site officiel du ministère.

### Un regard institutionnel inquiétant sur les ENAF

Les ENAF, comme nous l'avons vu lors de l'une de nos précédentes parties consacrées à la prise en charge des nouveaux arrivants par l'institution, souffrent de multiples marginalisations. Nous allons en avoir, à présent, une illustration concrète dans ce département. Ce constat ne concernera que les enfants du voyage mais ceux-ci sont souvent scolarisés avec les autres ENAF dans les mêmes dispositifs. La distinction entre les deux n'est donc pas toujours très claire et notamment en ce qui concerne les enfants Roms.

Ainsi, nous nous sommes aperçus que sur le site officiel de l'inspection académique du Maine et Loire<sup>40</sup>, c'est à la rubrique ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) du site de l'IA que l'on retrouve des données sur les enfants du voyage. Si l'on se rend sur la page d'accueil de cette rubrique, on répertorie les enfants du voyage dans la partie intitulée «*Parcours de scolarisation ne nécessitant pas l'avis de la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées)*». Les enfants du voyage sont donc mentionnés dans une liste aux côtés des enfants malades, la maison d'arrêt... Ceci est très révélateur de la vision institutionnelle de ces élèves, considérés de par leurs difficultés linguistiques et leurs origines sociales, comme des handicapés. Le ministère de l'Éducation nationale considère les ENAF et les enfants du voyage comme des élèves à besoins éducatifs particuliers au même titre que les élèves handicapés, les élèves en grande difficulté d'apprentissage et les élèves intellectuellement précoces et/ou à haut potentiel intellectuel. Mais, l'inspection académique du Maine et Loire a franchi un pas

---

40 L'adresse du site de l'inspection académique du Maine et Loire est la suivante : [http://www.ia49.ac-nantes.fr/34159548/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=ASH49&RF=ASH49](http://www.ia49.ac-nantes.fr/34159548/0/fiche___pagelibre/&RH=ASH49&RF=ASH49)

supplémentaire en assimilant explicitement les enfants du voyage à des inadaptés ou à des handicapés.

#### Le manque de lien entre les établissements et le personnel du Cdsnav 49

Nous aimerions, à présent, souligner le manque d'importance accordé à l'antenne départementale du Maine et Loire par la plupart des établissements et par les gestionnaires administratifs en charge du dossier des ENAF au sein de l'institution.

En effet, le Cdsnav 49, comme toutes les autres antennes départementales de l'académie de Nantes est constitué d'un personnel formé en FLE/S et qui a une connaissance du terrain. Leur mission est de faciliter la scolarisation des ENAF dans les classes ordinaires des collèges de secteur et de leur permettre de suivre des heures de suivi FLS. Par leurs compétences, les enseignants FLS doivent aussi apporter de l'aide à l'équipe pédagogique de la classe ordinaire, souvent démunie (par manque, entre autres, de formation) face aux ENAF. Or, nous nous sommes aperçus que, souvent, les enseignants du Cdsnav ne sont pas mis au courant de la politique menée par l'établissement en faveur des allophones accueillis dans leurs établissements. Souvent, les chefs d'établissement décident seuls de la politique d'intégration menée en faveur des ENAF, sans consulter le personnel du Cdsnav et sans même l'en informer. Ainsi mesdames X et Y nous ont-elles déclaré au cours de notre entretien avec elles : *«Chaque établissement mène sa politique d'intégration des ENAF sans forcément nous mettre au courant et les professeurs des classes ordinaires sont souvent laissés seuls face aux problèmes posés par les ENAF. Nous le savons car nous avons des retours négatifs de leur part quand nous les rencontrons sur place.»* (Cf. annexe 12). Les enseignantes itinérantes de l'antenne départementale devraient être au centre de l'organisation de la scolarisation des ENAF, comme c'est le cas dans d'autres académies ou dans les autres départements de l'académie de Nantes. Dans le Maine et Loire, elles ne sont, en réalité, pas impliquées dans la mise en œuvre de la prise en charge des élèves allophones. Mesdames X et Y le précisent : *«Malgré l'envoi dans chacun des établissements en début d'année d'une circulaire préconisant de réunir l'équipe pluridisciplinaire mobilisée par l'accueil du jeune, nous ne rencontrons bien souvent au mieux que le principal ou principal adjoint et/ou CPE. A partir du bilan CIO,- lorsqu'il nous est transmis- nous mettons en place un emploi du temps adapté.»* (Cf. annexe 12).

La conséquence de ce manque de liaison entre la direction des établissements et le

Cdsnav du Maine et Loire peut être, dans les cas extrêmes, l'externalisation du suivi FLS vers des associations. Et, cela a été le cas dans un des établissements de ce département. Il est vrai que les diverses associations peuvent intervenir hors du temps scolaire dans le cadre du PRE (Programme de réussite éducative) et offrir une aide supplémentaire aux ENAF en difficultés. Nous avons rencontré Monsieur Delarue, adjoint au chef du département Ville-Ecole-Intégration (CNDP) depuis septembre 2003, et directeur de la collection Les Cahiers de Ville-Ecole-Intégration, au cours d'un entretien le 10 novembre 2008. Il nous a décrit le bien fondé de l'intervention des associations dans le cadre du PRE auprès des ENAF : *« Tout ce qui relève de la prise en charge individuelle de l'élève constitue un complément institutionnel intéressant. Par exemple le PRE (Programme de Réussite Educative) hors temps scolaire et proposé par les collectivités territoriales est adapté aux nouveaux-arrivants ; non pas car ils sont ENAF mais parce qu'ils peuvent être en difficulté scolaire temporaire ou plus lourde comme d'autres élèves natifs peuvent l'être aussi... »* (Cf. annexe 13).

En revanche, il n'est pas souhaitable que les associations se substituent aux missions assignées à l'école. Madame X a souligné cette réalité dans son district : *« Un chef d'établissement a externalisé la prise en charge des ENAF. Il envoie ces élèves vers des associations de la ville, et ils suivent ces cours sur leur temps scolaire. Que les associations viennent compléter le travail de soutien de l'école, c'est bien mais hors temps scolaire. Par contre, lorsque les associations sont associées à la mise en œuvre d'un parcours, sur temps scolaire et au sein de l'établissement, cela peut-être une vraie solution. L'important est que ce soit l'équipe éducative qui conçoive le parcours avec ses objectifs, son contenu, ses modalités. »* (Cf. annexe 12).

### Conclusion intermédiaire

Le département du Maine et Loire présente à bien des égards des dysfonctionnements graves, parfois même inquiétants, dans la prise en charge des ENAF sur son territoire. Par sa politique institutionnelle, ce département nous montre vers quelles dérives l'école, dans sa prise en charge des ENAF, ne doit pas aller. En particulier, elle ne doit pas assimiler le dossier des nouveaux arrivants et des enfants du voyage à une problématique générale sur les élèves en difficulté. D'autre part, les antennes départementales du Casnav doivent occuper la place centrale dans la mise en œuvre de la politique départementale de scolarisation des

ENAF. Leurs missions sont multiples. Elles doivent, en effet, permettre aux nouveaux arrivants de s'intégrer dans les classes ordinaires, apporter une aide pédagogique efficace auprès des enseignants des collèges de secteur et enfin travailler en partenariat avec les différents intervenants institutionnels. Si les Cdsnav ne peuvent remplir leurs missions et si on ne leur en donne pas les moyens, les ENAF seront les premières victimes de ces dysfonctionnements.

## **2.4. Analyse institutionnelle des deux Casnav**

### **2.4.1. Etude comparative entre les deux académies**

#### **Une comparaison difficile entre les académies de Nantes et de Créteil**

La comparaison entre les académies de Créteil et de Nantes n'est pas facile pour plusieurs raisons.

D'une part, les effectifs des ENAF présents sur les différents départements ne sont pas du même ordre. En effet, le dernier recensement des ENAF dans les collèges du second degré, sur le site officiel de l'Education nationale, répertorie 362 élèves dans l'académie de Nantes et 1906 élèves dans l'académie de Créteil. Le Casnav de Créteil doit, donc, accueillir cinq fois plus d'ENAF que le Casnav de Nantes. Cette forte présence des nouveaux arrivants sur le département nécessite une infrastructure importante tant au niveau des dispositifs de scolarisation des ENAF que du personnel d'encadrement et de formation.

D'autre part, la configuration géographique des deux académies est très dissemblable. L'académie de Nantes est grande et, est, dans la plupart des départements, très rural. A Créteil, au contraire, les zones urbaines à forte densité humaine, sont très nombreuses. Par conséquent, les modalités d'accueil des ENAF ne se déclinent évidemment pas sous les mêmes formes. Pour l'académie de Créteil, se pose le problème de l'intégration des ENAF dans les établissements difficiles. L'académie de Nantes est, quant à elle, confrontée à la prise en charge effective de tous les ENAF, souvent très éloignés les uns des autres sur une vaste zone géographique.

Enfin, le choix des dispositifs d'accueil sont très hétérogènes. Si dans l'académie de Créteil, le choix des structures fermées prédomine, l'académie de Nantes se caractérise par la mise en œuvre de dispositifs plus variés

Tableau comparatif des pourcentages de présence des ENAF dans les différentes structures d'accueil de Nantes et de Créteil

	Académie de Créteil	Académie de Nantes
Intégration en CLA	64,5 %	25,6 %
Intégration en CLA/NSA	13,5 %	4,4 %
Intégration en classes du cursus ordinaire avec soutien	9,9 %	39,7 %
Intégration en classes du cursus ordinaire sans soutien	11,6 %	20,1 %
Intégration en modules d'accueil temporaires	0 %	9,9 %

La lecture du tableau nous montre bien la prédominance des CLA à Créteil. Plus de la moitié des ENAF y sont, en effet, scolarisés. Si on ajoute les ENAF intégrés en CLA/NSA, on réalise alors que 70 % des nouveaux arrivants ont été intégrés en structure fermée. En outre, l'académie de Créteil se caractérise par des prises en charge des ENAF homogènes au sein de ses trois départements. Ceci s'explique par le travail en commun des formateurs du Casnav.

En ce qui concerne les ENAF à Nantes, nous décelons une plus grande répartition entre les différents dispositifs possibles. Cette variété des structures reflète l'hétérogénéité des politiques départementales mises en œuvre dans l'académie de Nantes et que nous avons effectivement, pu constater au cours de notre état des lieux. On peut, néanmoins, remarquer que la majorité des allophones dans cette académie sont directement intégrés en classe ordinaire avec pour plus de la moitié d'entre eux, un suivi linguistique.

#### 2.4.2. Les Casnav face aux préconisations de la circulaire officielle de 2002

La disparition des CEFISEM au profit des Casnav avait permis, avant tout, de définir clairement le rôle dévolu aux Casnav pour la scolarisation des ENAF. Et cette redéfinition de leur fonction passait par une affirmation de leurs missions, devenues

incontournables au sein des différentes académies.

Nous allons confronter la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 à la réalité du terrain que nous avons pu observer au cours de notre état des lieux des Casnav dans les académies de Nantes et de Créteil.

La première mission liée aux Casnav est décrite ainsi : *«Les Casnav sont des centres de ressources pour les écoles et les établissements.»* A propos de cette mission, on peut lire dans la circulaire : *«Les personnels des Casnav contribuent à l'élaboration des réponses pédagogiques, adaptées aux situations, très variées, des écoles et établissements qui accueillent des ENAF ou des enfants du voyage.»* (MEN, 2002 : 13). Or, nous nous sommes, souvent, aperçus que les établissements, volontairement ou involontairement, faisaient face seuls à la scolarisation et à l'intégration des ENAF. Mais, nous avons vu également, de beaux exemples d'adéquation entre les nécessités du terrain et la réponse structurelle et pédagogique qui y avait été apportée par le Casnav. Nous pensons, ici au Cdsnav de la Mayenne.

Les deux dernières missions assignées au Casnav sont formulées ainsi : *«Les Casnav sont des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif.»* et *«Les Casnav sont des instances de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école.»* Plus loin dans la circulaire, à ce propos, nous pouvons lire : *«A la demande du recteur ou des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, les personnels des Casnav représentent ces responsables du système éducatif dans les instances partenariales, notamment sur les plates-formes d'accueil, et participent aux plans départementaux d'accueil des nouveaux arrivants et aux commissions consultatives départementales relatives à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage.»* (Ibid). Là-encore, par les différents témoignages, recueillis au fil de nos entretiens avec les formateurs et enseignants des Casnav, nous avons eu l'impression qu'ils sont, souvent, ignorés par les instances. Ainsi, ils ne sont pas considérés comme des partenaires incontournables. Pascale Jallerat, formatrice au Casnav de Créteil décrit la situation sur cette absence du Casnav dans certaines réunions où leur présence serait, pourtant, indispensable : *«Mais il y a aussi des problèmes institutionnels : le Casnav devrait être plus présent. Dans le 93, le Casnav n'est pas convoqué aux commissions de maintien, il n'est pas représenté pour le second degré. Ainsi, certains élèves peuvent rester 3 ans dans des*

*structures spécifiques !*» (Cf. annexe 4). On ne leur assigne qu'un rôle consultatif. Le pouvoir est exercé par d'autres instances (régionales, départementales, académiques) et c'est, parfois, contre leur avis d'expert ou, sans eux, que les décisions sont prises. Décisions, qui, dans certains cas, sont en totale contradiction avec la réalité du terrain ou/et contre productive sur le plan pédagogique. Francis Delarue, adjoint au chef du département Ville-Ecole-Intégration (CNDP), nous avait déclaré, au cours d'un entretien que nous avons eu avec lui au mois de novembre 2008, à propos de l'application de la circulaire vis-à-vis des Casnav : *«Les circulaires de 2002 sont reconnues par tous ceux que je connais et qui interviennent auprès des ENAF comme de bons textes de référence et j'ajouterais même que ce qu'on reproche surtout, c'est que ces circulaires ne soient pas assez appliquées ou mal appliquées dans les académies ; notamment lorsqu'il s'agit du rôle dévolu aux Casnav...»* (Cf. annexe 13).

Les recommandations sur l'organisation des Casnav est éclairante également et montre le décalage entre les préconisations ministérielles officielles et la réalité telle que nous l'avons appréhendée au cours de notre état des lieux. La circulaire décrit le fonctionnement *«d'un pilotage académique renforcée»* en ces termes : *«Le recteur arrête et impulse la politique académique relative à l'intégration scolaire des enfants et des jeunes ENAF ou issus de familles du voyage ; il présente au comité technique paritaire académique, invité à en discuter, le programme d'action qui en résulte – et dont le Casnav est un acteur clé. Il s'appuie sur un groupe de pilotage qui réunit des responsables locaux et leur associe, en tant que de besoin, des universitaires susceptibles d'apporter des éclairages sur les questions à traiter.»* (Ibid). Nous avons surtout ressenti cette étroite collaboration de travail entre le Cdsnav et les instances départementales de la Sarthe. En effet, le Cdsnav de la Sarthe travaille en étroite collaboration, avec les partenaires de l'inspection académique, du rectorat, de la mairie, de la région, et du milieu associatif.

En ce qui concerne les moyens alloués au Casnav, la circulaire de 2002 a le mérite d'être très claire : *«Quel que soit le support administratif, le Casnav doit disposer de conditions de fonctionnement qui lui permettent de remplir ses missions avec efficacité.»* (MEN, 2002 : 14). On doit, malheureusement, déplorer sur cette question, une gestion très inégalitaire des Casnav selon leur implantation académique. L'académie de Créteil a des moyens conséquents de fonctionnement, notamment en ce qui concerne le personnel, constitué de huit formateurs. Cet

effectif important est justifié, en partie, par le nombre important d'ENAF, accueillis sur les trois départements. Mais, chaque académie, même celle qui scolarise moins d'ENAF, doit pouvoir compter sur un pilotage solide des différents départements mené par le Casnav académique. Or, nous nous sommes aperçus que, sous le prétexte du faible effectif d'ENAF présents dans leurs académies, certains rectorats, comme c'est le cas de Nantes, se désengagent de la question pour la diluer dans d'autres dossiers, comme celui lié aux élèves en difficultés d'apprentissage. Il s'agit, donc, d'un dangereux retour en arrière et d'un non respect des recommandations de cette circulaire. En effet, Jack Lang, alors Ministre de l'Education nationale, le 29 mai 2001, dans son discours inaugural aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des ENAF, avait affirmé la vocation exclusive des Casnav pour la scolarisation des nouveaux arrivants et avait mis en garde contre la superposition de la problématique des allophones avec celle de l'éducation prioritaire. Nous reviendrons sur ce problème dans notre partie consacrée aux études de cas.

Enfin, on peut regretter également l'absence totale de rencontres entre les Casnav des différentes académies de France. Or, cette mutualisation des dispositifs, des pratiques pédagogiques et didactiques au sein des régions, permettrait précisément d'harmoniser les politiques éducatives de scolarisation et d'intégration menées en faveur des ENAF sur le plan national. Jack Lang, dans son discours du 29 mai 2001, avait préconisé la tenue de rencontres annuelles entre les Casnav (dans son discours de 2001, il évoque encore les CEFISEM car ceux-ci ne seront rebaptisés Casnav que l'année d'après). Il déclare ainsi : *«Par ailleurs, dans la continuité des journées que nous ouvrons aujourd'hui, l'organisation de rencontres annuelles des CEFISEM, sous forme de stages de formation continue, m'apparaît hautement souhaitable. Ces rencontres devraient permettre en particulier d'ajuster les missions des CEFISEM, de les préciser en fonction des nouveaux besoins constatés.»* (Lang, 2001 : 15). Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard (2009) ont entamé une recherche *«qui se propose de débiter un état des lieux sur la question de l'accueil prévu et réservé par l'Education nationale aux enfants étrangers arrivés dans les écoles publiques françaises.»* (2009 : 9). Cet état des lieux faciliterait la mutualisation des pratiques entre les différents Casnav : *«une fois réalisée à l'échelle nationale, cette évaluation pourrait déboucher sur une mise en commun des ressources actuelles dans les différentes académies françaises, ce qui*

*permettrait de ne plus avoir à réinventer ce que d'autres ont déjà fait ou font par ailleurs dans des structures similaires.»* (Dat et Spanghero-Gaillard, 2009 : 9). Les formateurs des Casnav aimeraient pouvoir se réunir au plan national. Ainsi, Nadia Djilali, formatrice au Casnav de Créteil, nous a confié, au tout début de notre entretien avec elle en novembre 2008, son désir de pouvoir rencontrer d'autres formateurs des Casnav : *«Je déplore qu'il n'y ait aucune réunion inter Casnav. La rencontre avec des formateurs d'autres Casnav pourrait être bénéfique. Il faudrait un pilotage national d'un véritable travail en commun pour ouvrir des pistes ensemble.»* (Cf. annexe 2). De même, Bernard Calderon, coordinateur du Casnav de Créteil, souligne, dans notre entretien avec lui en novembre 2008, la fin des rencontres entre les Casnav par manque de moyens : *«En 2002 et en 2004, nous avons eu des rencontres mais elles ont cessé faute de moyens pour les organiser. C'est dommage car cela permettait d'échanger des pratiques.»* (Cf. annexe 3).

#### 2.4.3. De nouvelles missions pour les Casnav ?

Au cours des enquêtes et des études de cas, nous avons pu réaliser qu'il était important de donner aux Casnav des missions qui les rendront indispensables dans le processus de scolarisation des ENAF. Catherine Klein, actuellement inspectrice générale de lettres, autrefois, responsable du Casnav de Créteil, est tout à fait consciente que le rôle dévolu aux Casnav doit être renforcé. Il faut alors, lui assigner de nouvelles missions qu'elle nous a décrites au cours de notre entretien avec elle, en février 2009 : *«Il faut également faire évoluer les missions du Casnav en l'investissant du suivi de cohorte des ENAF qui pour le moment est inexistant. Les ENAF sont des élèves « à besoin éducatif particulier » dont l'institution n'évalue pas pour le moment la réussite scolaire. Or, au plan rectoral, on aimerait bien voir des suivis de cohorte des ENAF : Evaluer l'efficience de nos dispositifs est nécessaire si on se soucie de les faire évoluer au mieux. Il faut donner aux Casnav des missions qui les rendent vraiment nécessaires pour les responsables institutionnels et pour cela réévaluer la circulaire de 2002 qui leur a donné seulement des missions pédagogiques.»* (Cf. annexe 14). Nous espérons que le point de vue de Catherine Klein sera entendu par l'institution dans son ensemble car nous avons pu mesurer le fossé entre les préconisations de Catherine Klein sur les Casnav et la réalité du terrain. En effet, les politiques institutionnelles, et en particulier à Nantes, auraient plutôt tendance à faire régresser les missions du Casnav et à supprimer des postes d'enseignants dans des dispositifs spécifiques réservés aux ENAF. La tentation est

grande pour certains, de vouloir diluer la question de l'apprentissage du français aux ENAF dans une problématique plus large d'aide aux élèves en difficultés scolaires. Or, comme le dit très justement Pascale Jallerat, formatrice au Casnav de Créteil, en réponse à la question que nous lui avons posée *«Est-ce qu'on peut assimiler les difficultés linguistiques des ENAF à celles des immigrés de la deuxième génération, qui sont en situation d'échec scolaire ?»* : *«Non, le problème des ENAF relève de l'allophonie, la problématique des immigrés de deuxième génération est un problème de semi-linguisme (maîtrise partielle du discours du pays d'habitation). Les immigrés de deuxième génération sont entre 2 langues avec une langue d'origine qu'ils ne maîtrisent pas toujours, et une autre langue dans laquelle ils ont suivi un cursus scolaire et dans laquelle ils vivent. Ce n'est pas le cas des ENAF pour qui le français doit devenir la langue de scolarisation, qu'ils ne connaissent pas encore.»* (Cf. annexe 4).

Nous pensons également qu'en ce qui concerne le protocole d'accueil des ENAF, et en particulier la passation des tests, il est souhaitable de supprimer l'intervention des CIO au profit des Casnav et des Cdsnav. Nous avons décrit les dysfonctionnements importants dans la passation des tests dans le département de la Seine-Saint-Denis et, comme nous le verrons lors de nos études de cas dans ce département. Nous avons, au contraire, pu mesurer l'efficacité de la procédure d'accueil dans le département de la Sarthe ou de Loire-Atlantique. Dans ces deux cas, cette prise en charge de l'accueil des ENAF par le personnel du Casnav présente des avantages majeurs. Tout d'abord, la suppression d'un intermédiaire dans la procédure administrative, favorise la diminution des délais d'affectation des ENAF. Par ailleurs, les tests réalisés au Casnav permettent de définir plus clairement le niveau de l'ENAF et d'éviter des erreurs ou des oublis (nous verrons cela dans le cas des ENAF à Créteil). Enfin, la proximité des formateurs et enseignants du Casnav avec le terrain restaurera le lien avec les équipes pédagogiques des dispositifs d'accueil spécifiques ou des classes ordinaires des collèges.

Il ne s'agit pas pour nous de nier la présence des conseillers d'orientation et psychologues (COP) auprès des ENAF. Au contraire, nous pensons que leur rôle est primordial au cours de la scolarisation des nouveaux arrivants. Mais leur présence sera efficace au moment où l'élève aura le plus besoin de leurs compétences, qui sont nombreuses. Les ENAF auront surtout besoin du COP au moment de leur intégration en classe ordinaire afin de pouvoir compter sur un

soutien psychologique, primordial et vital pour eux. Nous reviendrons, en effet, au cours de nos études de cas, sur la dimension psychoaffective présente dans la relation des ENAF avec l'ensemble de l'équipe éducative des établissements d'accueil. Plus tard, au cours de la scolarisation des ENAF, le COP devra aussi élaborer, avec l'ensemble des enseignants de la classe, un projet d'orientation personnalisé pour les élèves, surtout pour ceux qui arrivent dans les établissements en quatrième ou troisième.

### **3. ETUDE DE CAS : LA SCOLARISATION DE QUATRE ADOLESCENTS ETRANGERS**

#### **Le protocole des études de cas**

Nous avons étudié les cas de quatre ENAF répartis dans les deux académies. Nous aimerions préciser, comme nous l'avons fait au cours de notre introduction, que nous nous sommes déplacée dans les établissements respectifs des quatre ENAF. Nous avons recueilli les témoignages des ENAF eux-mêmes, de leurs professeurs principaux et dans la mesure du possible, nous avons interrogé également leurs professeurs de mathématiques et de français, le principal ou la principale du collège où ils ont été scolarisés et enfin, les enseignants FLS qui les ont suivis ou qui les suivent encore.

Le choix des quatre élèves retenus a été déterminé par des variables stables que nous avons définies au préalable.

Tout d'abord, chacun des ENAF a un niveau de FLE équivalent à A1.1. (ce qui veut dire qu'ils ne maîtrisent pas du tout le français). Ensuite, nous avons aussi observé leurs évaluations scolaires générales au moment de leur intégration en classe ordinaire. Enfin, ils sont d'origine sociale défavorisée (famille en difficultés financières et sociales, réfugiés de guerre qui demandent le statut de demandeurs d'asile auprès de la France).

En revanche, ils n'ont pas bénéficié du même dispositif de suivi linguistique au cours de leur première année de scolarisation.

Nous voulons ainsi tenter de déterminer quels facteurs influencent ces différents dispositifs sur leur apprentissage du français dans leurs collèges d'accueil respectifs.

#### **3.1. Première étude de cas : la scolarité de P., de la CLA/NSA à son intégration en quatrième**

##### **Présentation de l'établissement et de son dispositif d'accueil pour les Ex-ENAF**

Nous avons étudié le cas de deux Ex-ENAF dans un établissement de la Seine-Saint-Denis que nous nommerons le collège F. Il compte 589 élèves hors SEGPA. C'est un établissement difficile : il fait partie du Réseau ambition réussite (RAR) et

est également EP1<sup>41</sup>. Cette réorganisation de l'Education prioritaire s'est faite après les émeutes dans les banlieues en novembre 2005. Le ministre de l'Education nationale de l'époque, Gilles de Robien, a présenté ses décisions dans un document officiel du 8 février 2006<sup>42</sup>. La décision n°17 explicite cette réorganisation : « *Donner plus à des publics, et non seulement à des zones, conduit à revoir la carte de l'Education prioritaire et à l'organiser en trois ensembles : EP1, EP2, EP3* » (2006 : 8). Plus loin, le ministre définit l'appellation EP1 : « *Les écoles et collèges qui accueillent les élèves confrontés aux plus grandes difficultés sociales et scolaires et à l'absence de mixité sociale. Ils constituent les 249 Réseaux ambition réussite publiés à ce jour* » (2006 : 8). Le collège est également en CV<sup>43</sup> (Contrat ville). Dans le cadre de ces nouveaux contrats (2007-2012), l'intervention de l'Etat en faveur des quartiers en difficulté sera centrée sur cinq champs dont la réussite éducative qui nous préoccupe. En ce qui concerne les résultats au DNB (Diplôme national du brevet) est de 66,1% (la moyenne en mathématiques et français est respectivement de 6,1 et 6,9) contre 75,3 % pour le département.

L'établissement comporte une CLA et une CLA/NSA. Il constitue donc un pôle CLA dans le département de la Seine-Saint-Denis. Nous ne reviendrons pas sur le détail du dispositif d'accueil des Ex-ENAF dans l'établissement (nous l'avons présenté dans la partie consacrée aux dispositifs en Seine-Saint-Denis). Celui-ci a en effet, respecté toutes les directives académiques et rectorales au sujet du suivi des Ex-ENAF (nous les avons présentées dans une partie précédente). Selon le principal du collège, monsieur J., la présence des deux classes de CLA dans l'établissement « *rajoute de la complexité à l'établissement du fait que l'on soit établissement Ambition réussite, il y a beaucoup de particularismes. La difficulté n'est pas liée au public mais au fait qu'il y ait beaucoup de projets dans le collège.* » (Entretien du 20 janvier 2009).

L'établissement au moment de notre visite compte 12 Ex-ENAF+1<sup>44</sup> (3 en cinquième, 6 en quatrième et 3 en troisième). Il y a également neuf Ex-ENAF+2<sup>45</sup> (4 en quatrième et 5 en troisième).

---

41 Education prioritaire catégorie n°1.

42 Ce document officiel présentait les décisions du ministre pour relancer l'Education prioritaire.

43 Le comité interministériel des villes du 9 mars 2006 a lancé le contrat urbain de cohésion sociale qui succède au contrat de ville.

44 Nous entendons par Ex-ENAF+1, les ENAF un an après le début de leur scolarisation en France qu'ils aient bénéficié d'un dispositif d'accueil spécifique ou qu'ils aient été intégrés directement en classe ordinaire.

45 Nous entendons par Ex-ENAF+2, les ENAF deux ans après le début de leur scolarisation en France qu'ils aient bénéficié d'un dispositif d'accueil spécifique ou qu'ils aient été intégrés directement en classe ordinaire.

Cette appellation de Ex-ENAF utilisée dans l'académie de Créteil pour désigner les « anciens » ENAF, nous pose problème et nous semble témoigner de la perception aberrante de l'institution scolaire à leur égard. En effet, elle les considère comme des élèves tels que les autres au moment de l'intégration en classe ordinaire. Elle pense donc que le processus d'acquisition de la langue seconde est achevé et que les nouveaux arrivants sont en mesure de poursuivre une scolarité normale. Ils pourront, par conséquent, être évalués sans que les professeurs tiennent compte de leur spécificité linguistique. Et c'est bien cela qui se passe dans la réalité quotidienne des classes ordinaires. Les heures de suivi FLS qu'on leur accorde ne peut en aucun cas pallier les difficultés multiples qu'ils rencontrent alors pendant plusieurs années.

Tous les Ex-NF dans le collège ont été un an en CLA. L'établissement leur dispense des heures de suivi qui s'articulent autour de cinq thématiques : l'intégration, l'approfondissement du français des disciplines, la méthodologie, la lecture des consignes et la mise à l'écrit progressive. La mise en place dans ce suivi pose des difficultés dans l'organisation de l'emploi du temps au moment de leur intégration. Monsieur J. déclare à ce sujet : *«La principale difficulté, c'est le suivi en termes d'organisation. A partir du moment où ils sont répartis sur 3 niveaux, c'est très difficile techniquement d'élaborer des emplois du temps pour que tous les EX-NF puissent bénéficier des heures de suivi.»* (Entretien du 20 janvier 2009).

### Présentation de l'élève

Le premier Ex-ENAF qui a fait l'objet de notre étude s'appelle P.S.<sup>46</sup> Il est d'origine indienne et est arrivé en France avec l'ensemble de sa famille en mars 2006. Il est né le 17 octobre 1993.

### L'évaluation de P. au CIO (Centre d'information et d'orientation)

Comme nous l'avons vu précédemment, en Seine-Saint-Denis, les tests d'évaluation des ENAF se passent en deux temps : d'abord l'entretien avec la COP (Conseillère d'orientation et psychologue) puis les tests en mathématiques et français. Lors de cet entretien avec l'élève et sa famille, la COP effectuera une première évaluation de ses compétences orales qu'elle résume dans la fiche de positionnement.

Pour P., l'entretien préliminaire au CIO a été effectué le 26 mai 2006. La COP a ainsi pu constater que P. avait été scolarisé jusqu'à la classe cinq en Inde (la classe

---

46 Pour des raisons évidentes de respect de l'anonymat des élèves, nous désignerons les cinq nouveaux arrivants étudiés par les initiales respectives de leur prénom et de leur nom.

cinq est l'équivalent du CM2 en France). Ses deux langues de scolarisation étaient l'hindou<sup>47</sup> et l'anglais. Cet entretien a également pour objectif d'évaluer ses compétences orales : compréhension et expression orales en langue française ainsi que le vocabulaire. La conseillère reporte alors sur la fiche de positionnement les résultats de cette évaluation. En ce qui concerne P., les commentaires sur l'évaluation des compétences orales sont lacunaires. Ainsi, il est écrit : «*Totalement non francophone*». Dans la partie intitulée «*évaluation FLE*», à côté de «*compréhension orale*», figure la remarque «*néant*». Dans le paragraphe «*production orale*», on trouve également la mention «*néant*». L'orientation envisagée à la fin de l'entretien est une CLA. Ces remarques à l'issue de l'entretien sont très vagues et ne permettent en aucun cas d'avoir une idée précise du passé scolaire de P., des conditions de sa venue en France, de l'état d'esprit de la famille depuis leur arrivée. On peut déplorer que les compétences de la COP (conseillère d'orientation et psychologue) n'aient pas du tout été mises à profit pour tenter de comprendre le parcours antérieur de P. Toutes ces informations auraient pourtant été utiles pour sa scolarisation future et auraient permis d'éclairer sa situation.

P. a passé ses tests au CIO le 29 juin 2006. Le test n°1 de mathématiques (celui destiné aux nouveaux-arrivants qui vont aller au collège) indique que P. n'a atteint que le cycle I de l'école primaire. Les commentaires au dessous des évaluations sont les suivants : «*En grande difficulté*». On signale ainsi, sur son bilan en mathématiques : «*niveau NSA, ne maîtrise que l'addition*». Les tests de mathématiques ont donc indiqué un niveau très faible de l'élève. On fait alors passer à P. le test de français destiné aux NSA. On ne lui soumettra pas le test d'évaluation des compétences écrites en langue d'origine. Ce choix nous semble totalement aléatoire. En effet, à aucun moment donné du test, on a évalué les compétences de P. dans sa langue d'origine. Or, cela aurait permis d'avoir une idée concrète de ses compétences scolaires dans sa langue maternelle et aurait permis d'affiner l'évaluation. Le bilan souligne que P. n'a aucune compétence de lecture et d'écriture et que son niveau en français est celui d'un NSA. La seule remarque qui figure sur la fiche de liaison est la suivante : «*Recopie péniblement*». L'orientation préconisée à l'issue des tests est donc une CLA/NSA et non plus une CLA comme c'était le cas au préalable lors de l'entretien. Tous les résultats des tests de P.

---

47 On se rendra compte plus tard que la langue maternelle de P. n'est pas l'hindou mais le pendjabi.

effectués au CIO de G. se trouvent en annexe 28.

On ne peut que s'interroger sur la pertinence d'un tel test et s'inquiéter de l'orientation décidée pour P. A partir du test en mathématiques, l'ensemble de l'équipe du CIO a, en effet, orienté P. en NSA sans jamais, à aucun moment donné des tests, prendre en compte ses compétences dans la langue d'origine. Ne pas tester les ENAF non francophones dans leur langue d'origine va à l'encontre des textes officiels comme nous le verrons dans notre prochaine étude de cas.

#### La scolarité de P en classe de NSA

P. a été scolarisé en CLA/NSA le 18 septembre 2006. Nous n'avons pas d'indications sur le déroulement de sa scolarisation dans cette classe. Celles que nous avons en notre possession se trouvent sur la demande de maintien en CLA datant du 14 juin 2007. Cette fiche a été établie à l'issue de sa première année dans ce dispositif spécifique. Elle constitue un bilan des compétences acquises par P. en mathématiques et en français. Les compétences de P. en français sont toutes acquises ou sont en cours d'acquisition. En mathématiques, il a acquis toutes les compétences requises sauf une. L'avis commenté du professeur principal de la CLA/NSA en bas de la demande de maintien est la suivante : *«Elève sérieux dans toutes les matières. De gros progrès ont été effectués tout au long de l'année.»* L'appréciation sur P. est donc très positive et indique qu'il a su tirer profit de ces mois passés avec Monsieur C. P. semble avoir eu une perception très positive de son année en CLA/NSA : *«Je ne savais pas parler le français, je viens pour étudier, pour avoir un travail. Mais après, j'arrivais bien à comprendre parce que Monsieur C. parlait bien et expliquait bien».* (Cf. annexe 15).

Nous avons rencontré le professeur des écoles de P. de la CLA/NSA et il définit ainsi les objectifs qu'il doit atteindre avec les ENAF dans sa classe : *«Le langage, c'est l'acquisition du français en tant qu'outil de communication. Je dois atteindre le niveau A2. Je leur apprend à lire. J'envoie des élèves en CLA qui sont des lecteurs dans le meilleur des cas ; l'objectif étant d'envoyer des élèves lecteurs dans une classe banale du collège.»* (Cf. annexe 1). On peut donc penser que P. possède à présent les bases suffisantes pour intégrer une classe ordinaire. Selon, monsieur R. il a atteint un niveau A2. Et pourtant, on oriente P. en CLA. Cela se passe habituellement ainsi en Seine-Saint-Denis. En effet, un élève de CLA/NSA est rarement intégré directement en classe ordinaire. L'usage veut qu'à l'issue de la scolarisation en CLA/NSA, le nouvel arrivant soit maintenu encore un an en CLA. On

peut s'interroger encore une fois sur la pertinence de cette orientation systématique des ENAF d'un dispositif spécifique à une autre. Il est vrai, que cela peut s'avérer opportun pour certains élèves de CLA/NSA qui ont besoin d'une nouvelle année pour consolider leurs compétences en français et en mathématiques. Mais dans le cas de P. déjà âgé de 14 ans et qui semble avoir atteint tous les objectifs requis pour entrer en classe ordinaire, on se demande ce qui a justifié une telle orientation.

#### La scolarité de P. en CLA

Nous rappelons la différence entre la CLA/NSA et la CLA. La CLA/NSA est destinée aux ENAF qui n'ont pas été scolarisés ou très peu dans leur pays d'origine alors que la CLA est réservée aux élèves allophones qui ont bénéficié d'une scolarisation dans leur pays d'origine.

A la rentrée scolaire de 2007, en septembre, P. intègre la CLA du collège F. à G. Il change donc de collège mais pas de ville<sup>48</sup>.

P. connaît par conséquent un autre changement structurel : l'organisation des cours. L'enseignement en CLA est composé de sept matières, enseignées par huit professeurs différents. Nous avons un aperçu des notes annuelles de P. pendant sa scolarité en CLA par l'observation de ses bulletins trimestriels.

---

48 La CLA/NSA se trouvait dans un autre collège de la ville. L'année suivante, les deux classes d'accueil seront réunies dans le même collège pour former un seul pôle. L'institution espérait ainsi renforcer le lien pédagogique et structurel entre les deux dispositifs désormais réunies au sein du même établissement.

Tableau des moyennes de P. pendant son année en CLA

Matière enseignée avec nombre d'heures hebdomadaire	Moyenne premier trimestre	Moyenne deuxième trimestre	Moyenne troisième trimestre	Moyenne annuelle par matière
Anglais (3 heures)	16,4	16,9	14,3	15,8
EPS (2 heures)	13	14	14	13,6
Français <sup>49</sup> (3 heures)	7,8	10,4	10,9	9,7
Français (9 heures)	10	14	12,5	12,1
Histoire géographie (2 heures)	15,6	18,9	15	16,5
Mathématiques (3 heures)	8	8,5	13,2	9,9
Musique (1 heure)	10,5	11,5	11,7	11,2
Note de vie scolaire <sup>50</sup>	(18,5)	(17)	(19,5)	(18,3)
SVT (1 heure)	7,8	13	14	11,6
Moyenne <sup>51</sup>	11,1	13,4	13,2	12,5 <sup>52</sup>

Les appréciations générales des trois trimestres en bas des bulletins étaient les suivantes :

Premier trimestre : «*Un ensemble correct mais il faut intensifier les efforts pour progresser plus nettement dans l'apprentissage du français.*». Pour ce premier trimestre, il avait obtenu un niveau C<sup>53</sup>, qui est tout juste suffisant. Il avait eu également les encouragements<sup>54</sup>.

Deuxième trimestre : «*Un trimestre plutôt satisfaisant. Elève sérieux qui fait des*

49 L'enseignement du français était dispensé par deux professeurs de français différents comme cela est préconisé dans la circulaire rectoriale n°2005-128 du 30 septembre 2005 : « Si l'établissement consacre plus de 12 heures à l'apprentissage linguistique, ces heures seront partagées entre 2 enseignants.

50 La note de vie scolaire est effective depuis la rentrée scolaire 2007. Elle évalue l'assiduité et le respect du règlement intérieur. Nous ne l'avons pas pris en compte dans le calcul de la moyenne car elle ne reflète pas le niveau scolaire de l'élève.

51 Il s'agit de la moyenne générale trimestrielle dans laquelle nous n'avons pas compté la note de vie scolaire.

52 Il s'agit ici de la moyenne annuelle.

53 Le collège J.Z. répartit les moyennes des élèves en cinq niveaux : niveau A (entre 20 et 16), niveau B (entre 16 et 14), niveau C (entre 14 et 10), niveau D (entre 10 et 8), niveau E (en dessous de 8).

54 Dans l'éventail des récompenses du collège, se trouvent les félicitations, le tableau d'honneur et les encouragements.

*efforts mais qui doit travailler encore plus régulièrement.*». Il avait obtenu encore une fois un niveau C et les encouragements.

Troisième trimestre: *«Un trimestre satisfaisant. Elève sérieux. Il faut toujours travailler régulièrement.»*.

Pour la troisième fois, P. a eu un niveau C et les encouragements. Nous pouvons remarquer qu'au cours du troisième trimestre, P. a eu des absences injustifiées (8 en tout). Ce n'était pas le cas au cours des deux premiers trimestres.

L'ensemble de la scolarité de P. en CLA a été plutôt satisfaisante. Son sérieux en classe a été salué par des encouragements à trois reprises. Il a fait des progrès tout au long de l'année en EPS, en français, en mathématiques, en musique et en SVT. Mais son niveau reste moyen. De plus, certaines remarques sur ses bulletins soulignent l'irrégularité de son travail et parfois son absence d'efforts pour progresser. On peut lire ainsi sur les bulletins respectifs du premier et troisième trimestres, les remarques suivantes : *«Les efforts sont irréguliers et le travail à la maison insuffisant»*, et *«Résultats satisfaisants mais en baisse ce trimestre. C'est dommage. Vous êtes capable de mieux.»*. A partir du mois de novembre, P. a effectué une intégration perlée<sup>55</sup> en anglais en classe de quatrième. Elle s'était bien déroulée. Il faut préciser que l'anglais constituait l'un des matières fortes de P (on peut néanmoins noter que sa moyenne en anglais avait baissé au cours de l'année.) Pour conclure sur cette année en CLA, nous pouvons remarquer deux choses : l'équipe enseignante a eu une impression favorable sur le comportement de P. en classe. Malgré des progrès dans plusieurs matières, nous devons cependant nuancer cette impression positive sur l'élève. En effet, son niveau restait fragile car il ne travaillait pas suffisamment et pas assez régulièrement. Nous sommes donc confrontés à un bilan en demi-teintes. Quand nous avons interrogé P sur la différence qu'il avait perçue entre la CLA et la CLA/NSA, sa réponse avait été la suivante : *«En NF<sup>56</sup>, on travaille plus dur, en NSA, ça va.»* (Cf. annexe 15).

#### L'intégration de P. en classe ordinaire

En septembre 2008, après deux ans dans des dispositifs d'accueil spécifiques, P. intègre une classe de quatrième du collège F. Cette nouvelle affectation ne

---

55 Une intégration perlée est une façon d'ouvrir la CLA vers les classes ordinaires. En effet, après quelques semaines en CLA, l'ENAF est intégré dans une classe ordinaire correspondant à sa classe d'âge dans une matière qu'il apprécie et où il se sent à l'aise.

56 Tous les élèves du collège avaient coutume d'appeler la CLA, la NF (non francophone) et les ENAF, les NF également.

nécessite pas de changement d'établissement car il s'agit de son collège de secteur. Il ne sera pas le seul ENAF affecté dans cette quatrième, deux autres ENAF de la CLA se retrouveront avec lui. Dans la classe ordinaire, P. aura de nouvelles matières : arts plastiques, une deuxième langue vivante (l'espagnol), la physique-chimie et enfin la technologie.

Tableau des matières enseignées en classe de quatrième

Matières enseignées	Nombre d'heures hebdomadaire
Français	4 heures
LV1 <sup>57</sup> anglais	3 heures
LV2 <sup>58</sup> espagnol	3 heures
Histoire géographie	3 heures
SVT	1 heure 30
Physique-chimie	1 heure 30
Technologie	1 heure 30
Arts plastiques	1 heure 30
Musique	1 heure
<u>EPS</u>	<u>3 heures</u>

L'analyse des résultats de P. en quatrième

L'examen de ses deux premiers bulletins trimestriels (Cf. annexe 29 pour le bulletin du premier trimestre) nous montre les difficultés auxquelles se trouvent confronter P.

---

57 LV1 : langue vivante 1.  
58 LV2 : langue vivante 2.

### Tableau de ses moyennes des premiers trimestres en classe ordinaire

Matière enseignée	Moyenne premier trimestre	Moyenne deuxième trimestre
LV1 anglais	13,6	6,3
Arts plastiques	18	13
Musique	9,5	Abs
EPS	13	16,5
LV2 espagnol	2,2	4,6
Français	2,5	6,6
Histoire géographie	11,5	6,5
Mathématiques	5,5	3,1
Physique-chimie	4,4	6,7
SVT	6,3	13,9
Technologie	7	9
Moyenne générale	9,3	8,2

La remarque générale en bas du bulletin pour le premier trimestre est la suivante : *«Ensemble très fragile. P. fournit de réels efforts qu'il doit accentuer pour surmonter ses difficultés. Il ne faut pas se relâcher.»*

Les résultats de P. l'ont mené au niveau D, qui est insuffisant. On voit également sur son bulletin 15 absences dont 8 non justifiées. Et deux retards sont signalés.

L'équipe enseignante a résumé l'ensemble du bulletin du deuxième trimestre par ce commentaire : *«Des résultats globalement insuffisants et en baisse. Des efforts dans certaines matières ont été fournis mais il faut travailler davantage, notamment à l'oral, pour progresser. Ne vous découragez pas face à vos difficultés ! Attention aux absences !»*. Sur le bulletin, apparaissent 28 absences dont 23 injustifiées et trois retards. Le niveau de P est à présent proche de E qui est très insuffisant. Il a également eu une sanction<sup>59</sup> : un avertissement au travail.

Le bilan des deux premiers trimestres en quatrième est donc loin d'être encourageant pour P. Au contraire, il est très inquiétant pour la suite de sa scolarité. Deux éléments nous préoccupent en particulier. Tout d'abord, ses résultats ont fortement baissé par rapport aux moyennes obtenues en CLA. Souvent, en début de

---

59 Le collège a recours à différentes sanctions sur le bulletin : avertissement au travail ou/et au comportement.

leur intégration en classe ordinaire, les résultats de la plupart des ENAF ont tendance à baisser. Ils sont, en effet, tous déstabilisés par les difficultés croissantes qu'ils rencontrent dans leur apprentissage du français de scolarisation. Certains, après ce temps d'adaptation inévitable, arrivent à corriger la tendance et opèrent une lente progression dans leurs résultats. D'autres, au contraire, voient leurs notes accuser une baisse encore plus sensible et n'arrivent plus à les remonter.

P. se trouve être dans le deuxième cas de figure. La moyenne annuelle de P. en CLA était de 12,5. En quatrième (même s'il nous manquera la moyenne du troisième trimestre), sa moyenne est de 8,7, ce qui constitue une chute conséquente de quatre points. Au deuxième trimestre, malgré quelques progrès dans certaines matières, la tendance pour P. est à la baisse comme cela est signifié dans la remarque générale du bulletin.

Ensuite, ce qui nous semble encore plus préoccupant, ce sont les remarques quant au comportement de P. qui s'est dégradé au fil des semaines. Les professeurs signalent son manque d'investissement en classe et de travail personnel à la maison, ses absences qui nuisent à ses résultats, sa démotivation, son découragement. Beaucoup de remarques renvoient à ses lacunes, à ses difficultés dans la maîtrise et la compréhension de l'écrit. Au cours de notre entretien avec lui, P. semble être conscient de ses difficultés face à certaines matières. Par contre, il dit travailler à la maison. Et, il explique ses nombreuses absences par son déménagement récent : *«En espagnol, je ne comprends pas la langue : maintenant, ça vient. En physique-chimie, j'arrive pas. Quand je fais les contrôles, j'arrive pas les réponses, je trouve pas c'est quoi la réponse. En techno, c'est la même chose, je travaille bien. Au premier contrôle, j'ai eu 0, je travaille bien à la maison, j'ai appris. Mais je suis souvent absent, on déménage à Drancy. Le plus facile, c'est les arts plastiques, l'anglais, l'histoire-géographie. En géo, j'ai eu 20/20, j'aime bien la géo mais j'aime pas l'histoire. Le français, c'est bien, quelque fois, je rends les devoirs (des rédactions, des portraits).»* (Cf. annexe 15).

#### Les raisons de cet échec

Nous aimerions nous interroger à présent sur les raisons de cet échec en quatrième, et tenter d'en comprendre les raisons. P. a bénéficié de deux années en dispositifs d'accueil et il bénéficie d'heures de suivi FLS<sup>60</sup> dans sa classe ordinaire actuelle. Il

---

60 Les heures de suivi FLS de P. se composent d'une heure de mathématiques, d'une heure d'histoire géographie et d'une heure et demie de français par semaine.

était question au moment de notre entretien avec la professeure principale de P.S. qu'il soit l'objet d'un PPRE<sup>61</sup> pendant sept semaines. L'objectif de ce PPRE était l'amélioration de sa compréhension orale et écrite. Il est par ailleurs, parfaitement intégré dans la classe. Il dit bien s'entendre avec tous les autres élèves. Paradoxalement, pourtant, il est en difficulté depuis son intégration en quatrième. En CLA, le niveau de P. était fragile mais les professeurs saluaient son sérieux. Or, cette attitude positive en classe a disparu : les encouragements ont cédé la place aux avertissements au travail.

Nous avons interrogé deux professeures de la classe actuelle de P : sa professeure principale, qui est professeure d'espagnol (madame K.) et sa professeure de français (madame L.). Elles semblent être conscientes des difficultés scolaires des Ex-ENAF. Madame L. déclare ainsi à propos de la spécificité des ENAF en classe par rapport aux autres élèves : *«Au niveau scolaire, ce sont des élèves qui ont des difficultés à lire. Ils ont également des difficultés en phonétique, dans la prononciation : ils ont un accent et ils ont acquis des «tics de lecture». Ils ont du mal à déchiffrer les textes. A l'écrit, c'est moins évident, la frontière est plus infime qu'à l'oral (les élèves ont un niveau faible dans l'établissement). En général, les textes des EX-NF sont déstructurés»*. (Cf. annexe 16). La professeure d'espagnol a également constaté les difficultés de P. dans l'apprentissage de sa troisième langue étrangère<sup>62</sup>. Elle décrit ses difficultés ainsi : *«Pour P. S., la problématique se situe dans sa langue d'origine qui n'a pas du tout la même syntaxe. Il a donc des problèmes dans les méthodes d'apprentissage mais on peut déplorer aussi un manque de travail. Dans mes cours, je schématise beaucoup, j'utilise un lexique simple, je comprends qu'ils aient des difficultés. Dans de l'analyse plus profonde avec des termes techniques, la difficulté vient de la non maîtrise de la langue.»* (Cf. annexe 17).

Les deux professeures ont donc tout à fait conscience des difficultés d'apprentissage dans leurs matières respectives de P. en particulier et des ENAF en général. Mais, et c'est là où se trouve, à notre avis, le premier dysfonctionnement structurel, elles n'ont pas adapté leurs évaluations au cas particulier des ENAF.

---

61 Le programme personnalisé de réussite éducative consiste à mettre en place des heures de soutien à un élève avec des objectifs en fonction de ses difficultés.

62 Pour P., en effet, l'espagnol est sa troisième langue étrangère (d'abord l'anglais puis le français et enfin, l'espagnol). Sa langue maternelle est le pendjabi et non pas l'hindou comme cela était indiqué sur les tests du CIO.

Dans leurs cours, elles ont fait des aménagements pédagogiques spécifiques pour eux. Néanmoins, leurs adaptations sont limitées. Quand on demande à madame L. si elle a adapté ses évaluations au cas particulier des nouveaux arrivants, elle répond : *«Je n'ai pas aménagé d'évaluations spécifiques pour eux mais je note différemment : pour les rédactions, je vais les évaluer sur un barème plus souple. Ils font les contrôles de connaissances comme les autres.»* (Cf. annexe 16). Certes, madame L. a adapté sa notation avec un barème plus souple mais elle leur propose toutefois les mêmes devoirs qu'aux autres élèves. Madame K., en réponse à la même question, explique : *« Non, par contre, dans ma pédagogie, je vais passer plus de temps sur certaines notions et je schématise, je m'adresse à eux en particulier. Pour les évaluations, ils sont capables de les faire. C'est possible d'aménager des éléments au sein de sa pédagogie pour leur permettre de suivre, par exemple, dans ma construction de séquences, il y a des tâches plus ou moins complexes. Ils peuvent participer à des tâches simples, ils participent, ils remobilisent pour synthétiser.»* (Cf. annexe 17).

On s'aperçoit à travers ces deux témoignages que ce sont les ENAF qui doivent s'adapter au fonctionnement de la classe ordinaire. Or, il nous semble que cela devrait être l'inverse. Ce sont les pratiques pédagogiques des enseignants qui devraient permettre aux Ex-ENAF de progresser dans l'acquisition de la langue seconde. Il ne s'agit pas de blâmer les enseignants des classes ordinaires qui, par manque de temps et de formation spécifique, font de leur mieux pour pallier les difficultés des nouveaux arrivants dans leurs classes. Mais leurs efforts sont souvent insuffisants et inadaptés à la situation d'apprentissage des Ex-ENAF.

Un autre dysfonctionnement lié lui aussi aux équipes enseignantes, nous semble nuire encore plus gravement aux nouveaux arrivants lors de leur intégration. Les professeurs des classes ordinaires, en effet, n'établissent aucun lien avec les enseignants de CLA et ne disposent pas de bilan détaillé sur le déroulement de la scolarité antérieure de l'ENAF. Il n'y a donc la plupart du temps aucune continuité pédagogique dans les apprentissages. Les professeurs qui dispensent le suivi FLS, quant à eux, n'ont aucun contact avec les professeurs des classes ordinaires et cela semble encore plus surprenant.

Ainsi, lorsque nous avons posé la question de l'existence éventuelle d'un travail en commun avec les anciens professeurs de la CLA ou ceux du suivi, la réponse a été négative pour madame K. et vague pour madame L. : *«On ne travaille pas ensemble*

*mais on se tient au courant.»* (Cf. annexe 16). Elle évoque un travail en commun pour une seule ENAF particulièrement bloquée dans ses apprentissages. Mais dans le cas de P., rien n'a été initié pour établir des ponts avec son passé dans les dispositifs spécifiques antérieurs. Tout est cloisonné, hermétique. Monsieur J., principal du collège où est scolarisé P. est tout à fait conscient de ce dysfonctionnement et déclare à ce sujet : *«Le problème qui n'est pas encore résolu se situe au moment où ils (les ENAF) intègrent la classe ordinaire et il faut améliorer le lien entre l'intégration et le suivi.»* (Entretien du 20 janvier 2009). Chaque structure fonctionne indépendamment l'une de l'autre et cela au détriment de l'élève. Cette absence de lien entre les professeurs des classes ordinaires et les professeurs des dispositifs spécifiques ne respecte absolument pas les recommandations officielles du BO spécial n°10 du 25 avril 2002 sur la scolarisation des ENAF. En effet, dans le paragraphe consacré au *«Suivi des ENAF après leur passage en CLIN ou en CLA»*, il est écrit que *«Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de la CLA et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement de rattachement, quand celui-ci est différent de l'établissement où se trouve la classe d'accueil.»* (2002 : 5) Cette préconisation vise à établir une liaison entre deux établissements séparés géographiquement. Dans le cas de P., les deux équipes (celle de CLA et celle de la classe ordinaire) sont dans le même établissement et pourtant, aucun travail en commun n'a été initié pour venir en aide aux Ex-ENAF. Le BO ouvre une autre piste pour établir ce contact : *«Un livret scolaire précisément renseigné, qui présente par exemple la validation des compétences acquises en français en s'appuyant sur le portfolio des langues réalisé par le conseil de l'Europe, peut constituer un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister.»* (2002 : 5). Là encore, on constate le manque total d'informations sur les Ex-ENAF mise à disposition de professeurs de la classe ordinaire.

Enfin, on se rend compte que dans le cas de P., les professeurs ne le projettent pas dans la réussite. Pour eux, en effet, la non maîtrise de la langue de scolarisation constitue un handicap majeur qu'il ne pourra, selon eux, jamais surmonter. Il est vrai que P. lui-même, ne veut pas s'investir dans des études longues. Son projet consiste à intégrer rapidement le monde du travail pour répondre à la demande familiale : *«Moi, je fais plombier, je fais des stages. Quand j'ai 18 ans, je veux*

*travailler et gagner beaucoup d'argent car on a des crédits à rembourser.»* (Cf. annexe 15). Mais même pour devenir plombier, P. doit pouvoir prétendre à un CAP ou un BEP et il devra pour cela déposer un dossier. Or, les bulletins de P. comportent beaucoup de remarques négatives sur ses aptitudes et sa motivation. Son éventuelle sélection pour telle ou telle filière, même professionnelle, semble compromise par ces appréciations et ses mauvais résultats. Madame L, sa professeure de français ne voit qu'un seul Ex-ENAF, parmi tous ceux qu'elle a accueillis au sein de ses classes et dont P. fait partie, dans des études longues : *«Parmi tous les EX-NF qui sont dans mes classes, une seule pourrait réussir en lycée général.»* (Cf. annexe 16). Madame K. quand on lui pose la question de l'éventuelle réussite de P. en particulier et de tous les Ex-ENAF en général, répond ainsi : *«Plus ils avanceront dans la scolarité, plus ce sera difficile. On va leur demander une réflexion, des analyses : la langue ne sera plus un outil, il faudra qu'ils mettent à profit cette langue de manière complexe. P. S. dans les contrôles de séquence, ne sait pas utiliser les connaissances pour mener une réflexion (dernier devoir, il a eu 5/20).»* (Cf. annexe 17). Cette représentation négative des ENAF liée à leur non maîtrise de la langue est contraire encore une fois aux recommandations officielles du BO du 25 avril 2002 : *«Les chefs d'établissements, les professeurs principaux, et les conseillers d'orientation psychologues 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 proposées du seul fait de leur passé ou de leur niveau scolaires.»* (2002 : 5). Dans le raisonnement des professeurs, malheureusement, le fait que P. ne possède pas parfaitement le français est une des raisons qu'ils avancent pour ne pas l'imaginer dans une réussite scolaire future. C'est en totale contradiction avec les théories de l'apprentissage, telles que nous les connaissons à présent. Le cas de P. est loin d'être isolé et l'on ne peut que constater l'échec de son intégration en quatrième.

### **3.2. Deuxième étude de cas : la scolarité de D., de la CLA à son intégration en cinquième**

#### **Présentation de l'élève**

La deuxième étude de cas concerne D.L. Il est d'origine roumaine et il est né le 9 juillet 1995. Il est arrivé en France le premier septembre 2007 par le biais d'un regroupement familial. Sa mère, en effet, était venue en France avant lui pour

exercer un emploi de femme de ménage. Elle a une situation professionnelle précaire et fait beaucoup de déplacements sur Paris pour effectuer ses heures de ménage auprès de différentes familles. Elle n'est pas souvent à la maison car ses heures de travail ont lieu souvent tard le soir. D. était donc resté en Roumanie chez l'une de ses grands-mères. Nous ne savons pas quelle a été la durée de la séparation de D. avec sa mère. Le père n'a jamais été évoqué au cours de nos conversations avec la mère de D. ou avec D. lui-même. Il faut également préciser que D. et sa mère sont logés en France chez l'autre grand-mère de D. On voit immédiatement que la situation familiale de D. est complexe et difficile. Et c'est souvent le cas pour de nombreux ENAF. Ainsi, les enseignants ne parviennent pas à connaître les conditions réelles de la venue en France de l'ENAF ni ses conditions de vie depuis son arrivée dans le pays. Il était important pour nous, de décrire la situation de D. car elle aura un impact sur sa scolarisation future et elle nous permet de mieux comprendre les difficultés que rencontrera D. par la suite. D. a été scolarisé dans le même collège que P.S., notre étude de cas précédente. Nous ne reviendrons donc pas sur la présentation de l'établissement et sur ses dispositifs d'accueil.

#### L'évaluation de D. au CIO (Centre d'information et d'orientation)

Elle a eu lieu en deux temps, comme c'est le cas pour tous les ENAF accueillis en Seine-Saint-Denis. L'entretien préliminaire a eu lieu le 29 août 2007. Les informations recueillies au cours de l'entretien, et qui ont été restituées sur la fiche bilan de D., portent sur son passé scolaire. Sa première année de scolarisation a été effectuée à l'âge de sept ans. Sa dernière classe fréquentée a été l'équivalent du CM2 dans notre système scolaire. Sa langue maternelle est le roumain et sa première langue vivante étudiée était l'anglais. Là encore, comme c'était le cas pour P., on peut à nouveau déplorer le manque total d'informations sur ses conditions d'arrivée en France qui pourtant aurait permis d'éclairer la situation familiale de D. Car, comme on l'a vu précédemment, il est nécessaire dans le cas de D., que l'équipe enseignante (ou au moins, le professeur principal de la CLA) qui va le scolariser soit au courant des difficultés de vie de la mère. Même si on comprend que l'on veuille respecter la confidentialité de certaines informations dévoilées par un membre de la famille à la conseillère d'orientation, il est vital que les enseignants aient un résumé des conditions de vie de l'ENAF pour mieux le comprendre et l'appréhender en classe.

En ce qui concerne l'évaluation des compétences orales, étant donné que D. ne maîtrise absolument pas le français, on ne comprend pas l'utilité de remplir des grilles où en face de chaque compétence, on coche la réponse non. Le professeur testeur a, cependant, noté dans la partie *Evaluation FLE* consacrée à la compréhension orale et à la production orale de l'élève, *totalelement non francophone*. Et l'orientation envisagée à l'issue de l'entretien est une CLA de collègue.

D. reviendra au CIO pour passer les tests de mathématiques et de français le 7 septembre 2007. D. a passé les tests de mathématiques n°1 (celui destiné aux ENAF qui sont en âge d'être scolarisés en collège). On remarque alors qu'il a acquis toutes les compétences du cycle primaire (à part la graduation) et également toutes celles de sixième et de cinquième. Pour les compétences de cinquième, les thèmes n°6 (le parallélogramme) et n°7 (opération avec fractions simples et des nombres relatifs, ordre de priorité) sont en cours d'acquisition. Nous pouvons donc remarquer que D. a un bon niveau en mathématiques et qu'il a suivi une scolarité de son pays d'origine qui lui a permis l'acquisition de ces compétences. Le professeur testeur a écrit dans la partie intitulée *Commentaires sur l'évaluation en mathématiques* : «*volonté de bien faire, très timide.*». Sur la timidité supposée de D., nous aimerions faire une remarque. Nous avons rencontré au cours de nos différents entretiens, un membre d'une association d'aide aux familles immigrées qui arrivent en France. Il nous a confié que les ENAF et leurs familles étaient la plupart du temps stressés et appréhendaient fortement les tests passés au CIO (dans une langue qui, par ailleurs, leur est, le plus souvent, parfaitement étrangère). Pour eux, ces tests sont vécus comme des examens qui auront des conséquences définitives sur leur scolarisation. On peut alors, comprendre la volonté de bien faire de D. ainsi que sa timidité.

Le professeur testeur a, comme c'était le cas pour P., fait le choix de ne pas lui faire passer les tests des compétences écrites dans sa langue d'origine. Et encore une fois, on est en droit de se demander pourquoi. Ce test aurait permis de montrer l'éventail des compétences de D. dans sa langue maternelle. On lui fait alors passer le test de français pour les NSA alors qu'il a été bien scolarisé dans son pays d'origine. Ses résultats en mathématiques l'attestent. Le professeur coche donc la case non pour toutes les cinq compétences de lecture et d'écriture du test. Sur la fiche bilan, dans la partie consacrée à son niveau en français, l'enseignant a noté

«*inexistante*» (sous forme d'un symbole) pour la compréhension écrite et pour la production écrite, «*connaît l'alphabet*». Il signale que D. est *un élève très méthodique et timide*. Enfin, il a indiqué que son niveau en mathématiques est celui de cinquième. L'orientation proposée après les tests confirme celle après l'entretien, une CLA de collègue.

Comme pour P., nous regrettons le manque d'informations sur la situation de D. Il a un bon niveau en mathématiques. Il aurait donc été souhaitable d'évaluer également ses compétences de compréhension et de production en roumain afin de définir son niveau dans sa langue d'origine (tous les tests de D sont en annexe 25). Pour P. comme pour D., nous sommes obligés de constater que les textes officiels du ministère de l'Education nationale n'ont pas été respectés dans leurs deux évaluations respectives. En effet, dans le B.O spécial du 25 avril 2002 consacré à «*L'organisation de la scolarité des ENAF sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.*», il est clairement indiqué dans le paragraphe consacré à «*L'évaluation des acquis à l'arrivée*» que «*tout ENAF doit pouvoir bénéficier d'une évaluation qui mette en évidence 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).*» (2002 : 4). Or, cela n'a pas été le cas pour P. et D. qui, à aucun moment des tests, n'ont été évalués dans leur langue d'origine.

#### La scolarité de D. en CLA

D. intégrera la CLA du collège J.Z. à B. en octobre 2007 c'est-à-dire au moment où le premier trimestre sera déjà bien entamé. Nous allons examiner la scolarité de D. en CLA à travers l'observation de ses trois bulletins.

Durant son année en CLA, D. est conscient de ses capacités en mathématiques et de ses difficultés en français qu'il ne connaît pas du tout. Ainsi, au cours d'un entretien avec lui le 21 janvier 2009, nous lui avons posé la question suivante : *Quelle a été la matière la plus difficile à apprendre en CLA, la plus facile, à ton avis pourquoi ?* Il nous a alors, répondu : «*Le français était le plus difficile, les maths, c'était le plus facile car je sais faire le travail.*» (Cf. annexe 18). Sur sa situation familiale difficile, D. ne nous confie rien de particulier mais il nous décrit ses sentiments à son arrivée en France : «*Je ne savais pas comment aller chez ma grand-mère, comment me déplacer dans la ville. Je ne savais pas parler français mais j'étais content de revoir maman.*» (Cf. annexe 18).

Tableau des moyennes de D.L. en CLA

Matière enseignée avec nombre d'heures hebdomadaire	Moyenne premier trimestre	Moyenne deuxième trimestre	Moyenne troisième trimestre	Moyenne annuelle par matière
Anglais (3 heures)	9,3	10,7	10,7	10,2
EPS (2 heures)	13	13,5	14,5	13,6
Français (3 heures)	6,5	3,5	6,6	5,5
Français (9 heures)	11	12	10	11
Histoire géographie (2 heures)	12	15,8	18	15,2
Mathématiques (3 heures)	12,3	10	14	12,1
Musique (1 heure)	Non noté <sup>63</sup>	11	13,5	12,2
Note de vie scolaire	(19,5)	(16)	(16)	(17)
SVT (1 heure)	0	8	10	9
Moyenne <sup>64</sup>	9,1	10,5	12,1	10,5

Le bilan du premier trimestre est plutôt médiocre. La remarque générale qui figure en bas du bulletin est la suivante : «*Un ensemble trop juste. Tu n'es pas là pour t'amuser !*» L'ensemble de ses moyennes le place à un niveau D (insuffisant). Il y a plusieurs remarques qui renvoient à son attitude désinvolte en classe, son manque de sérieux en classe et de travail à la maison. Ainsi, madame C. lui donne ce conseil : «*Restez toujours sérieux et concentré en classe.*». De même, l'enseignante d'anglais signale dans sa remarque sur le bulletin : «*D. a des capacités mais doit travailler plus sérieusement en classe et à la maison.*». Sept absences dont trois non justifiées, sont signalées sur le bulletin. Mais, en même temps, d'autres professeurs soulignent sa motivation et son sérieux. Monsieur G., le professeur de mathématiques dit de lui : «*D. a encore des problèmes de français, mais son sérieux*

63 Le professeur de musique, à cause de l'arrivée tardive de D. au cours du trimestre, n'avait pas pu l'évaluer.

64 Il s'agit de la moyenne générale trimestrielle.

*et son travail devraient lui permettre de bientôt briller.»*. C'est une remarque élogieuse qui contredit celles qui précèdent.

Le deuxième trimestre, même si sa moyenne générale gagne un point et qu'il progresse dans certaines matières, est plus inquiétant car les remarques négatives sur son attitude vont se généraliser à l'ensemble de tous les professeurs. Ainsi, on peut lire dans son bulletin : *«Il faut rester concentré.»*, *«D. ne prend pas assez sa scolarité au sérieux.»*, ou encore *«Il ne faut pas se laisser déconcentrer!»*, *« D. doit apprendre à ECOUTER en classe.»*, *«D. n'est pas assez concentré en classe.»* La remarque générale qui figure en bas du bulletin n'est pas plus positive : *«Un ensemble trop moyen. Il faut être plus sérieux en classe pour progresser davantage.»* Son niveau est toujours insuffisant. Il faut signaler également que si D. était très bien intégré dans la CLA, il a eu de nombreux déboires avec des élèves des classes ordinaires de sixième ou cinquième avec lesquels il a été impliqué dans des bagarres (bagarres provoquées parfois par sa faute mais pas toujours). Il s'est alors, régulièrement retrouvé dans le bureau de la CPE<sup>65</sup> pour s'expliquer. La maman de D. a été convoquée à plusieurs reprises mais visiblement, elle était dépassée par les événements car ses conditions de travail difficiles l'épuisaient considérablement. En outre, ses heures de travail, parfois tardives, ne lui permettaient pas de surveiller attentivement la scolarité de son fils. D. a été absent à cinq reprises dont deux sont non justifiées. Enfin, au sujet de ce deuxième trimestre, il faut dire également que D. a bénéficié d'une intégration perlée en anglais dans une sixième. Cette intégration s'était bien déroulée. Il se rendait aussi au CDI<sup>66</sup> deux heures par semaine où madame N. le prenait en charge pour du suivi linguistique avec deux autres élèves.

En ce qui concerne le troisième trimestre de D. en CLA, on note une progression dans les résultats de presque toutes les matières. D. passe du niveau D au niveau C (niveau tout juste suffisant). La plupart des professeurs salue cette progression dans leurs remarques : *«Elève qui a fait des efforts.»*, *«Excellent trimestre.»*, *« D. a fait des efforts de comportement, les résultats sont bien meilleurs.»*. C'est sans doute pour cela que D. a reçu les encouragements du conseil de classe. La remarque générale sur le bulletin va aussi dans ce sens : *«Un ensemble convenable. Des*

---

65 CPE désigne le conseiller pédagogique d'éducation. C'est lui qui au sein du collège assure, entre autres la discipline et par conséquent gère les conflits entre les élèves.

66 Le CDI est le centre de documentation et d'information.

*efforts mais pas suffisants. Il faudra travailler dans toutes les matières.»* Mais, deux professeures (celle d'anglais et l'une des deux professeures de français) restent insatisfaits de D. et de son travail : *«Résultats modestes et décevants. D. est capable de bien mieux à l'écrit. Il faut travailler régulièrement et se concentrer.»*, *«Bilan insuffisant malgré quelques progrès. Il faut travailler davantage et plus régulièrement.»* Des absences sont encore présentes : huit dont trois non justifiées. Le bilan de l'année de D. en CLA est mitigé. Les résultats de D. étaient moyens mais il a fait des progrès tout au long de l'année : sa moyenne générale a augmenté de trois points au cours des trois trimestres. Il a progressé dans son acquisition de la langue. Mais, son comportement a posé problème par son manque de sérieux et son immaturité. Il n'a, en revanche, jamais reçu des sanctions. La fin de l'année était tout de même encourageante et on pouvait espérer que son intégration en cinquième se passerait bien.

#### L'intégration de D. en classe de cinquième

##### Ses difficultés d'intégration dans la classe

D. a intégré une classe ordinaire de cinquième en septembre 2008 après avoir été scolarisé pendant un an d'un dispositif spécifique. Il est resté dans le même établissement puisqu'il s'agit de son collège de secteur. Il a intégré cette classe avec deux autres Ex-ENAF, F. K. (celui-ci est un élève d'origine kurde qui présente des troubles mentaux sérieux et qui deviendra très vite le bouc-émissaire de la classe) et surtout R. N., un élève à qui il était très attaché et avec lequel, il avait construit une vraie relation d'amitié pendant son année en CLA.

Au moment de notre venue dans l'établissement, en janvier, nous avons eu des retours très négatifs sur l'intégration de D. dans sa classe de cinquième. Elle s'était mal passée du point de vue de tous les intervenants : les anciens professeurs de la CLA, les professeurs actuels de la classe ordinaire et D. lui-même. En effet, D. et les deux autres ENAF avaient eu de réelles difficultés à être acceptés dans la classe par les autres élèves. Ils avaient été tous les trois victimes de moqueries et parfois mêmes de violences. Nous devons également préciser que cette classe de cinquième est très problématique. N'oublions pas que nous sommes dans un établissement classé ambition réussite de la Seine-Saint-Denis. Dans le collège se trouve des classes plus difficiles à gérer que les autres car la plupart des élèves sont en échec et ont développé des comportements a scolaires. Et c'est précisément le cas pour cette classe de cinquième où a été intégré D. Nous avons rencontré deux

professeurs de la classe de D. : monsieur N., le professeur de mathématiques et madame M., la professeure principale de D. et sa professeure de physique-chimie. Monsieur N. nous a fait une description très évocatrice de la classe de D. au cours d'un entretien avec lui le 21 janvier 2009 : *«Le climat de la classe est terrible, l'ambiance est catastrophique : ils s'insultent toute la journée.»* (Cf. annexe 19). D., en tout état de cause a été en souffrance et même en détresse psychologique, au début de son arrivée dans la classe. Nous lui avons posé une question en rapport avec ce sujet : *«Est-ce que c'est difficile l'intégration dans ta classe de 5<sup>ème</sup> ? Est-ce que tu t'entends bien avec les élèves de ta classe ?»*. Sa réponse a été la suivante : *«Au début, tous les élèves de 5<sup>ème</sup> m'ont traité de NF et se moquaient de moi en disant : « tu ne sais pas parler français ! ». En français, on ne peut pas travailler. R. dit des gros mots sur ma mère. Je ne dis rien car j'ai peur de ne plus être copain avec R. Le plus difficile, c'est le français parce que tout le monde n'apprend pas, je n'apprends pas non plus et je n'aime pas les élèves de la classe.»* (Cf. annexe 18). Pour s'intégrer et donc être accepté par les autres, D. s'est adapté à l'ambiance de la classe et son comportement s'est rapidement dégradé ainsi que sa relation avec R. et F.

Nous avons évoqué précédemment l'étude de Claire Schiff (2001) sur les nouveaux arrivants *«dans un univers scolaire en tension»*. Elle avait ainsi, démontré que par effet de mimétisme, les ENAF s'adaptent au milieu scolaire dans lequel ils sont plongés. D. pour ne plus être rejeté par les autres a donc adopté leur conduite. Alors qu'au début de son arrivée dans la classe, il était motivé et voulait travailler, très vite, cela n'a plus du tout été le cas. Monsieur N. et madame M. à propos de ce changement de comportement de D. disent : *«Pour D. L., j'ai remarqué une dégradation. Au début, il était très volontaire, maintenant, il n'est plus du tout intéressé. D. L. ne fait aucun travail à la maison»* (Cf. annexe 19) et : *«En ce qui concerne D. L., l'environnement est très néfaste pour lui. On a remarqué une évolution négative dans son comportement (absences, bagarre, jets de projectile en classe), son attitude face au travail. D. L. aurait même tendance à devenir méchant avec F. K. (qui est la victime de la classe) alors qu'il était son ami au début de l'année.»* (Cf. annexe 20).

#### L'analyse de ses résultats en cinquième

Il convient à présent d'examiner les résultats de D. au cours des deux premiers trimestres de la cinquième.

Tableau des moyennes de D. pour ses deux premiers trimestres en classe ordinaire

Matière enseignée	Moyenne premier trimestre	Moyenne deuxième trimestre
LV1 anglais (3 heures)	10	9,8
Arts plastiques (1 heure)	10	11
Musique (1 heure)	2	9
EPS (3 heures)	14	15,7
Français (4 heures)	0,3	2,4
Histoire géographie (3 heures)	10,9	6,7
Mathématiques (3 heures 30)	7,2	3,2
Physique-chimie (1 heure 30)	8,7	7,6
SVT (1 heure 30)	6,1	5,4
Technologie (1 heure 30)	9,5	5,5
Moyenne générale	7,8	7,6

Sa moyenne générale du premier trimestre est tombée à 7,8. C'est un niveau E qui est très insuffisant. Les appréciations des professeurs sur le bulletin du premier trimestre sont très négatives et soulignent d'une part son manque de sérieux, de concentration et de calme en classe et d'autre part, son absence de travail et d'efforts pour surmonter ses difficultés en français. «*Des difficultés, faites-vous les efforts nécessaires pour les surmonter ? Travaillez plus et cessez de bavarder ! Vous êtes capable de mieux faire.*» constitue l'appréciation du conseil de classe pour le premier trimestre de D. Il semble que D., au cours de la deuxième période de l'année, ait fait quelques efforts dans son comportement et dans son travail (mais pas dans toutes les matières). Son professeur d'anglais salue même «*son comportement exemplaire en classe*». En revanche, on retrouve des remarques très

négatives sur son comportement comme en histoire géographique : *«Peu de sérieux et une attitude discrètement pénible»* ou en mathématiques : *«Ensemble très faible, aucun sérieux dans le travail, beaucoup trop d'amusement même si quelques efforts ont été fait ces dernières semaines.»* Ses résultats restent très insuffisants en particulier en français où la moyenne est à nouveau catastrophique. La moyenne générale n'a pas du tout progressé, elle aurait même tendance à aller vers le bas. La remarque générale figurant en bas de son bulletin de deuxième trimestre est la suivante : *«Des résultats faibles, vous avez fait quelques efforts, qu'il faudra accentuer au troisième trimestre en approfondissant le travail et en faisant preuve d'une plus grande attention en classe.»* Le bulletin du deuxième trimestre de D. L en cinquième est en annexe 30.

### Les raisons de cet échec

Comment expliquer cet échec alors que D. contrairement à P. a eu une scolarisation antérieure qui lui a donné des acquis ? Il devait avoir un niveau scolaire satisfaisant en Roumanie (ses tests au CIO l'ont prouvé). Son professeur de mathématiques est tout à fait conscient de cela : *«D. L. a les bagages mathématiques nécessaires, mais tous les facteurs sont contre lui : mauvais établissement + Ex-ENAF + classe mauvaise. De par son passage dans cette classe, il perd tout. Pour sa réussite, c'est difficile !»* (Cf. annexe 19). On peut dire, dans le cas de D. qu'il doit avoir des problèmes d'acquisition de la langue seconde, comme tous les ENAF au début de son intégration. Mais, il est avant tout victime de l'environnement social dans lequel il évolue. Il n'a pas de stabilité familiale. De plus, il se retrouve dans un établissement difficile et à l'intérieur du collège, il a été intégré dans une classe problématique où il est rejeté pour ne pas dire stigmatiser par les autres élèves. Sa professeure principale regrette leur présence (on parle ici des trois ENAF pas seulement de D.) dans cette classe : *«Il faudrait les intégrer dans de bonnes classes pour éviter la multiplicité de problèmes.»* (Cf. annexe 20). Elle fait également remarquer que lorsqu'ils sont en atelier science, c'est-à-dire mélangés avec des élèves, en facilité scolaire, d'autres classes, ils travaillent mieux : *«En atelier science, pourtant, ils font ce que je leur demande car les élèves dans ce groupe sont plus motivés, il y a des élèves moteurs.»* Plus loin, dans l'entretien, elle déclare encore à ce sujet : *«Pourtant, en atelier, ils travaillent bien. Où est la différence ? Peut-être, subissent-ils moins le regard des autres sur eux.»* (Cf. annexe 20). Nous sentons également le désarroi des enseignants devant la spécificité des Ex-ENAF,

ils savent qu'ils sont entrain de perdre pied dans leur matière mais ils ne parviennent pas à les aider. Madame M. souligne leur passivité et leur manque d'autonomie en classe : *« Ensuite, ils se caractérisent par un manque d'autonomie. Par exemple, quand on fait des expériences, je donne des consignes et ils ne trouvent pas les informations dans le document. Ils ne demandent pas s'ils ne comprennent pas. »* (Cf. annexe 20). Mais elle ne sait pas faire face à leurs difficultés : *« J'ai suivi des formations pour des élèves en grandes difficultés mais je n'ai pas eu de formation pour faire face aux problèmes de la langue. J'ai l'impression que je dois les traiter d'une manière différente mais je ne sais pas comment faire sans les stigmatiser. Les ENAF qui arrivent en classe, on ne sait pas quels objectifs fixer avec eux. »* (Cf. annexe 20).

Comme P., D. va en suivi FLS 3 heures 30 par semaine<sup>67</sup>. D. apprécie beaucoup ces heures de suivi où il retrouve ses anciens professeurs de la CLA. Quand on lui demande si ces heures de suivi sont utiles, il répond : *« Oui, on apprend des choses, on fait du français, des maths, de l'anglais avec madame C. En maths, on fait beaucoup de choses, du vocabulaire. »* (Cf. annexe 18). Le rapport affectif que D., tous comme les autres ENAF, entretiennent avec les anciens professeurs de la CLA (et notamment le professeur de français qu'ils voient le plus souvent au cours de la semaine) sont déterminants dans leur apprentissage.

Marie-Rose Moro (2002) a mis en lumière la dimension psycho-affective que les enfants migrants entretiennent avec leurs professeurs. A ce propos, les études de Charlot citées par Moro (2002) ont montré que les élèves en difficulté disent qu'ils écoutent la maîtresse alors que les élèves en réussite disent qu'ils écoutent la leçon. Charlot posait alors la question suivante : *« Va-t-on à l'école pour écouter la maîtresse ou pour écouter la leçon ? »* Marie-Rose Moro s'interroge alors : *« Cette question m'a laissée perplexe, je l'ai alors posée dans le cadre d'une recherche en cours à Bobigny sur les enfants de migrants qui réussissent bien à l'école, et j'ai été frappée de voir mon petit échantillon (vingt enfants qui réussissent très bien à l'école) que pour les enfants de migrants de mon étude, même brillants, ce résultat était à nuancer : certes, les enfants s'intéressent à la leçon mais aussi à celle ou à celui qui l'incarne. Ce premier résultat, à confirmer, tendrait à montrer que les enfants de migrants sont dépendants de cet aspect affectif et relationnel pour*

---

67 Ces heures de suivi sont constituées d'une heure d'anglais, d'une heure de mathématiques et d'une heure 30 de français.

*apprendre, ce qui augmente leur vulnérabilité et leur sensibilité aux caractéristiques relationnelles de l'enseignant. Cette caractéristique à approfondir est aussi à prendre en compte dans ces réussites labiles de certains enfants de migrants, qui alors qu'on les croyait résistants à la difficulté, voire résilients, se « cassent » brutalement lors d'un changement de classe ou d'enseignant - c'est le mot employé par un enfant de l'étude citée, qui entre le CE2 et le CM1, a complètement perdu ses capacités à faire et à s'adapter au système scolaire.» (Moro, 2002 : 52-53).*

Une autre entrave à la progression de l'élève a sans aucun doute été, le manque de suivi entre les différentes périodes de sa scolarité. En effet, on a pu remarquer, comme pour P., que l'équipe pédagogique de la classe ordinaire de D., n'avait aucun lien avec les enseignants de la CLA. Madame M. et monsieur N. déplorent ce manque de concertation, de renseignements sur le passé scolaire des ENAF et leur intégration trop prématurée en classe ordinaire. Madame M. affirme ainsi : *«Non, il n'y a pas de travail, de concertation avec les professeurs de la CLA par manque de temps. C'est dommage car nous pourrions travailler sur le vocabulaire.»* (Cf. annexe 21). Et monsieur N. déclare : *«Il aurait été intéressant d'avoir le passé des élèves pour mieux évaluer leurs difficultés.»* (Cf. annexe 19). Enfin, ils déclarent : *«L'intégration est trop rapide. Il faudrait les faire revenir petit à petit, les faire travailler sur la méthodologie.»* et *«Ils sont intégrés trop vite. Pour D.L., une année en plus pour maîtriser la langue, lui aurait permis de s'intégrer très correctement. Même dans une bonne classe, la maîtrise imparfaite de la langue aurait créé des difficultés. Ou alors, il aurait fallu faire une intégration plus progressive : en classe normale le matin et en module l'après-midi.»* (Cf. annexes 19 et 20).

Dans une de nos précédentes parties, les ENAF dans la réalité, nous avons montré qu'ils étaient victimes de marginalisation. Nous pensons que la très grande difficulté d'intégration de D. dans sa classe ordinaire illustre cela. En effet, D. connaît une marginalisation à trois niveaux : d'abord, une marginalisation sociale. Il est dans une situation sociale précaire de par la situation professionnelle de la mère. Ensuite, il est victime d'une marginalisation scolaire au sein du collège : il est dans une classe dont les élèves, en difficultés scolaires, le rejettent. Enfin, il souffre d'une marginalisation linguistique et ses résultats en sont la conséquence.

### **3.3. Troisième étude de cas : la scolarité de M., de la CLA à son intégration en quatrième**

Dans l'académie de Nantes, nous avons étudié le cas de deux jeunes filles qui ont chacune eu des parcours différents et qui ont bénéficié de dispositifs distincts dans deux départements de l'académie.

Les variables stables résident dans l'âge des ENAF (elles sont nées en 1993). Elles sont arrivées en France en septembre 2007 et en mars 2008. A leur arrivée, elles ont un niveau de FLE équivalent à A.1.1., c'est-à-dire qu'elles ne maîtrisent absolument pas la langue tant à l'oral qu'à l'écrit. Elles sont toutes les deux dans des situations sociales difficiles (pour l'une d'entre elles, la famille est demandeuse d'asile) et dans des situations familiales douloureuses de séparation et d'exil.

#### **Présentation de l'élève**

M.D. est arrivée en France le 5 septembre 2007 avec sa sœur jumelle, sa mère et son père. Ils étaient demandeurs d'asile. Plus tard, ils obtiendront le statut de réfugié politique. Ils sont d'origine tchéchène. Sur les raisons de son départ, M. les a évoquées au cours de notre entretien, en février 2009 : *«Je suis arrivée en France en septembre 2007 avec M., ma sœur, mon père, ma mère et mon oncle. C'était la guerre en Tchétchénie. J'étais contente, je suis fière de partir de là-bas. Mon père a fait une opération du cœur en France et il fallait partir de la guerre.»* (Cf. annexe 21). A leur arrivée en France, ils seront pris en charge par l'association AIDA<sup>68</sup>, qui est une plateforme d'accueil pour les demandeurs d'asile. Il propose, entre autres, un hébergement provisoire en attendant que la famille obtienne une place en CADA.<sup>69</sup> La famille de M. a obtenu ensuite une place dans un des CADA de Nantes qui propose un hébergement à la famille le temps de la procédure de demande d'asile. Après un court séjour à l'hôtel, M et sa famille habiteront au CADA Safran. Cet hébergement correspond à la première année de scolarisation de M. en CLA. Il est important de préciser les conditions de vie et de prise en charge de la famille car elles auront une influence sur la scolarisation de M., plus tard.

#### **L'évaluation de M. au Cdsnav de Nantes**

Le 27 septembre 2007, M. a donc passé ses tests au Cdsnav de Nantes puisqu'en Loire-Atlantique, les ENAF ne les passent pas au CIO. Nous allons donc examiner la fiche bilan des acquis scolaires de M., que nous joignons en annexe n°31.

---

68 AIDA désigne une structure d'Accueil d'information des demandeurs d'asile.

69 Le CADA est le Centre d'accueil pour demandeurs d'asile.

Sur la fiche, figurent des renseignements, très utiles, sur la langue maternelle de M., le russe (on s'étonne que ce ne soit pas le tchéchène), sur sa langue de scolarisation, le russe, également. On indique aussi les langues étudiées auparavant : l'anglais qui a été étudié pendant deux ans. Puis, on retrace son parcours scolaire antérieur, ce qui est indispensable pour cerner un ENAF, à son arrivée en classe. M. est donc allée à l'école à partir de sept ans, on apprend qu'elle avait commencé une sixième mais qu'elle a connu une période de déscolarisation pendant un an et demi.

M. a passé des tests de mathématiques et de lecture/compréhension dans sa langue d'origine : le russe. Nous pouvons découvrir sur la fiche, trois grilles détaillées de compétences. En haut de chaque grille, on indique son niveau. Ainsi, en mathématiques, M. a un niveau fin CM2. En langue d'origine, et plus particulièrement en compréhension de texte, elle a un niveau fin cycle 3. En ce qui concerne son évaluation en compétences orales et écrites en français, le personnel du Cdsnav a logiquement précisé : non francophone.

La remarque finale présente sur la fiche est la suivante : *« Niveau 6<sup>ème</sup> en raison de la période de déscolarisation. Une CLA semblerait adaptée. »*

L'avis rendu par la commission d'affectation des ENAF,<sup>70</sup> est une scolarisation dans la CLA du collège La Noë Lambert.

Nous voyons à travers cette procédure d'évaluation de M. au Cdsnav de Nantes, que le bilan des acquis scolaires en langue d'origine est clairement établi, contrairement à ce que nous avons constaté pour P. et D. au CIO de B. en Seine-Saint-Denis. Les informations principales sur le niveau de M. et sur sa scolarisation antérieure figurent sur le bilan. On peut, peut-être, juste déplorer le manque d'informations détaillées sur le passé de la famille. Ces informations pourraient apporter des éclaircissements sur les difficultés éventuelles que M. rencontrera au cours de sa future scolarisation.

#### La scolarité de M. en CLA

M. a intégré la CLA du collège de La Noë Lambert, le 8 octobre 2007. Nous en avons déjà décrit le dispositif dans notre partie consacrée au Casnav 44. Mais, nous en rappelons ici l'organisation générale. La CLA de M. fonctionne très différemment

---

<sup>70</sup> Nous rappelons que cette commission est formée de deux enseignants de CLA. Sa fonction consiste à valider ou non le bilan et à envoyer la proposition d'affectation à l'IA.

de celle de P. et de S. dans le collège de B. en Seine-Saint-Denis. Leur seul point commun réside dans le fait que ce soit toutes les deux des structures fermées.

La CLA de M. comporte 15 ENAF contrairement à celles de Créteil qui accueillent 20 nouveaux arrivants. L'enseignante de la CLA de Nantes est seule (les enseignants des CLA de la Seine-Saint-Denis sont au minimum 8). C'est elle qui, en effet, assure les 16 heures de cours. Trois heures d'aide aux devoirs sont dispensées par une assistante d'éducation, spécialisée en FLE. L'enseignement dispensé est tout de même réparti en plusieurs matières que nous allons représenter sous forme de tableau. Parfois, des professeurs des classes ordinaires viennent donner des cours dans la CLA. Ainsi, M., au cours de son troisième trimestre en CLA, avait suivi deux heures d'anglais (niveau 6<sup>ème</sup>) par semaine.

#### Le déroulement de la scolarité de M. en CLA

Nous allons à présent examiner en détails, les bulletins de M. qui sont le reflet des étapes de sa première de scolarisation en France.

## Moyennes de M. en CLA

Matières enseignées	Moyenne premier trimestre	Moyenne deuxième trimestre	Moyenne troisième trimestre
<b>Français</b>			
<b>Outils de la langue</b>			
Vocabulaire/Orthographe	18	19	19
Conjugaison/Grammaire	18,5	19	17
<b>Production écrite<sup>71</sup></b>			18
<b>Compréhension écrite</b>	18,5		
<b>Lecture/Expression écrite</b>		15,5	17
<b>Compréhension des écrits<sup>72</sup></b>			
<b>Oral</b>			
Apprendre, dire un texte	19	18,5	20
Compréhension orale <sup>73</sup>	B		15,5
S'exprimer, se faire comprendre		A	A
<b>La langue des disciplines</b>			
Les mathématiques	19	18	17,5
<b>La langue des disciplines</b> (histoire-géographie, SVT...)			
<b>Anglais (Niveau 6<sup>ème</sup>)<sup>74</sup></b>	19,5	18	A
<b>Aide aux devoirs</b>	A	A	
<b>Vie scolaire</b>	20	20	19
<b>DEL F A1<sup>75</sup></b>			89,5/100
<b>Moyenne générale<sup>76</sup></b>	18,9	18,2	17,8

71 Les items du bulletin évoluent en fonction de l'approche du DELF (Diplôme d'étude en langue française) que les ENAF passent en mai. Cet item n'est présent qu'au troisième trimestre.

72 Ces items sont ceux des trois trimestres respectifs.

73 Cet item, n'est présent, également qu'au troisième trimestre.

74 L'anglais est une matière qui a été introduite au troisième trimestre.

75 M. a passé le DELF A1 au cours de son année en CLA.

76 Il s'agit de la moyenne générale trimestrielle.

Les appréciations générales des trois conseils de classe sont très positives : «*Excellent trimestre. Des progrès rapides. Une intégration dans d'autres matières à envisager.*», «*Très bon trimestre. Beaucoup de sérieux et de travail. Félicitations !*», et enfin, «*Excellente année scolaire. Un travail très sérieux et un grand désir de réussir. Félicitations. Medina a eu une rupture de scolarité de plus d'un an (événements politiques en Tchétchénie). Nous proposons donc un passage en 4<sup>ème</sup> (malgré l'âge) avec un soutien en français langue seconde (à demander au pôle allophone-collège La Noë Lambert).*»

Les remarques sur les bulletins, à l'image de ses moyennes, sont excellentes. M. est l'élève qui a obtenu les meilleures moyennes dans toutes les matières. Dès son arrivée en CLA, M. a progressé et elle a franchi très vite les premiers paliers d'acquisition de la langue.

Nous aimerions, à présent, tenter de classer les différentes remarques autour des principaux points forts de M. Tout d'abord, un certain nombre d'appréciations soulignent la posture positive de M. face au travail. Cette attitude face au travail se caractérise à la fois par sa motivation et son sérieux : elle est «*intéressée, volontaire, appliquée*», son «*attitude est très bonne face au travail*», elle a «*de bonnes habitudes de travail*», «*le travail est toujours fait avec beaucoup de sérieux*». Ensuite, M. a de réelles capacités cognitives qui ont des répercussions positives sur sa compréhension et son expression dans la langue (pas seulement en français car, en anglais, le professeur souligne les mêmes aptitudes). Les remarques liées à ses capacités sont les suivantes : «*Bon travail de mémorisation d'un texte*», «*Le vocabulaire est appris et compris*», «*Très bonne compréhension d'un texte à l'oral, bonne prise d'informations*», «*M. réinvestit ce qu'elle apprend et a donc progressé rapidement*», «*Une très bonne oreille et une aisance naturelle*». Enfin, l'assistante d'éducation de la CLA souligne son autonomie qu'elle a acquise dès le deuxième trimestre : «*Tu es autonome. Tu sais organiser le travail à faire. C'est pourquoi tu peux maintenant faire tes devoirs chez toi.*»

Nous pensons que les raisons de ce succès, immédiat de M., dans l'apprentissage du français (et qui se confirmera lors de son intégration en classe banale) est multiple.

Premièrement, nous trouvons chez M. des stratégies d'apprentissage parfaitement adaptées à la situation scolaire de la classe. C'est assez paradoxal car elle a connu une période de déscolarisation importante dans son pays d'origine. Madame

Cottureau, sa professeure de français de CLA (nous rappelons ici, qu'elle était son unique enseignante, pendant un an) souligne cette contradiction chez M. : *«Il y a une contradiction avec l'impression qu'elle donne et sa situation scolaire antérieure. Elle était déscolarisée pendant un an et demi en Tchétchénie, en raison de la guerre. Mais dès qu'elle est arrivée, elle a eu un comportement très scolaire.»* (Cf. annexe 8). Par conséquent, elle sait prendre des notes, elle écoute, elle réinvestit ce qu'elle a appris en classe mais aussi à l'extérieur. Madame Cottureau nous raconte le profit qu'elle avait tiré d'une participation de M. à un stage de cirque, proposé par une association, en visite dans le collège : *«Elle a une excellente mémoire : elle réinvestit tout ce qu'elle a appris. Elle avait ainsi participé à des activités cirque dans le cadre d'une association pendant un trimestre et un temps de vacances, et elle avait tiré profit de ce stage au niveau du lexique, de l'expression orale.»* (Cf. annexe 8). Cet investissement de M. à ce stage de cirque montre un autre aspect de sa personnalité, sa motivation à apprendre et à progresser rapidement en français.

Lorsque nous avons interrogé M., nous avons été frappée, également, par ses capacités à conscientiser ses méthodes de travail et à les exprimer. Ainsi, quand nous lui avons posé la question suivante : *«Quelle a été la matière la plus difficile à apprendre en CLA, la plus facile, à ton avis pourquoi ?»*, elle nous a expliqué son cheminement vers la compréhension du français et ses techniques d'apprentissage : *«En CLA, je ne savais pas parler quand la professeure parlait avec nous, je ne comprenais rien. Le premier jour, une copine arabe est venue au CDI. On parlait anglais ensemble. Avec la professeure de CLA, on parlait anglais. Quand elle a fait des exercices, on a toujours eu des contrôles. Avec ma sœur, on a fait les exercices. On a beaucoup travaillé en cours mais pas beaucoup à la maison. Si on ne comprenait pas, la prof nous expliquait. Les mots sont difficiles en maths aussi, il faut savoir comment s'écrivent les mots comme soustractions, multiplications.»* (Cf. annexe 21).

On décèle chez M. des stratégies métacognitives que Paul Cyr définit ainsi dans son ouvrage sur *Les stratégies d'apprentissage* : *«Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger.»* (Cyr, 1998 : 42). En outre, il explique que la mise en place de *stratégies métacognitives* chez l'apprenant favorise l'apprentissage de la langue. Tardif déclare à ce sujet : *«La*

*métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage.»* (Tardif cité par Cyr, 1998 : 42). Il semble que ce soit le cas pour M. La métacognition est chez elle, un facteur de réussite.

Un autre élément qui a joué en faveur de M. au début de son processus d'apprentissage de la langue, c'est l'aide dont elle a bénéficié à plusieurs niveaux. D'une part, elle a reçu de l'aide sur un plan structurel. En effet, la CLA constitue un dispositif d'accueil spécifique d'aide à l'apprentissage de la langue. De plus, la CLA de M. n'est pas dans un environnement social difficile, comme c'était le cas pour P. et D. dont la classe se trouvait en ZEP. Elle n'a pas donc, pas eu à souffrir du regard parfois méprisant des autres élèves de l'établissement vis-à-vis des ENAF, considérés comme des étrangers. On peut, en outre, se demander si sa première année de scolarisation aurait été aussi fructueuse si elle avait été directement intégrée en classe ordinaire.

Durant son année en CLA, elle a aussi reçu de l'aide venant d'autres structures, notamment associatives. Ainsi, M. et sa sœur jumelle avaient été suivies par une étudiante de l'Université de Nantes. Madame Cottureau nous a précisé les modalités de cette aide au cours de notre entretien avec elle : *«On avait également mis en place pour tous les élèves volontaires de la CLA un partenariat avec l'AFEV (Association pour la Fondation Etudiante pour la Ville). Et chacune des deux sœurs avait été accompagnée par une étudiante de l'Université de Nantes. Elles les voyaient deux heures par semaine (aide aux devoirs, activités ludiques autour de la langue et activités culturelles, hors temps scolaire).»* (Cf. annexe 8).

M. est soutenue, également, dans sa scolarité par son environnement familial proche. En effet, le fait d'être jumelle, favorise la stabilité affective de M. Elle n'est pas seule, elle est solidaire de sa sœur. Toutes les deux travaillent ensemble, elles s'entraident mutuellement et font face ensemble aux difficultés. Nous nous sommes, ainsi, aperçue, au cours de notre entretien avec elle, au mois de février, que M. utilise très peu le pronom personnel «je» pour parler d'elle, elle fait usage du pronom personnel indéfini «on» ou du pronom personnel pluriel «nous». Elle forme une entité avec sa sœur dans la classe. On verra d'ailleurs, au cours de notre paragraphe suivant, que les professeurs de sa classe ordinaire de quatrième, ont du mal à évoquer M. sans sa sœur. Ils les désignent presque systématiquement par le pronom personnel pluriel «elles».

En outre, la mère de M. joue un grand rôle dans le soutien familial qu'elle reçoit. En effet, madame D. est très soucieuse de la réussite scolaire de ses deux filles. Par conséquent, elle est très présente comme le signale madame Cottereau, la professeure de CLA de M. : *«La maman est très impliquée dans la scolarité des filles.»* (Cf. annexe 8). Cet intérêt de la mère pour la scolarité de ses filles se confirmera par la suite.

A l'issue de son année en CLA, le bilan de M. était très prometteur pour la suite de sa scolarité et encourageant pour son intégration en classe ordinaire. Celle-ci, pour les ENAF, peut, en effet, poser problème et être source de difficultés supplémentaires dans l'apprentissage de la langue de scolarisation, qui va s'intensifier et se complexifier. Madame Cottereau avait confiance dans les capacités d'adaptation et de réussite de M. Ainsi, quand nous l'avons interrogée sur les chances de succès de son Ex-ENAF, elle nous a dit en parlant des deux sœurs : *«Elles ont une très grande maturité et on peut présager une réussite et une orientation vers des études longues.»* (Cf. annexe 8).

### L'intégration de M. en quatrième

#### Présentation de l'établissement

M. a été intégrée dans une classe de quatrième du collège de son secteur.<sup>77</sup> Il s'agit d'un collège de Nantes que nous appellerons le collège D. par souci d'anonymat pour le personnel de l'établissement. Nous avons rencontré la principale du collège D., madame O., et elle nous en a présentée les principales caractéristiques à travers quelques données chiffrées : *«L'établissement compte 202 élèves répartis en 10 divisions. Notre taux de réussite au DNB est de 73 %, le taux départemental étant de 88 %. Notre établissement se trouve en ZEP et en Ambition Réussite. Nous avons 73 % des élèves appartenant à la catégorie socio-professionnelle défavorisée.»* (Entretien du 4 février 2009). Le collège est donc plutôt difficile et correspond au même classement que le collège de P. et D. à B. C'est un établissement APV (affectations prioritaires à valoriser). Ce sont les anciennes ZEP. 249 établissements sont classés ZEP premier niveau. Et, c'est le cas du collège D. qui fait également partie du réseau Ambition réussite. La seule différence avec le collège J. en Seine-Saint-Denis, réside dans son petit effectif (le collège de P. et D.

---

<sup>77</sup> Normalement, M. aurait dû être scolarisée en troisième car ce niveau correspond à sa classe d'âge. Mais il arrive que l'on scolarise les ENAF qui ont des capacités à un niveau inférieur pour lui donner plus de chances de rattraper son retard.

comporte 600 élèves). Ce petit nombre d'élèves en facilite sans doute la gestion. Dans le collège de M., se trouvent 9 Ex-ENAF répartis sur les quatre niveaux (6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>).

#### Présentation de la classe

Madame P., la professeure principale de M., et également sa professeure d'histoire géographie, a présenté la classe dont elle a la charge. C'est une classe difficile avec des élèves très perturbateurs : *«La classe de quatrième compte 22 élèves mais il y a eu le départ de quatre élèves (deux élèves sont passés en conseil de discipline, un élève a déménagé et un est parti pour des raisons de santé). La classe est très difficile, il y a eu une dégradation du comportement des élèves (bavardages, comportement déplacé en classe).»* (Cf. annexe 22).

Le contexte social de l'établissement où a été scolarisée M. n'est donc pas facile. De plus, sa classe ne se caractérise pas par une ambiance favorable au travail et à la concentration. Elle sera donc confrontée à de nombreuses difficultés, à la fois structurelles et linguistiques, dans son apprentissage.

#### Déroulement de sa scolarité en quatrième

##### Son positionnement dans la classe

Contrairement à D., notre deuxième étude de cas dans l'académie de Créteil (dont l'intégration dans une classe difficile de cinquième avait posé problème), M. et sa sœur ont été bien acceptées par les autres élèves de la classe et plus généralement, par l'ensemble des élèves du collège. Elles n'ont jamais été victimes de moqueries et n'ont pas été rejetées par les autres. Au début, ce sont elles qui ont eu une petite période d'acclimatation à la classe, mais, très vite, elles se sont adaptées. Ses deux professeurs, (sa professeure principale et d'histoire géographie, madame P., et son professeur de mathématiques, monsieur Q.), que nous avons interrogés au mois de février, évoquent, respectivement, le début de l'intégration des deux sœurs en quatrième : *«Au début, c'était très difficile à cause d'une grande timidité. Elle avait beaucoup de difficultés à s'intégrer dans le groupe. Maintenant, elle est bien intégrée dans la classe mais avec sa sœur, elles ont un fonctionnement à deux.»* et *«Elles sont respectueuses des autres et elles sont respectées. Elles sont agréables.»* (Cf. annexes 22 et 23).

## L'analyse de ses résultats des deux premiers trimestres

Tableau des moyennes de M. au cours des deux premiers trimestres de quatrième

Matière enseignée	Moyenne premier trimestre	Moyenne deuxième trimestre
Français	13,5	8
Histoire géographie	11,3	11
Anglais LV1	14,7	13,7
Allemand LV2	19,5	18,7
Mathématiques	10,6	13,2
Physique-chimie	12,4	5,2
SVT	9,3	13,6
Technologie	13	14
Musique	14	12,3
Arts plastiques	17,5	16
EPS	17,5	14,5
Moyenne générale	14,4	12,5

Les remarques générales des deux conseils de classe du premier et deuxième trimestre ont été respectivement : «*Bon trimestre. Bonne attitude en classe. Travail sérieux et appliqué. Elève motivée et volontaire. M. a fait de gros efforts depuis le début de l'année. Il faut les poursuivre, et participer à l'oral pour progresser encore.*» et «*Assez bon trimestre. M. est soignée et appliquée. Pour progresser, elle doit continuer à s'impliquer dans les apprentissages, à approfondir son travail, à participer à l'oral. Il faut poursuivre dans cette voie et rester désireuse d'apprendre.*» M. à deux reprises, a reçu les compliments. Ce n'est pas la distinction la plus honorifique<sup>78</sup> du conseil de classe, mais, l'équipe pédagogique a voulu saluer les débuts très prometteurs de M. en quatrième.

Les moyennes de M. au premier trimestre sont bonnes. En effet, elles la situent dans le peloton de tête de presque toutes les matières (excepté en histoire géographie et en mathématiques, où les notes sont un peu plus basses). Il est vrai que ses moyennes sont bien en dessous de celles de CLA où elles avoisinaient les

---

<sup>78</sup> Dans cet établissement, après les compliments se trouvent les encouragements puis les félicitations.

17 et 18 dans toutes les matières.

La plupart des ENAF connaissent des difficultés au moment de leur intégration en classe banale, même ceux qui étaient de bons élèves en CLA. En effet, au premier trimestre, leurs notes s'effondrent et ils sont découragés. M. ne semble pas avoir eu à souffrir de cette période délicate. Ses résultats en sont la preuve. Et, dès le départ, les professeurs ont salué le sérieux, la régularité de son travail et son attention, son investissement, sa participation en classe. Elle persévère pour surmonter «*la barrière de la langue*», comme l'écrit son professeur de mathématiques dans son appréciation du bulletin de premier trimestre.

Sa moyenne générale du deuxième trimestre a baissé de deux points. On remarque, en effet, un certain tassement de ses résultats avec, en particulier, une chute importante en français et en physique-chimie. En revanche, elle a progressé dans d'autres matières, comme en mathématiques et en SVT. On peut tenter d'expliquer cette perte de deux points dans sa moyenne générale par la difficulté grandissante du programme au cours du deuxième trimestre. Mais, il n'y a rien d'alarmant. Au contraire, les professeurs restent encourageants dans leurs remarques toujours aussi positives sur l'attitude de M. face au travail. Le bulletin du premier trimestre de M. se trouve en annexe 32.<sup>79</sup>

#### Les raisons de cette réussite

Comment expliquer que M. ait réussi son intégration en quatrième alors que ce n'était pas le cas pour les deux ENAF étudiés précédemment ?

Parmi les facteurs qui expliquent ce succès, nous allons retrouver ceux que nous avons déjà évoqués pour expliquer la réussite de M. en CLA.

Tout d'abord, il faut souligner des aspects psychologiques, déterminants dans la personnalité de M et qui expliquent sa force de caractère et sa volonté de s'en sortir. C'est pourquoi M. ne s'est pas laissé influencer par le comportement des autres élèves de sa classe. Sur le ressenti de sa classe, M. est tout à fait consciente du comportement des élèves à l'égard de certains professeurs et elle le déplore en comparaison des écoles dans son pays d'origine : «*Ici en France, c'est facile. On doit apprendre beaucoup en Tchétchénie. Les professeurs sont différents. Ici, les élèves continuent de faire du bruit. En maths, ils ont peur. Mais en anglais, histoire-géographie, ils sont comme s'ils étaient des copains, ils ne parlent pas bien aux*

---

79 Nous ne sommes pas en possession de son bulletin du deuxième trimestre. Sa professeure principale nous a simplement communiqué ses moyennes et l'appréciation générale figurant en bas du bulletin.

*professeurs, ils crient, ils ne les respectent pas. La professeure en Tchétchénie, si les élèves n'écoutaient pas, elle montrait la baguette.»* Mais, quand on l'a interrogé sur ses relations avec les autres élèves de sa classe, elle nous a confié: *« Oui, ils sont gentils, j'ai des copines.»* (Cf. annexe 21). Elle n'a absolument pas de rapports conflictuels avec ses pairs.

Nous avons remarqué au cours de notre deuxième étude de cas, dans l'académie de Créteil, que D. pour pouvoir s'intégrer au sein de sa classe difficile de cinquième, avait adopté le comportement négatif des élèves de la classe. Ce processus d'intégration des ENAF *«dans un univers social en tension»*, très bien décrit par Claire Schiff (2001), M. n'y a pas du tout cédé. Au contraire, par sa motivation et sa volonté de réussir, elle y a résisté. Ainsi, elle se démarque, avec sa sœur, des autres élèves par une posture positive face au travail et à l'apprentissage de la langue.

Quand on a posé la question aux enseignants des classes ordinaires (rencontrés au fil de nos entretiens) de la spécificité des ENAF en comparaison avec leurs autres élèves, ils ont la plupart du temps, évoqué leurs difficultés linguistiques. Dans le cas de M., monsieur Q. a décrit son comportement exemplaire en classe : *«Il y a une différence dans la sagesse : avec sa sœur, elles sont demandeuses et courageuses. Elles ont en elles une rage de réussir (peut-être est-ce familial). J'ai remarqué un acharnement au travail. Dans une discussion avec elles, elles m'ont dit que les autres élèves pour elles sont trop assistés, elles les trouvent gamins, elles trouvent qu'ils manquent de sagesse et de maturité. Elles ont du recul par rapport aux choses.»* (Cf. annexe 23). Cette faculté à prendre du recul face aux autres, nous la retrouvons lorsque M. évoque certains autres ENAF qui étaient avec elle en CLA. En effet, M. est tout à fait consciente de la dégradation du comportement de X. (nous l'appellerons ainsi), son ami, qui a cessé de travailler au moment de son intégration en classe ordinaire. Elle nous a donc dit, à propos de X. : *«Mais je veux continuer à travailler et pas devenir comme X. qui a bien changé, il ne travaille plus à l'école.»* (Cf. annexe 21).

M. fait également preuve de volonté face à ses difficultés d'apprentissage. Ainsi, comme tous les autres ENAF, elle éprouve, aussi, des difficultés dans l'acquisition du vocabulaire comme nous l'explique sa professeure d'histoire géographie : *«Il y a aussi un problème de maîtrise de la langue. M. écoute très attentivement mais en histoire-géo, on utilise beaucoup de vocabulaire (les autres élèves français ont*

*l'habitude de baigner dans tout ce vocabulaire). Elle a des lacunes au niveau du référent culturel (les dates, les personnages, les lieux géographiques, elle découvre tous ces termes mais elle s'habitue). Quand on travaille à partir de documents écrits, c'est difficile de comprendre tous ces mots. En effet, il existe différents types de documents : textes, iconographies, graphiques...» (Cf. annexe 22). M., quant à elle, reconnaît tout à fait, ses problèmes de compréhension et de lexique dans l'apprentissage du français : « Le français, il y a des mots faciles mais si on doit écrire un texte, c'est difficile surtout la conjugaison. Il y a des mots que l'on parle tous les jours, il y a des mots difficiles. Quand je ne comprends pas la professeure explique, après 2 ou 3 jours, je comprends. Mais une fois l'exercice terminé, on passe à autre chose, je ne comprends plus.» (Cf. annexe 21).*

Mais, M., pour surmonter cela, a mis en place des stratégies cognitives et métacognitives assez nombreuses. Parmi les stratégies cognitives, décrites par Paul Cyr (1998) sous forme de verbes, on en retrouve trois chez M. qui sont : « mémoriser, prendre des notes et réviser. » (1998 : 48). Madame P., sa professeure d'histoire géographie déclare à propos du travail de M. et de sa sœur : «Elles apprennent par cœur, M. est capable de réciter des choses qu'elle a écrites mais cela n'a pas toujours de rapport avec la question. Elle fait aussi un travail personnel régulier. Dans les devoirs, on voit que les deux sœurs apprennent.» (Cf. annexe 22).

Parmi les stratégies métacognitives, on remarque chez M. «l'attention». Cyr (1998) définit l'attention ainsi : «Prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage ; maintenir son attention au cours de l'exécution de la tâche.» (1998 : 43). Or, l'une des qualités que les enseignants saluent tout particulièrement dans l'attitude de M. en classe, c'est sa capacité à rester attentive et concentrée dans les différentes phases de l'apprentissage. Ainsi, madame P. souligne sa qualité d'écoute : «M. écoute très attentivement. 50% du travail se fait en classe, le fait d'écouter en classe est très important. Le soir, quand elle rentre chez elle, cela lui permet de comprendre le déroulement d'une leçon, l'enchaînement des idées et de saisir le sens de ce que l'on a fait lors de la séance.» (Cf. annexe 22).

Une autre stratégie métacognitive mise en œuvre par M. est «l'autogestion». Cyr décrit cette stratégie de la manière suivante : «Cette stratégie est capitale dans l'apprentissage d'une L2. Elle suppose que l'élève sache qu'il peut faire des

*apprentissages par lui-même et qu'il ait des croyances et des attitudes appropriées face à ses capacités, à son rôle et à ses responsabilités dans le processus d'apprentissage. (...) Les enseignants de L2 reconnaîtront là l'élève qui s'implique, qui fait des efforts à l'extérieur de la classe et dont les progrès sont notables.»* (1998 : 44-45). Là encore, les enseignants ont remarqué le fort investissement de M. dans son apprentissage. Ainsi, son professeur de mathématiques déclare à propos du dynamisme de M. en classe : *«A chaque fois que je leur donne des exercices, elles les font. Elles ont confiance en elles, elles participent en classe, elles passent au tableau.»* (Cf. annexe 23). Madame P. nous a également signalé que les deux sœurs avaient demandé à avoir les manuels scolaires de l'année de cinquième pour rattraper leur retard.

Paradoxalement, ces techniques d'apprentissage, que M. utilise abondamment, donne d'elle l'impression qu'elle a été très bien scolarisée antérieurement, ce qui n'est pas le cas, comme nous le savons.

L'autre facteur de réussite de M., pour sa scolarisation en quatrième est, sans aucun doute, l'aide qu'elle reçoit pendant le temps scolaire mais aussi hors temps scolaire. Elle est aidée dans l'établissement par du suivi FLS (qui s'est déroulé du 8 octobre 2008 au 4 février 2009) et qui lui a été dispensé par une professeure spécialiste, à raison de deux séances de 45 minutes, le mercredi matin à la place de l'EPS. Le groupe était constitué de six ENAF et nul doute que M. ait su tirer profit de ce suivi. Il faut également, remarquer, que les enseignants de l'équipe de sa classe de quatrième ont fait de réels efforts pour adapter leur pédagogie à la spécificité des deux sœurs (ce qui n'avait pas vraiment été le cas pour les professeurs du collège de D. et P). En effet, pendant leurs cours, ils sont attentifs aux rythmes d'acquisition des deux Ex-ENAF et se soucient de savoir si elles suivent. Ainsi, ils font ce que l'on appelle de la pédagogie différenciée comme en témoignent les propos respectifs de monsieur Q. et de madame P. : *«Je vais davantage les voir. Pendant que les autres prennent des notes, je vais les aider sauf quand il y a eu des problèmes dans la classe en novembre/décembre. Par rapport aux documents, je leur explique beaucoup plus les consignes qu'aux autres élèves.»* et *«Quand elles ne comprennent pas, elles viennent me demander ou je vais vers elles. Je dis parfois un mot en russe, je les implique dans le cours, je leur demande comment ça s'écrit en russe, je fais de l'interculturalité.»* (Cf. annexes 22 et 23). De même, les professeurs de la classe ont adapté leur système d'évaluation aux difficultés des

jumelles. Et, l'équipe pédagogique dans son ensemble, a adopté cette attitude indulgente d'encouragement et non pas de sanction, dans la notation des nouvelles arrivantes. Madame P. décrit ainsi, le barème pris en compte pour M. et sa sœur : *«Pour ses résultats, il faut les nuancer : les collègues et moi-même avons eu envie d'encourager Medina (par rapport aux autres élèves, elle a fait preuve de beaucoup d'application et de sérieux). Dans mes évaluations, je suis plus indulgente aussi : pour les autres je donne 0,5 point pour une bonne réponse, pour Medina, je donne 1 point quand elle a saisi les questions.»* Monsieur Q. nous a confirmé cette adaptation pédagogique dans la notation vis-à-vis de M. : *«Pour les évaluations, je n'ai pas noté la partie française au départ. Maintenant je ne module plus. Mais quand il y a un devoir avec beaucoup de vocabulaire, par exemple un devoir sur la proportionnalité avec des mots comme forfait, prix, prorata, là, j'essaie de les aider, d'adapter le barème sans les favoriser. Je les encourage plutôt !»* (Cf. annexes 22 et 23).

M. bénéficie, également de deux heures de soutien hors temps scolaire. En effet, depuis l'été 2008, après l'obtention de leur statut de demandeurs d'asile, la famille de M. est hébergée au CCAS<sup>80</sup>. C'est dans ce cadre là, que des bénévoles lui dispensent deux heures de français, le mercredi après-midi.

Enfin, comme nous l'avons déjà fait remarquer à propos de sa première année de scolarisation, M. a un entourage familial très bénéfique. Sa mère est omniprésente et a été très soucieuse de l'intégration et de la réussite de ses deux filles en quatrième. Madame P., la professeure principale de M. nous décrit sa rencontre avec la maman de son élève : *« Par ailleurs, j'aimerais préciser que j'ai vu la maman deux fois. En septembre, tout le monde (il s'agit de l'équipe pédagogique de la classe de Medina) s'est présenté, la maman était là avec une traductrice. Comme elle ne pouvait être présente à la réunion parents/professeurs, on a pris rendez-vous. La maman était présente, les deux sœurs, une traductrice, un monsieur d'une association. On a pris le temps, on a parlé des deux filles, de leur intégration, de leur comportement en classe, de leur niveau. La maman aurait aimé que les filles aient de meilleures notes. C'est la première fois que je vois une telle réaction surtout quand le trimestre est bon. La maman m'a demandé s'il était bien d'acheter un ordinateur pour les filles (pour qu'elles puissent correspondre avec les copains et*

---

80 Le CCAS désigne le Centre communal d'action sociale. C'est un centre d'hébergement et de réinsertion sociale.

*copines). Les deux sœurs ont, maintenant, un ordinateur à la maison. » (Cf. annexe 22).*

#### La projection de M. dans l'avenir

Alors que le discours des professeurs de D. et de P. sur leur éventuelle réussite ultérieure, était extrêmement pessimiste, au contraire, les enseignants de M. sont très optimistes et envisagent pour elle des études longues. Quand nous avons posé la question à madame P. et à monsieur Q. si M. pouvait réussir dans le système scolaire français malgré l'obstacle de la langue, voici ce qu'ils nous ont répondu : *«Oui, sans hésitation. Elle a l'attitude d'une élève motivée (elle est très positive). Malgré l'obstacle de la langue, elle s'accroche. Il faudra un gros effort pour aller en lycée général. Mais les progrès peuvent justifier une orientation en études longues.»* et *«Oui, elles vont peut-être aller loin en lycée général par exemple quitte à redoubler, elles peuvent y arriver malgré l'obstacle de la langue. M., en particulier peut réussir si elle continue avec cet acharnement avec de l'aide en français pour le vocabulaire technique. Elle doit encore faire du français renforcé. Il lui faudra la confiance pour mieux s'exprimer au niveau des matières : en histoire géographie et en maths, on doit leur donner les bases.»* (Cf. annexes 22 et 23).

M. quant à elle, quand nous lui avons demandé ce qu'elle comptait faire plus tard, nous a répondu : *«Je parle un peu allemand, l'anglais je le comprends et je parle russe. Je veux faire interprète. Si je reste, je vais bien savoir le français et le russe.»* (Cf. annexe 21).

#### Conclusion intermédiaire

Nous avons pu réaliser à travers cette étude de cas, que la réussite d'un Ex-ENAF n'est pas issue d'une seule explication. En effet, c'est la réunion de plusieurs facteurs qui permet le succès de l'élève. Certains sont liés aux dispositifs dont le nouvel arrivant a bénéficié. M. a été scolarisée dans une structure spécifique qui lui a permis l'apprentissage du français dans des conditions favorables. D'autres sont liés à son environnement affectif et familial. Notre ENAF a le soutien de sa sœur et de sa mère, très investie dans la réussite de ses enfants. Il y a également des éléments psychologiques et cognitifs déterminants qui eux, sont inhérents à la personnalité de l'apprenant. Nous avons vu que M. a mis en place de nombreuses stratégies d'apprentissage au niveau cognitif et métacognitif. Enfin, la qualité de la relation psycho-affective entretenue par l'équipe pédagogique, au cours de ses premières années de scolarisation, joue également un rôle prépondérant dans

l'apprentissage du français par l'ENAF. Ainsi, nous avons pu nous rendre compte que les enseignants de M. ont été attentifs à son rythme et à ses spécificités d'apprenant.

### **3.4. Quatrième étude de cas : la scolarité de N., une intégration directe en classe ordinaire**

#### Présentation de l'élève

N. est arrivée en France le 12 mars 2008 pour venir habiter avec sa tante qui est en France depuis un an et demi. Elle est brésilienne et est née le 6 juillet 1993. L'histoire familiale de N. semble compliquée. Nous parvenons à retracer son parcours grâce au bilan effectué par une des conseillères d'orientation du CIO de Y. Celle-ci a détaillé assez longuement la situation familiale de N., qui est très complexe. Ainsi, on peut lire sur la fiche réalisée au cours de l'entretien de N. au CIO : *«N. a longtemps vécu avec cette même tante au Brésil puis a vécu avec son père. N. a vécu très douloureusement le départ de sa tante il y a un an et demi et n'a pas supporté la vie avec son père. Cette séparation semble avoir eu une influence négative sur la scolarité de N. qui a visiblement complètement raté son année de quatrième. Sa tante et son compagnon ont décidé alors de faire venir N. en France afin qu'elle vive avec eux et soit scolarisée. N. vit donc actuellement avec sa tante et sa petite fille de 12 ans et avec le compagnon de sa tante qui est francophone. N. est très heureuse d'être en France et de vivre avec sa tante, elle ne regrette pas du tout sa vie au Brésil.»*

Quand nous avons interrogé N. au cours d'un entretien au mois de mars 2009, elle n'était plus aussi enthousiaste sur sa vie en France, un an après son arrivée. Elle avait été, en effet, confrontée à de nombreuses difficultés dont celles de sa scolarisation et de son apprentissage du français. Ainsi, elle nous avait raconté son dépaysement à la fois linguistique et culturel, à son arrivée en France : *«Je suis arrivée le 11 mars 2008. Je suis arrivée avec ma tante (ma mère vit en Espagne depuis quatre ans et mon père vit au Brésil). J'étais contente de venir en France mais pour parler, c'était dur. Plein de choses ont changé : le temps. Au Brésil, il faisait chaud, ici il fait froid. Je n'avais plus mes amis. Je vivais avec ma grand-mère. Ma tante habitait en France et je suis venue la rejoindre pour étudier et pour ne pas laisser ma cousine toute seule qui est comme une sœur pour moi.»* A notre dernière question, est-ce que tu voudrais retourner au Brésil, elle nous avait simplement

répondu : «*Ma famille me manque.*» (Cf. annexe 24).

#### L'évaluation de N. au CIO (Centre d'information et d'orientation) de Y.

Sur le bilan de N. qui a été établi par une COP (Conseillère d'orientation et psychologue) au CIO de Y. (c'est ainsi que nous nommerons la ville où se trouve le collège de notre ENAF), ne figure pas la date à laquelle ont été effectués l'entretien et les tests d'évaluation en mathématiques et en français.

L'entretien a permis de retracer l'histoire familiale de N. que nous venons d'évoquer. En ce qui concerne les tests en mathématiques et en français (dont on n'a pas indiqué la langue), ils sont restitués sous forme de bilan écrit et non pas sous forme de grilles détaillées.

Pour les mathématiques et pour le français, on peut lire les remarques respectives suivantes : «*Aux tests d'évaluation, en mathématiques, N. n'a pas du tout acquis le niveau 5<sup>ème</sup>, tous les exercices sont faux. Apparemment, elle n'a jamais aimé cette matière dans laquelle elle a toujours eu un niveau très faible.*» et «*En compréhension de texte par contre (niveau 3<sup>ème</sup>) elle a parfaitement réussi et a obtenu 18 réponses correctes sur 20. Elle a travaillé avec beaucoup de sérieux et d'investissement.*» Nous remarquons donc un fort décalage entre les compétences de N. (dans sa langue d'origine, le portugais) en mathématiques et en compréhension écrite.

Pour sa scolarisation, il a donc été décidé le positionnement suivant : «*En conclusion, N. semble avoir une motivation certaine pour le scolaire, elle sera soutenue et cadrée par l'entourage familial. Elle a visiblement de bonnes capacités de compréhension et d'analyse malgré un niveau faible en mathématiques. En conséquence, il semble opportun de proposer une scolarisation en classe de quatrième qui correspond à la classe dans laquelle elle aurait dû être scolarisée cette année au Brésil.*»

On a donc choisi de scolariser N. dans la classe d'âge d'un an inférieur à la sienne. Sans doute, était-ce pertinent car il aurait été très difficile pour N. de suivre les cours en troisième. En revanche, certaines remarques, qui ont été faites sur le bilan, seront contredites par la suite, notamment le soutien de la famille et l'assurance dont semblait faire preuve N. qui ne se confirmera pas du tout par la suite. Nous pouvons, par ailleurs, déplorer le manque de précisions sur les compétences de N. Les évaluations sont, en effet, trop générales.

## L'intégration de N. en classe ordinaire : ses trois premiers mois en quatrième

### Présentation de l'établissement

Par souci de préserver l'anonymat de tout le personnel du collège de N., nous avons attribué aux personnes et aux lieux concernés par notre enquête des lettres qui nous serviront à les nommer.

Nous avons interrogé madame X., la principale du collège où N. a intégré une quatrième en avril 2008 (nous ne disposons pas de sa date d'entrée exacte en classe ordinaire). Au cours de cet entretien, elle nous a donné les principales caractéristiques de son établissement : *«L'établissement compte 494 élèves. Nous sommes un établissement de centre ville (55% du recrutement provient du centre de la ville et nous accueillons également des élèves de cinq communes de la périphérie). Nous avons des catégories socio-professionnelles bien représentées (30% de catégories favorisées, ce qui est beaucoup en comparaison avec les chiffres académiques, 21,3 %). Les catégories défavorisées représentent 34 % de l'effectif contre 39,9% au niveau académique. Nous sommes un établissement coté. Et nous avons de bons résultats au brevet 87 % de réussite (83 % sur l'ensemble de l'académie). Dans le bassin de Y., (c'est ainsi que nous appellerons la ville où se trouve le collège), 62 % des élèves sont orientés en lycée général, nous sommes au dessus de ce chiffre avec 73 % d'élèves qui vont en lycée général.»* (Cf. annexe 25). Nous pouvons donc constater que N. a été scolarisée dans un établissement calme de centre ville qui affiche des résultats tout à fait satisfaisants au Brevet des collèges et qui oriente la majorité de ces élèves en filières générales. Elle n'est pas dans un contexte scolaire difficile comme c'était le cas pour nos trois études de cas précédentes.

### Le déroulement de la scolarité de N. en quatrième

N., à son arrivée en quatrième, a bénéficié d'un aménagement de son emploi du temps pour qu'elle puisse suivre des cours de FLS. Ainsi, à la place des heures de français et d'histoire géographie, elle bénéficiait de 9 heures de suivi FLS dispensées, pendant le mois de mai, par madame Z., l'enseignante itinérante du Cdsnav, (celle-ci prenait en charge 3 heures de cours sur les 9) et par une aide documentaliste<sup>81</sup> (qui avait été formée en FLE et qui donnait les 5 heures de cours restant). Les deux intervenantes auprès de N. se concertaient une fois par semaine.

---

81 La documentaliste est la personne, qui dans le collège s'occupe du CDI (Centre de documentation et d'information).

Par ailleurs, une concertation allophone avait lieu tous les 15 jours en présence de la principale du collège, de la professeure principale de la classe et des deux intervenantes FLS. Un cahier de suivi avait également été mis en place entre madame Z et les professeurs de la classe ordinaire. Dans ce cahier, on notait les progrès de N., son comportement mais madame Z. proposait aussi des textes, des sujets pour que les professeurs puissent travailler avec N. sur les consignes en particulier. Au mois de juin, l'assistante documentaliste donnait la totalité des heures de suivi FLS à N.

Au tout début de son intégration, l'impression que les professeurs ont eue de N. était plutôt favorable. En effet, elle n'avait pas eu de difficultés à trouver ses marques dans le collège et avait été bien acceptée par ses camarades. Et comme elle en était au tout début de son apprentissage du français, les enseignants ne voulaient pas l'évaluer pour ne pas la sanctionner (nous ne disposons pas de bulletins significatifs de son année en quatrième). En effet, étant donné son arrivée tardive dans l'année scolaire, sur son bulletin de troisième trimestre ne figure aucune moyenne. N. semblait également faire des efforts pour s'adapter aux exigences des matières, notamment en mathématiques.

Mais, au bout d'un certain temps, pourtant, l'équipe éducative s'est rendue compte que N. ne s'exprimait pas, et faisait des blocages pendant les exercices. Madame Z. nous a, ainsi, parlé d'attentisme en évoquant N, qu'elle trouvait également décourageante par son peu d'investissement dans l'apprentissage du français.

A l'issue de ses trois premiers mois de scolarisation, nous avons donc une vision très paradoxale de N. : d'une part, elle est agréable mais d'autre part elle est passive. A propos de ses trois premiers mois à l'école en France, N. souligne ses difficultés face à l'apprentissage du français : *«Au début, je comprends rien ! Dans mon école au Brésil, je n'avais pas appris le français mais l'anglais. Au début, dans le collège, j'étais toute seule mais après, j'ai eu des copines. L'année dernière, c'était pas dur, la chimie, c'était pas dur. Mais la SVT, c'était dur, je ne comprends rien.»* (Cf. annexe 24).

### Le déroulement de la scolarité de N. en troisième

N. après avoir passé ses deux mois d'été en Espagne avec sa mère, revient chez sa tante et entre en troisième.

### Présentation de la classe

Au cours d'entretiens en mars 2009, nous avons interrogé deux professeures de la

classe actuelle de N. : sa professeure principale et de mathématiques, madame A., et sa professeure de français, madame B. Elles ont tout d'abord caractérisé la classe de troisième. Madame A. la présentait, ainsi : *«La classe est composée de 28 élèves, elle est dotée d'une option découverte professionnelle (deux heures par semaine), trois élèves font du hockey. La classe a une spécificité particulière : deux élèves sourds se trouvent parmi la classe. C'est une classe d'une passivité étonnante. Les élèves sont contents d'être ensemble mais au niveau du travail, c'est faible. Cette classe a obtenu la moins bonne moyenne des quatre classes de troisième au premier brevet blanc de l'année. D'autre part, il y a beaucoup d'élèves en difficultés dans la classe.»* (Cf. annexe 26). Madame B., nous a également présenté les élèves de la classe : *«C'est une classe sympathique mais nonchalante et en attente. Trois, quatre élèves prennent la parole, ce n'est pas une classe vivante ni travailleuse. Mais, nous ne rencontrons pas de problèmes disciplinaires avec les élèves.»* (Cf. annexe 27). La classe n'est donc pas difficile mais n'est pas du tout dynamique aux dires des enseignantes.

Les relations de N. avec les élèves sont bonnes : elle a, en effet, été très bien intégrée dans la classe. En outre, madame A nous a dit que N. est aidée par ses amies : *«Dès son arrivée, elle a été plutôt bien acceptée. Elle ne laisse pas indifférent et attire le regard. Elle arrive en cours assez souriante, a des copines qui la prennent bien en charge, l'aident beaucoup et lui ont permis de progresser en français.»* (Cf. annexe 26).

### Le suivi FLS

Nous tenons à rappeler que N. n'a bénéficié que de 9 heures de suivi en français sur une courte période de trois mois. A présent, elle arrive en troisième et on imagine aisément les difficultés qu'elle va devoir affronter pour acquérir la langue de toutes les disciplines avec un bagage linguistique aussi insuffisant. Nous pensions donc que N. allait encore bénéficier de nombreuses heures de soutien linguistique. Mais, en réalité, ce fut loin d'être le cas.

A l'issue d'une réunion (où étaient présentes la nouvelle principale du collège, l'enseignante itinérante du Cdsnav, la documentaliste, la professeure principale et N. et qui a eu lieu mi-septembre), il a été décidé que N. irait le jeudi après-midi en S2<sup>82</sup> au CDI pour *«progresser en français»*. Elle sera aidée par la documentaliste.

---

82 S2 signifie deuxième heure de l'après-midi.

Madame Z. du Cdsanv, dont la mission est de se déplacer dans les établissements pour aider les ENAF, n'interviendra pas auprès de N. La principale, en effet, face au mutisme de N. a pris cette décision pour le moins étonnante. Au cours de notre entretien, Madame X. avait évoqué le comportement de N. de la manière suivante : *«Mais N. pose un problème au niveau de son investissement personnel dans le dispositif. En effet, sa motivation première ne semble pas être les études car quand elle peut échapper au dispositif, elle le fait. Nous avons fait une réunion en septembre avec N. où était également présente la documentaliste et nous avons pu remarquer sa désinvolture. Rien ne semble l'intéresser. Les tests du CIO ont montré qu'elle était en capacité d'aller en quatrième et après la phase d'observation qu'elle a eue, il nous semblait judicieux qu'elle passe en troisième.»* (Cf. annexe 25).

Nous aimerions souligner que les tests au CIO n'ont pas du tout montré qu'elle était en capacité d'aller en quatrième. Au contraire, ses tests en mathématiques ont mis en lumière son niveau faible (elle n'avait pas le niveau 5<sup>ème</sup>). Mais, la décision de l'intégrer en quatrième paraissait la plus opportune pour la suite de sa scolarisation.

Les résultats de N. en troisième et à son premier brevet blanc

Tableau de ses moyennes des deux premiers trimestres

Matière enseignée	Moyenne premier trimestre	Moyenne deuxième trimestre
Français	Non noté	5
Histoire géographie	4,8	5
Anglais LV1	1,5	1,8
Espagnol LV2	11,5	14
Mathématiques	5	6,5
Physique-chimie	2,7	7,7
SVT	Non noté	6,3
Technologie	8,5	13,2
Musique	6,3	14
Arts plastiques	14,3	16
EPS	12	11,7
Moyenne générale	8,3	9,6

Les remarques des deux conseils de classe respectifs sont les suivantes : *«Les difficultés de compréhension et d'expression ne permettent pas d'évaluer les compétences réelles de N. Il faut s'investir à fond dans toutes les matières pour s'adapter au mieux aux exigences de la 3<sup>ème</sup>.»* et *«Des progrès encourageants. Les efforts effectués pour s'adapter sont à poursuivre, à généraliser et à intensifier.»*

Au regard du niveau de départ de N. en français et de la difficulté à acquérir la langue de scolarisation de la classe de troisième, nous ne sommes pas du tout étonnée par les résultats de N. au premier trimestre qui sont très insuffisants. Les professeurs des différentes matières soulignent les lacunes de N. dans leurs matières, ses difficultés de compréhension des cours et des consignes et son absence de maîtrise de l'écrit. En ce qui concerne son attitude, ils soulignent tous son manque de confiance en elle, son silence absolu en classe.

Au deuxième trimestre, la moyenne générale de N. a augmenté de plus d'un point. Les résultats demeurent insuffisants mais N. a fait des progrès dans l'écriture et la maîtrise de la langue, plusieurs professeurs soulignent cette progression des notes. En revanche, les remarques sur son absence de participation à l'oral perdurent. Ainsi, l'enseignante d'espagnol a noté : *«N. est trop réservée alors qu'elle pourrait profiter de l'avantage que lui donne la langue portugaise pour s'investir à l'oral.»* Mesdames A. et B., les professeures de mathématiques et de français, au cours de nos entretiens avec elles, nous ont également parlé de ce manque de participation de N. en classe : *«Elle a encore des difficultés de compréhension, elle s'exprime peu. Elle me répond quand je la sollicite mais spontanément, elle a du mal à me parler. Toutefois les efforts pour me demander des explications supplémentaires commencent à venir.»* et *«Au-delà de la barrière de la langue, elle est très timide, elle ne parle pas fort. Même en fin de classe, quand elle reste avec une amie qui me demande quelque chose, si je l'interroge, elle chuchote et ne dit que deux ou trois mots. Au début, son silence en classe pouvait s'expliquer par de la timidité, aujourd'hui c'est peut-être une question de paresse. Elle a pris le pli de la classe. Je suis consciente de ses capacités et de ses problèmes et je ne suis pas sûre qu'elle mette tout en œuvre en classe pour s'améliorer à l'oral. Parfois, elle pourrait répondre (par exemple, lire un paragraphe simple) mais elle ne le fait pas. Elle n'est pas volontaire. Elle connaît les réponses mais elle ne répond pas (les autres élèves de la classe non plus d'ailleurs).»* (Cf. annexes 26 et 27). Nous analyserons les

raisons du silence de N. lors de notre partie consacrée à l'analyse de sa situation. Le bulletin du deuxième trimestre de N. se trouve en annexe 33.

La classe de troisième est une année scolaire où les élèves passent leur premier examen : le brevet des collèges. La plupart des ENAF échouent au brevet surtout s'ils ont été scolarisés en quatrième ou en troisième comme c'est le cas pour N. Les résultats de N. au premier brevet blanc sont donc catastrophiques car elle est dans l'impossibilité totale de passer un examen d'une telle difficulté alors qu'elle vient à peine d'atteindre les premiers stades d'acquisition de la langue cible.

Les résultats de N. au premier brevet blanc (qui a eu lieu fin février)

Français	Mathématiques	Histoire géographie éducation physique	Total
Sur 40	Sur 40	Sur 40	Sur 120
<b>5,5</b> (questions : 2/15, orthographe : 0/10, rédaction : 3,5 /15)	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>29,5</b> <b>Moyenne sur /20 :</b> <b>4,92</b>

Les résultats au brevet sont très insuffisants. Mais, au stade d'acquisition de la langue où se trouvait N., à ce moment-là (nous rappelons que les 9 mois passés par N. dans le collège correspond à une année de scolarisation), il était tout à fait compréhensible qu'elle obtienne de telles notes. Sa professeure de français est tout à fait consciente de cela et nous a dit à propos des résultats de N. à l'épreuve de français du brevet : *«Les réponses doivent être rédigées correctement et là ce n'est pas convenable. La correction grammaticale est rédhitoire au brevet. De plus, elle n'a pas compris le texte. Je me sens incapable de noter N. La note, en effet, prend en compte la compréhension, la sensibilité au texte mais aussi la maîtrise de la langue. Pour les deux premiers critères, cela commence à venir pour elle mais comme l'outil, c'est la langue et qu'elle ne la maîtrise pas, c'est l'échec. En portugais, je pense qu'elle est bonne.»* (Cf. annexe 27).

### L'orientation de N. et sa projection dans l'avenir

La classe de troisième est une année déterminante pour les élèves car ils vont être orientés dans une filière générale ou bien une filière professionnelle. Pour les ENAF qui arrivent en France vers 15, 16 ans, leur orientation est un véritable casse-tête pour l'équipe pédagogique, qui bien souvent, se retrouve démunie face à leur situation scolaire complexe. En effet, les ENAF ou ex-ENAF se retrouvent face à des choix d'orientation limités de par leurs difficultés linguistiques. Les bulletins en sont alors, le reflet et ils comportent donc des moyennes insuffisantes. La plupart des ENAF doivent ainsi renoncer à leur désir profond de faire des études longues, oublier leur envie de devenir médecin ou pédiatre (comme c'est le cas pour N. et pour d'autres ENAF, rencontrés au fil de nos entretiens). Il faut alors changer de cap et accepter une orientation en filière professionnelle.

Quand nous avons demandé à N. ce qu'elle voulait faire plus tard elle nous a répondu ceci : *«Je pense à la mode, j'ai un rendez-vous au lycée de la mode. Pour faire médecin, il faut faire beaucoup d'études.»* (Cf. annexe 24). La principale, au sujet de l'orientation de N. nous disait : *«On travaille sur son orientation mais là encore, elle ne perçoit pas son niveau (elle demande à aller en lycée général). Elle va faire un stage au lycée de la mode qui se trouve dans notre ville. Elle est de 93, elle a donc 16 ans. Nous nous posons également la question de savoir si un redoublement sera profitable pour elle. Cela peut constituer une solution mais à condition qu'elle soit partante.»* (Cf. annexe 25). Nous nous apercevons donc bien que N. n'a pas véritablement le choix de son orientation. Sa professeure principale est, quant à elle très pessimiste sur l'avenir de N. et, ne la projette pas du tout dans des études longues : *«En ce qui concerne son orientation, elle a une ambition importante, celle de devenir médecin. Mais la 3<sup>ème</sup> est difficile, le bulletin n'est pas bon et c'est logique par son niveau en français. On travaille pour elle sur un projet mode à Y. Nous avons un lycée de la mode dans notre ville, elle va y faire un stage et elle serait donc orientée en Bac pro. Elle n'est pas bête du tout mais elle doit avant tout surmonter ses difficultés liées à la langue. Je ne pense pas qu'elle obtiendra le brevet. J'ai des réserves quant à son avenir.»* (Cf. annexe 25). Sa professeure de français se désole de la situation de N. mais, elle aussi, a un point de vue négatif sur son orientation : *«En ce qui concerne son orientation, je ne la vois pas en filière générale. Il faut l'orienter en filière professionnelle avec le minimum d'investissement dans la langue. Là, actuellement, pour une orientation en études*

*générales, elle va droit dans le mur.» (Cf. annexe 27).*

#### L'analyse de la situation de N.

Le cas de N. pose de nombreux problèmes sur lesquels nous aimerions nous attarder à présent. Nous ne voulons pas évoquer dans le cas de N. d'échec car nous pensons que ce n'est pas le cas. Nous parlerons plutôt de difficultés scolaires.

#### Le problème du dispositif et du suivi

Tout d'abord, il faut souligner que N., sur nos quatre études de cas, est la seule qui ait été intégrée directement en classe ordinaire. Elle n'a bénéficié d'un suivi linguistique que sur une brève période de trois mois et cela à raison de 9 heures par semaine. Nous estimons que c'est très peu en comparaison des trois ENAF précédents qui, eux ont bénéficié pendant toute leur première année de scolarisation de structures spécifiques d'accueil. Mais, plus surprenant encore, est l'arrêt presque total de l'aide apportée à N. à son passage en troisième et sous des prétextes qui nous semblent très contestables. Alors que madame Z., l'enseignante itinérante du Cdsnav, formée en FLS, serait prête à intervenir auprès de N. au sein de l'établissement, la principale refuse le dispositif et préfère mettre en place une heure, ce qui est très peu, de soutien en interne. Elle justifie cette décision par le fait que N. n'est pas volontariste, trop passive et n'exprime pas son désir d'être aidée.

Cette décision est en totale contradiction avec d'une part, la psychologie cognitive (si N. ne s'exprime pas, peut-être est-ce dû à un sentiment *d'insécurité linguistique*, nous y reviendrons plus tard) et d'autre part, avec les théories sur l'acquisition d'une langue étrangère (l'apprenant a besoin de temps pour acquérir une nouvelle langue). Madame B., l'enseignante de français de N. ne comprend pas pourquoi elle ne bénéficie pas davantage de suivi linguistique adaptée à son cas. Des heures de soutien en français sont vitales pour elle afin qu'elle puisse davantage progresser dans la langue. Ainsi, madame B. nous a déclaré : *«Elle est très intelligente mais elle est coincée par la langue. Quand elle la maîtrisera (mais toute seule, elle ne pourra pas le faire), cela ira pour elle. Elle a fait ce qu'elle pouvait toute seule dans l'acquisition de la langue mais pour le restant, il lui faut quelqu'un pour l'aider, seule elle ne pourra plus progresser.»* Elle nous a également confié son incompréhension face à l'absence d'aide que l'on donne à N. : *«Je me demande également pourquoi elle ne bénéficie d'aucune aide. On la voit plonger et on sait pourquoi, on connaît son problème d'acquisition de la langue et pourtant rien n'est fait.»* (Cf. annexe 27).

### Le problème de la motivation, du silence de N. en classe

Avec cette étude de cas, nous sommes confrontée au problème du soit disant manque de motivation de l'apprenant et de son silence en classe. Ces deux facteurs sont, en effet, constamment reprochés à N. par ses professeurs ou l'équipe pédagogique dans son ensemble. Selon, les enseignants son absence de participation en classe ne favoriserait pas ses progrès dans leurs matières respectives et serait le reflet d'un manque d'investissement dans l'apprentissage du français. Pour eux, le fait qu'elle ne s'exprime pas dans les cours ne peut s'expliquer pas par ses faibles capacités langagières. Ils pensent qu'elle a les moyens de le faire mais qu'elle est trop passive et paresseuse.

Comment tout d'abord expliquer le silence quasi mutique de N. ?

Nous avons posé à N., lors de notre entretien avec elle, la question suivante : *«Certains professeurs disent que tu ne parles pas. Pourquoi tu ne parles pas ?»* Voici sa réponse : *«Je ne sais pas comment j'ai fait pour parler français. J'ai peur de répondre (à cause de l'accent et j'ai peur de faire des fautes). Je n'aime pas parler en cours.»* (Cf. annexe 24). Nous décelons dans les propos de N. ce que Fatima Davin-Chnane (2008) appelle *«l'insécurité linguistique»* que nous avons déjà évoquée lors de nos parties précédentes. Davin-Chnane expliquait que *«l'insuffisance langagière freine, décourage et démotive les élèves (... )»* (2008 : 50). Quant à la motivation de N., il est difficile de l'évaluer. Nous pouvons remarquer des éléments contradictoires dans son comportement. En effet, elle a fait de gros efforts pour améliorer son écrit, (l'augmentation de sa moyenne générale au deuxième trimestre en est une conséquence), comme en témoigne sa professeure de français : *«Elle a fait des progrès énormes à l'écrit. Cela devient compréhensible, elle comprend le sujet et elle reprend des choses du cours. Elle prend bien les notes. Elle est très intelligente. Les phrases dans ses textes ont de plus en plus de sens, l'ordre canonique de la phrase (sujet, verbe, complément) est présent. Ses textes sont également structurés : il y a des paragraphes, du dialogue ! Ces progrès sont assez spectaculaires !»* (Cf. annexe 27). N. avait des acquis dans sa langue d'origine comme l'ont montré les tests d'évaluation au CIO mais il lui a fallu du temps (et il lui en faudra encore) pour opérer les transferts de sa langue maternelle à la langue seconde.

En revanche, elle ne s'est pas rendue au CDI (Centre de documentation et d'information) pour suivre l'heure de suivi que l'on avait mise en place pour elle. Sa

professeure principale rappelle son manque d'assiduité à ce cours : *«Nous avons un projet pour elle au CDI le jeudi après-midi mais cela n'a pas eu lieu par manque de motivation de sa part (elle n'y allait pas et ne s'excusait pas de son absence).»* (Cf. annexe 26). Pourtant, pendant notre entretien avec elle, N. nous avait affirmé aller à deux heures de soutien scolaire (le lundi et le mardi de 16H30 à 17h30) avec les autres élèves de sa classe. Nous n'avons pas d'explications à ce refus d'aller en suivi FLS, organisé spécialement pour elle. Elle ne veut sans doute pas être traitée différemment des autres élèves de sa classe ou alors, elle estime que cela ne lui apporte rien.

De plus, N. est dans une situation familiale difficile qui ne favorise pas sa réussite.

#### Une situation familiale d'exil douloureuse

Nous avons évoqué lors de la présentation de N. sa situation familiale compliquée. Les enseignants ont perçu une souffrance chez N., dont ils ne déterminent pas vraiment l'origine. Mesdames A. et B. nous avaient donc déclaré à ce propos : *«Je me demande également si elle n'est pas en souffrance (elle a rencontré l'infirmière scolaire à plusieurs reprises et elle se plaint souvent de maux de tête).»* et *«De plus, je ne suis pas sûre qu'elle soit heureuse dans sa vie familiale.»* (Cf. annexes 26 et 27). N. est la seule des quatre ENAF étudiés qui est éloignée géographiquement de ses deux parents. Il est donc clair que cette séparation ne peut que causer de la souffrance ou en tous les cas, la rendre vulnérable sur le plan affectif. A propos de la *vulnérabilité* des adolescents migrants, nous reviendrons sur cette notion introduite et définie par Marie-Rose Moro, dans notre dernière partie.

L'implication de la famille dans la scolarité de N., contrairement à ce qui avait été dit dans le bilan effectué par la COP, n'est pas sensible. Au contraire, N. semble seule et les trois membres de sa famille semblent se désintéresser de son sort. Sa tante parle très mal le français et ne se déplace pas aux réunions parents/professeurs, son compagnon qui est routier et souvent en déplacement, n'a pas le temps de se préoccuper de N. et la cousine, présente dans l'établissement, lui a très peu apporté d'aide au moment de son arrivée dans le collège.

Le dernier facteur qui explique la difficulté scolaire de N. réside également dans sa prise en charge limitée par les enseignants de la classe, qui se sont retrouvés démunis face à elle.

#### Une équipe enseignante démunie face à la difficulté scolaire de N.

Ce qui distingue N. de nos autres ENAF réside dans la perception de l'équipe

enseignante face à elle. En effet, P., D., et M. étaient scolarisés dans des établissements difficiles et les professeurs étaient, par conséquent, plus habitués à la difficulté scolaire sous diverses formes. Ce n'est pas le cas du collège de N., qui accueillent peu d'ENAF. Les deux enseignantes, rencontrées au cours de nos entretiens, (qui avaient été confrontées pour la première fois à ce type d'élèves), nous ont donc fait part de leur sentiment d'abandon face à la spécificité de N. D'une part, elles n'ont pas le temps de s'occuper d'elle en particulier. En effet, la plupart des élèves, très nombreux (ils sont 28) ne sont pas suffisamment autonomes pour qu'elles puissent accorder du temps à N. en particulier. Madame B. que nous avons interrogé sur l'éventuel aménagement de sa matière pour N., nous avait expliqué : *« Non, je n'ai pas fait d'aménagement particulier, je n'ai pas le temps. Je ne peux pas me permettre de passer 10 minutes avec elle car pendant ce temps, les autres vont en profiter pour ne rien faire. »* (Cf. annexe 27). Il faut également souligner que dans la classe se trouvent deux élèves sourds. Madame A, quand nous lui avons demandé si elle avait adapté son cours à N., nous avait répondu : *« Non, je n'ai pas eu le temps, il faut dire aussi que j'ai beaucoup centré mon attention sur l'accueil des deux sourds dans la classe. »* (Cf. annexe 26). Pourquoi N. a-t-elle été intégrée dans une classe qui accueillait déjà des élèves dont la situation d'apprentissage est particulière ?

Enfin, les professeurs déplorent le fait de n'avoir eu aucune formation pour accueillir des ENAF dans leurs classes dans de bonnes conditions, notamment en ce qui concerne leurs évaluations. Et ils soulignent également qu'ils n'ont aucune information sur N., ni sur son passé, ni sur ses acquis scolaires antérieurs. Madame A nous avait dit à ce propos : *« J'aimerais aussi être informée sur la façon de faire entrer d'autres critères dans l'évaluation de N. Je souhaiterais aussi avoir une heure avec elle de manière hebdomadaire, on pourrait ainsi reprendre les notions et lire ensemble des sujets. Une formation pour intégrer ces élèves pourrait m'être utile. »* (Cf. annexe 26). Son professeure de français faisait à peu près le même constat que sa collègue : *« D'autre part, j'aimerais signifier le manque d'informations lorsqu'elle est venue dans la classe. Je ne savais pas pourquoi elle était là. Quel discours tenir ? Nous n'avons eu aucun papier sur sa situation. Par exemple, il était délicat pour moi d'évoquer le discours autobiographique ne connaissant pas son passé. »* (Cf. annexe 27).

### Conclusion intermédiaire

L'analyse du cas de N. a apporté encore un nouvel éclairage sur la complexité de la situation des ENAF. En effet, elle nous a montré la difficulté scolaire d'une ENAF qui n'a pas pu bénéficier d'une structure spécifique pendant une durée suffisante et qui, par conséquent, a dû subir une orientation par défaut.

### **3.5. L'analyse des études de cas**

Le principal objectif de notre étude de terrain et en particulier des quatre études de cas étaient de comprendre quels sont les facteurs qui favorisent la réussite des ENAF ou ceux qui au contraire entraînent leur échec. Nous avons ainsi fait en sorte de choisir les ENAF en fonction de variables stables. Le choix des quatre élèves retenus a été déterminé par des variables stables que nous avons définies au préalable.

Tout d'abord, chacun des ENAF a un niveau de FLE équivalent à A1.1. (ce qui veut dire qu'ils ne maîtrisent pas du tout le français). Ensuite, nous avons aussi observé leurs évaluations scolaires générales au moment de leur intégration en classe ordinaire. Enfin, ils sont d'origine sociale défavorisée (famille en difficultés financières et sociales, réfugiés de guerre qui demandent le statut de demandeurs d'asile auprès de la France).

En revanche, ils n'ont pas bénéficié du même dispositif de suivi linguistique au cours de leur première année de scolarisation.

Nous tenons à préciser ici, que nous avons étudié le cas de cinq ENAF. Mais nous n'avons pas présenté le cas de I., scolarisée en Vendée directement en classe ordinaire de sixième. I. avait bénéficié de deux plateformes départementales d'accueil (d'une durée de trois semaines) et de suivi FLS (deux heures par semaine) depuis le mois de mars 2008. Nous n'avons pas pu présenter en détails son parcours, car nous aurions besoin d'une étude complémentaire liée aux conditions de son arrivée en France. En effet, suite à un déménagement trois mois après sa venue en France, I. a changé de ville et donc de collège. Il nous a été difficile de reconstituer le tout début de sa scolarité. Nous ne sommes donc pas en mesure, à l'heure actuelle, de présenter à nos lecteurs la totalité de sa scolarité. Nous connaissons en revanche, le déroulement de sa scolarité depuis le mois de mars 2008, nous nous y référerons pour étayer notre partie analytique à venir.

Ce qui différencie les ENAF sélectionnés pour les études de cas, réside dans le dispositif dont ils ont bénéficié : P. a été deux ans dans des structures spécifiques (NSA/CLA et CLA) puis il a été intégré en quatrième. D. a été scolarisé pendant un an en CLA avant d'être intégré en cinquième. C'est aussi le cas de M. Mais, les CLA de D. et M. n'avaient pas le même fonctionnement. P., D. et M. ont eu du suivi FLS en classe ordinaire. C'est encore le cas pour les deux ENAF (P. et D.) de la Seine-Saint-Denis. Nous rappelons qu'ils ont 3 heures 30 de suivi par semaine.<sup>83</sup> M., quant à elle, a eu 1 heure 30 de suivi (uniquement du français) par semaine du 8 octobre 2008 au 4 février 2009. N. a été intégrée, dès son arrivée, en classe ordinaire de quatrième. Ce fut aussi le cas de I., directement intégrée en sixième. Mais, l'aide dont elles ont bénéficié est différente. N. a des cours de suivi FLS pendant les trois premiers mois de sa scolarisation à raison de 9 heures par semaine. Puis, lors de son intégration en troisième, elle n'a plus reçu d'aide spécifique adaptée à son cas. En revanche, I. a bénéficié, dès son arrivée dans son nouveau collège, au mois de mars 2008, de deux heures de suivi de français par semaine. C'est encore le cas aujourd'hui. I. a également, participé à deux reprises aux plateformes d'accueil qui ont duré chacune trois semaines (la première a eu lieu du 28 janvier au 8 février 2008, la seconde du premier au 30 mars 2009). Par ailleurs, ce qui distingue ces cinq ENAF, c'est leur degré de scolarisation antérieure. Ils ont des acquis antérieurs dans leur langue d'origine très différents mais le seul qui ait été considéré comme un ENAF/NSA, est P.

Il nous a semblé pertinent de classer les facteurs déterminants de la réussite ou de l'échec des ENAF en trois catégories : les facteurs qui renvoient à l'environnement social et économique, ceux qui relèvent de la structure de scolarisation, et enfin, ceux qui sont liés à l'apprenant lui-même au niveau psycho-affectif notamment.

### 3.5.1. Les facteurs d'ordre sociaux-économiques

En Seine-Saint-Denis, où nous avons réalisé les deux premières études de cas, la majorité des CLA sont implantées en Zone d'éducation prioritaire. Ce sont donc des établissements difficiles. Alors que la circulaire de 2002 avait préconisé d'éviter de situer les CLA dans de tels environnements, dans la réalité, ce fut tout de même le cas. Il est vrai qu'en Seine-Saint-Denis, les familles des ENAF vont habiter dans les quartiers défavorisés des grandes villes car ils n'ont pas le choix ou alors parce que

---

<sup>83</sup> P. a 1 heure de mathématiques, une 1 d'histoire géographique et 1 heure 30 de français. D. a 1 heure d'anglais, 1 heure de mathématiques et 1 heure 30 de français.

des membres de leur communauté sont déjà installés là. Francis Delarue nous a rappelé cette réalité au cours de notre entretien en novembre 2008 : *«Les ENAF n'ont pas vocation -par nature- à être scolarisés en ZEP. Ils le sont de fait quantitativement parce que leurs parents vivent dans ces « quartiers » ; pour des raisons sociales ou économiques notamment, mais aussi parce que parfois, c'est là que se trouve leur communauté...»* Il faut souligner également que, parfois, ces structures d'accueil pour les ENAF sont mal perçues par certains chefs d'établissement. Ceux-ci, en effet, refusent l'implantation de tels dispositifs dans leur collège de centre ville, plus tranquille que les autres. Ainsi, Bernard Calderon, coordinateur du Casnav de Créteil nous a rappelé cette réalité, au cours de notre entretien en novembre 2008 : *«En Seine Saint Denis, il y a beaucoup de ZEP donc beaucoup de CLA sont implantés en ZEP (CLA.) Mais il faut tout de même souligner qu'il est difficile d'ouvrir une CLA hors ZEP. L'inspection académique propose au chef d'établissement l'ouverture d'une CLA mais ce n'est jamais imposé, tout au plus il peut y avoir une pression. Le chef d'établissement peut refuser et cela a été le cas dans une ville réputée calme de la Seine Saint Denis et qui ne voulait pas entamer la bonne réputation de son collège.»*

L'impact de cette scolarisation en ZEP pour les ENAF peut-être très négatif sur leur réussite surtout s'ils sont rejetés par les élèves du collège qui sont souvent, eux-mêmes en difficulté. Nous l'avons constaté pour notre étude du cas de D. et dans une moindre mesure pour P. également, même si son intégration au collège avait été moins problématique que celle de D. Nous avons rencontré, au cours de nos enquêtes, une enseignante de français qui était en poste dans un établissement difficile de la Seine-Saint-Denis. Son collège accueillait une CLA/NSA et une CLA. Elle nous avait parlé du regard méprisant des autres élèves sur les ENAF : *«Mais, ces élèves étaient considérés dans l'établissement comme inférieurs. Les autres élèves<sup>84</sup> du collège les appelaient les blédards et les NSA étaient encore plus méprisés par les NF. Parmi les Ex-NF, certains qui étaient polis et très scolaires au début de leur intégration pouvaient s'adapter au mauvais sens du terme.»*

Cet effet néfaste de la scolarisation des ENAF en zones difficiles a été analysé par Claire Schiff (2001) dans un de ses articles que nous avons évoqué à deux reprises au cours de notre travail. Dans un de ses articles plus récents, intitulé *«Quand le*

---

<sup>84</sup> Ces élèves désignent les NF qui sont les non francophones, autre nom pour les ENAF.

*contexte fait la différence»* (2009), elle reprend cette problématique de *«l'intégration des nouveaux arrivants dans un univers en tension»*. En effet, elle écrit à ce propos : *«L'assimilation à la communauté juvénile des banlieues, ou, au contraire, le rejet des nouveaux venus par les jeunes en difficulté, souvent eux-mêmes issus de l'immigration, ont une incidence sur leurs choix et leurs parcours. Pour les nouveaux arrivants, la socialisation juvénile en milieu difficile fait peser une menace sur leur socialisation scolaire, les tensions et les dilemmes qui découlent de ces contradictions contribuant à l'inconfort de leur situation.»* (2009 : 41).

Pour les enseignants, qui travaillent dans les collèges de ZEP, il est déjà très dur de faire face à l'hétérogénéité des élèves. La présence des ENAF dans les classes difficiles, renforcent encore la disparité entre les apprenants. Cette situation n'est alors profitable pour personne, ni pour les professeurs, encore plus démunis et découragés face à la difficulté scolaire de leurs élèves, ni pour les ENAF, qui sont souvent laissés seuls dans leur apprentissage de la langue de scolarisation.

Les facteurs sociaux-économiques, comme pour les autres élèves, jouent un rôle dans l'apprentissage du français par les ENAF. En effet, leurs familles sont souvent dans des situations précaires qui ne facilitent pas leur scolarisation. Michèle Verdelhan note dans un de ses articles (2009), cet aspect des ENAF : *«La plupart des ENAF sont confrontés au français dans des conditions peu confortables : situation précaire de la famille, logement exigü, problèmes matériels, vie dans des quartiers à majorité étrangère, parfois rejet de la part d'une partie de la population française et peur de l'expulsion. La difficulté d'apprendre le français peut largement être due à ces phénomènes, qui pèsent sur la vie de l'enfant et donc l'apprentissage de l'élève.»* (2009 : 29).

Il serait, donc, souhaitable de ne plus scolariser les ENAF dans des établissements difficiles afin de leur éviter une marginalisation supplémentaire et leur permettre l'apprentissage du français dans de bonnes conditions.

### 3.5.2. Les facteurs d'ordre structurel

L'un des objectifs de notre travail de recherche était d'examiner l'effet du dispositif mis en place par l'école sur la réussite scolaire des nouveaux arrivants.

Nous aimerions, à présent, revenir sur les conditions structurelles qui nous semblent indispensables à la réussite de l'apprentissage du français par l'élève allophone. Nous allons ainsi retracer l'ensemble du parcours du ENAF, de son évaluation préalable à son intégration en classe ordinaire et à son suivi linguistique ultérieur.

### L'importance de l'évaluation des acquis scolaires antérieurs

Nous avons déjà mis en lumière au cours de nos analyses préalables, les dysfonctionnements des tests d'évaluation quand ils ont lieu au CIO. Nous nous étions en effet aperçue que, dans les cas de D. et P., les tests n'avaient pas été effectués en langue d'origine. Or, quand un élève est allophone, il est indispensable de faire ces tests, et de ne pas se limiter aux tests de mathématiques. Michèle Verdelhan, à ce propos affirme : «(...), *En ce sens, le point fait, dès l'arrivée dans le monde scolaire, sur les langues parlées par l'enfant, et les savoirs (linguistiques et scientifiques) qu'il a dans chaque langue, constitue un socle indispensable à ses apprentissages.*» (2009 : 56).

Il faut également, que sur le bilan des acquis scolaires, figurent clairement des grilles de compétences où apparaissent de manière détaillée, les résultats des tests. Ce n'était pas le cas du bilan effectué au CIO de Y. pour les évaluations de N. Il serait, en outre, recommandable d'indiquer le parcours scolaire antérieur de l'ENAF (changements de pays, rupture de scolarisation...) ainsi que sa situation familiale. L'enseignant pourra ainsi connaître le nouvel arrivant dans ses dimensions scolaires mais aussi affectives et psychologiques. Enfin, il serait préférable que ces tests soient effectués par le Casnav. Ce fut le cas pour M., et nous avons pu constater la fiabilité et la précision de la fiche bilan élaborée par le Cdsnav (Centre départemental pour la scolarisation des nouveaux arrivants et enfants du voyage) de Nantes.

Par ailleurs, la transmission de ces fiches bilan aux professeurs qui accueilleront les ENAF dans leurs classes, nous semble indispensable. Au cours des entretiens, ils ont en effet souvent déploré l'absence totale d'informations dont ils disposaient sur les nouveaux arrivants, à leur arrivée. Ce dysfonctionnement entrave le travail des enseignants auprès des ENAF car ils n'ont aucun repère pour les appréhender et mettre en place une progression adaptée à leur cas.

### Un dispositif d'accueil vraiment performant ?

Les études de cas nous ont montré que, selon les dispositifs présents sur le département, les ENAF étaient soit scolarisés dans une structure spécifique d'accueil (la CLA), soit directement intégrés en classe ordinaire avec du suivi (dont la forme et la durée sont très variables selon les politiques locales). P, D et M. ont été scolarisés en CLA. N. et I. ont été intégrées respectivement en quatrième et sixième.

En ce qui concerne le dispositif qui favoriserait de manière optimale la réussite des ENAF, nous pensons qu'il ne faut pas mettre en place des structures fermées où les allophones resteraient la totalité du temps scolaire entre eux comme c'est le cas des CLA de P., D., et M. Pour éviter cette clôture de la CLA sur elle-même, la circulaire de 2002 doit être mise en application avec la double inscription (présente dans les académies de Versailles et Paris, par exemple). Celle-ci permet, en effet, d'ouvrir la CLA en intégrant les élèves dans les disciplines non linguistiques telles l'EPS, les arts plastiques et la musique. Il convient également, d'organiser des parcours individualisés au cas par cas, qui permettraient des intégrations perlées ou partielles en classe ordinaire, dans des matières liées aux besoins et à la motivation de l'élève.

Mais, nous pensons tout de même que la CLA, à condition qu'elle n'ait pas un fonctionnement totalement hermétique et que l'on évite ainsi sa ghettoïsation, constitue le dispositif d'accueil le plus approprié aux ENAF. En effet, nous avons pu mesurer son impact positif sur la scolarisation de P., D. et M. La CLA présente deux avantages conséquents, que tout autre dispositif quel qu'il soit (module de suivi FLS, plateforme d'accueil...) ne peut égaler.

Tout d'abord, elle permet un apprentissage du FLE/S sur une période d'un an. Cette durée n'est certes pas suffisante, mais elle est sans commune mesure avec les autres modules linguistiques proposés en parallèle d'une intégration directe en classe ordinaire. Lors de notre enquête, nous avons découvert que le maximum d'heures que le module de suivi pouvait offrir aux ENAF était de 9 heures par semaine. Ce nombre d'heures est insuffisant au regard du temps qu'il faut pour acquérir une langue étrangère qui doit, ne l'oublions pas, devenir la langue de scolarisation des allophones. Il convient, à nouveau, de rappeler l'effort incommensurable que notre système scolaire demande aux ENAF. Ainsi, Michèle Verdelhan le signale dans l'une de ses analyses : *«Du côté du cours de FLE, la progression est calibrée pour qu'en deux ans, environ, l'enfant atteigne un certain degré de compréhension et de production langagière en français, comparable à celui qu'on exige en France de l'élève apprenant l'anglais ou l'espagnol. Du côté de l'école française, on voudrait qu'en quelques mois l'élève soit à la fois capable de communiquer à peu près couramment en français, et de suivre l'enseignement donné en classe à des enfants qui parlent le français depuis le berceau.»* (2009 : 29). Nous avons pu mesurer ce que l'école exigeait de N., qui après trois mois de

suivi composé de 9 heures de FLE/S par semaine, devrait être capable de suivre tous les cours de troisième et passer le brevet des collèges.

L'autre avantage de la CLA réside dans le cadre psycho-affectif qu'elle offre aux ENAF. Nous savons que la dimension psycholinguistique (nous y reviendrons plus longuement dans la partie suivante consacrée aux facteurs d'ordre psycho-affectif) joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du français chez les ENAF. A cet égard, Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard ont commencé à montrer le caractère indispensable des structures CLIN (qui sont l'équivalent des CLA pour l'école primaire) : *«En effet, rappelons que le premier besoin de ce public à son arrivée à l'école est d'être pris en charge sur le plan psycho-affectif. Les enfants nouvellement arrivés en France doivent être rassurés, entourés, accueillis au sens le plus large du terme. Cet accueil et le lien développé par l'enseignant aident l'élève à se sentir en confiance et donc à construire ses apprentissages, celui du FLE/S notamment.»* (2009 : 18). Nous avons, ainsi, pu constater, dans les études de cas, que N. et I. souffraient d'un sentiment d'insécurité linguistique, contrairement à M. D. et P., à qui les enseignants de CLA avaient su leur donner confiance.

Nous aimerions, ici, évoquer la méfiance, la distance que témoignent certains enseignants ou formateurs à l'égard de la dimension affective présente dans l'enseignement du français auprès des ENAF. En effet, certains d'entre eux estiment que la mission de l'école se limite à l'apprentissage de la langue. Par conséquent, elle ne doit pas prendre en compte la souffrance de ces élèves. Selon eux, les enseignants doivent éviter le pathos et considérer les ENAF comme des élèves «normaux». Ils sous-entendent, par ailleurs, que les professeurs qui entrent en empathie avec les ENAF, auraient tendance à les surprotéger, à les mater. Cette attitude entraverait alors leur intégration ultérieure en classe ordinaire. Nous pensons que cette vision basée sur une confusion entre « le pathos » (c'est le terme entendu pour désigner la relation des professeurs prétendument trop concernés affectivement par les ENAF) et le psycho-affectif témoigne notamment d'une ignorance des apports de la psycholinguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

#### La politique d'intégration des ENAF en collège : la nécessité d'une prise en charge collective

Nous avons pu constater que la politique d'intégration du collège joue un rôle prépondérant dans la réussite scolaire des ENAF dans les deux cas de figure

(intégration en CLA ou en classe ordinaire). Par conséquent, nous aimerions évoquer trois points essentiels liés à cette problématique de l'intégration des ENAF dans les collèges d'accueil.

Il s'agit tout d'abord d'examiner la prise en compte de la CLA dans la vie de l'établissement. En effet, il ne suffit pas d'inscrire la CLA dans le projet d'établissement, encore faut-il qu'elle existe concrètement auprès des chefs d'établissement et auprès de l'ensemble de l'équipe éducative. Celle-ci a, en effet, tendance à l'oublier et à penser qu'elle fonctionne indépendamment du reste du collège. La CLA ne concernerait que les enseignants spécialistes en charge de ce type d'élèves. Les professeurs de FLE/S ressentent souvent cet oubli de la part du personnel. Ainsi, deux d'entre eux, au cours de nos entretiens, nous avaient déclaré lorsque nous leur avons posé la question de l'éventuelle amélioration de l'intégration des ENAF dans le système scolaire : *«Que l'établissement entier soit conscient de la présence des ENAF : il n'y avait pas de marquage au sol NF le jour de la rentrée, la CLA n'était pas dans la liste de rentrée et elle était placée dans la cour des 6<sup>ème</sup>.»* ; *«Quant à moi, l'an dernier je n'avais pas d'emploi du temps, ma salle n'était pas équipée (aucune prise électrique ne fonctionnait).»* et *«Il faudrait aussi une véritable présentation de la CLA à tous les professeurs.»* (Entretien du 21 janvier 2009). Au travers de ces deux témoignages, on s'aperçoit de la difficulté pour les enseignants des CLA d'être considérés par leurs collègues, qui ont tendance à les ignorer. Pour éviter cette marginalisation, le chef d'établissement doit mener une véritable politique d'intégration auprès de tout son personnel. Pascale Jallerat, formatrice au Casnav de Créteil l'avait souligné au cours de notre entretien : *«La réussite des ENAF dépend essentiellement des conditions de leur intégration en classe ordinaire. (...). La réussite des ENAF dépend de la pédagogie de l'intégration. Celle-ci vient du chef d'établissement et de la politique de l'établissement : tout le monde va prendre en charge cette politique.»* (Entretien du 10 novembre 2008). En outre, certains professeurs (notamment de français) du second degré ont tendance à considérer l'enseignement auprès des ENAF comme de la didactique bas de gamme en opposition à celle de la «vraie» littérature que l'on pratique en classe ordinaire auprès des élèves dits «normaux». Ainsi, Pascale Jallerat a pu faire les mêmes constats sur le terrain : *«De plus, tous les professeurs ne sont pas tous ouverts à cette problématique. Dans 3 collèges du département, les collègues ont préféré donner la place de professeur principal de la classe*

*d'accueil à des néo-titulaires. Il est vrai que la CLA fait de moins en moins peur mais il subsiste encore des blocages sur le terrain.»* (Entretien du 10 novembre 2008).

Ces blocages proviennent, en grande partie, de la méconnaissance de ce public. Celle-ci engendre alors la peur chez les enseignants de ne pouvoir faire face à la spécificité des ENAF au sein de leurs classes.

Nous en arrivons ainsi à notre deuxième point d'analyse (nous pensons que la problématique de l'accueil des ENAF en collège relève de trois dysfonctionnements. Le premier a été soulevé dans le paragraphe précédent et concernait la prise en compte de la CLA au sein de l'établissement). Le deuxième concernera le manque de formation des professeurs du second degré. Nous avons déjà évoqué, au cours de notre travail, les conditions difficiles dans lesquelles les enseignants se trouvent lorsqu'ils doivent intégrer un ou plusieurs ENAF en classe ordinaire. Cette difficulté d'intégration est sensible dans les ZEP, comme nous l'avons constaté avec les professeurs de quatrième de D., P. et M (tous les trois ont été scolarisés dans des établissements du réseau Ambition réussite). Mais, cette difficulté est tout à fait présente également dans des collèges, réputés plus tranquilles. Les professeurs sont tout aussi démunis que leurs collègues en poste en ZEP. En effet, ils manquent de temps. Et, il suffit d'un ou deux élèves francophones perturbateurs parmi les classes (actuellement très nombreuses en collège avec des effectifs de 26 à 28 élèves) pour qu'ils n'aient plus la possibilité de s'occuper correctement de l'apprentissage du français par les ENAF, présents dans leurs cours. Nous avons ainsi pu prendre en considération cette désorientation des enseignants face aux ENAF avec les cas de N. et I., scolarisées dans des collèges tranquilles de centre ville. Marie-Ange Dat et Nathalie Spanghero-Gaillard (2009), ont souligné ce manque de formation des enseignants, qui doivent pourtant accueillir de plus en plus d'ENAF dans leur classe : *«Notre constat général est que la formation des enseignants est réduite à la portion congrue alors que leurs besoins sont conséquents puisque beaucoup parmi eux ne disposent pas de la moindre information à ce sujet.»* (2009 : 16). La plupart des professeurs, interrogés au cours de nos enquêtes, ont d'ailleurs reconnu n'avoir rien aménagé de spécifique dans leur pédagogie pour aider les ENAF au sein de leurs classes.

Cette difficulté des enseignants à appréhender les ENAF se ressent surtout dans leurs évaluations totalement inadaptées à la situation des élèves allophones, qui sont avant tout des apprenants d'une langue étrangère. Or, les barèmes, malgré

quelques aménagements çà et là, ne prennent pas en compte les rythmes d'acquisition du français en tant que langue étrangère puis en tant que langue seconde chez les nouveaux arrivants. Souvent, les ENAF, y compris ceux qui sont directement intégrés en classe ordinaire, sont très vite évalués comme les élèves francophones. Ceci est encore plus flagrant pour les adolescents de 15, 16 ans qui arrivent en troisième et qui passent le Brevet des collèges dans les mêmes conditions que leurs camarades. Ce fut le cas pour N., qui s'est retrouvée avec des notes catastrophiques au Brevet. Ces résultats avaient sans doute contribué à renforcer son sentiment d'insécurité linguistique et on ne peut que le déplorer. La seule équipe pédagogique qui avait réellement pris en compte, de manière collective, la spécificité des ENAF à travers leurs évaluations est celle de M. Nous avons, alors, pu réaliser que M. (contrairement à N.) était en confiance et qu'elle ne cessait de progresser dans sa classe de quatrième.

La difficulté d'intégration des ENAF en classe ordinaire, réside également dans l'absence de lien entre l'équipe pédagogique de la CLA et celle de la classe ordinaire. Nous en arrivons, ainsi, à notre troisième point. Cette absence de liaison constitue, selon nous, l'un des dysfonctionnements les plus graves au moment de l'intégration des ENAF et peut être un facteur d'échec. Dans les cas de P. et D., ce fut le cas car même s'ils avaient eu la chance de bénéficier de la CLA pour l'un pendant deux ans et pour l'autre, pendant un an, ils étaient, soudainement non plus considérés comme des allophones mais comme des élèves sans passé scolaire, sans acquis antérieurs. Pour remédier à cela, il faudrait sans doute mettre en place un livret de suivi tel que Francis Delarue l'a proposé au cours de notre entretien : *« Il faudrait mettre en place un document, une sorte de « livret de suivi » ; notamment en collège, qui suive l'élève après sa réintégration dans les classes ordinaires afin que pendant 1 ou 2 ans « on » n'oublie pas d'où il vient, quels sont ses acquis, mais aussi ses lacunes... dans le but d'y remédier et non d'en simplement garder la trace. »* (Entretien du 10 novembre 2008). La mise en place d'un tel livret de suivi faciliterait la prise en charge des ENAF par les enseignants.

#### Un parcours intégratif sur le long terme

Le dernier facteur d'ordre structurel que l'on aimerait considérer à présent et qui permettrait de réduire les situations d'échec dans lesquelles se retrouvent souvent, les ENAF, est celui d'un parcours intégratif de longue haleine. Nous rappelons, ici, que sur les quatre cas étudiés, seule N, peut être considérée dans une situation de

réussite scolaire. Les trois autres sont confrontés à des difficultés linguistiques telles qu'ils n'ont pour le moment, peu de chances de pouvoir choisir leur orientation ultérieure, ce qui constitue, pour nous, une forme d'échec.

Rappelons, ici, que la langue seconde pour les ENAF doit devenir très rapidement une langue de scolarisation. Cette idée a été développée par Michèle Verdelhan qui la décrit ainsi : *« Cette langue seconde a une fonction de scolarisation. Ce qui lui donne un poids institutionnel très différent de celui du FLE, du fait que la réussite scolaire dépend presque entièrement de la maîtrise du langage. Or, être scolarisé en français, pour un Enaf, signifie apprendre une nouvelle forme d'école, de nouvelles règles de vie, des connaissances dans des disciplines variées, des modes de pensée, des façons de raisonner... Cela signifie aussi entrer dans un cursus calibré pour des natifs francophones, ayant suivi de plus une scolarité en maternelle. »* (2009 : 48).

Catherine Klein, inspectrice générale de lettres, avait, elle aussi, mis en exergue la rapidité avec laquelle un ENAF est supposé acquérir le français dont la maîtrise revêt pour lui un enjeu vital pour sa réussite scolaire future. Elle nous avait alors déclaré ceci, au cours de notre entretien avec elle : *« L'institution scolaire demande aux ENAF un effort cognitif incommensurable : être « intégrable » en une année, alors qu'il conviendrait d'établir un « parcours d'intégration scolaire. Au niveau institutionnel, nous devons réfléchir sur l'idée d'un parcours d'intégration scolaire pour les ENAF pendant 3 ans avec au besoin une adaptation des évaluations et des examens (cela se fait déjà pour certains concours de Grandes Ecoles à destination d'étudiants étrangers) en s'appuyant sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. »* (Entretien du 11 février 2009). L'idée de créer un parcours intégratif sur trois ans permettrait précisément de mieux respecter le rythme acquisitionnel des ENAF dans leur apprentissage du français. Claire Schiff (2009) fait des constats identiques et préconise également la mise en place d'une telle structure : *« Le défi pour l'institution scolaire est de parvenir à ménager des modalités d'intégration qui tiennent compte du temps nécessaire à la maîtrise d'une langue nouvelle sans pour autant maintenir les migrants dans un statut d'éternel « outsiders ». Force est de constater que les dispositifs d'intégration en vigueur actuellement ne favorisent pas l'adaptation progressive des élèves. Ils fonctionnent plutôt sur un mode binaire, avec une forte différenciation des élèves scolarisés en classe d'accueil d'une part, puisqu'ils n'entrent le plus souvent pas en contact avec*

*les autres élèves, et une indifférenciation de ceux qui sont intégrés en classe ordinaire d'autre part, puisqu'ils ne bénéficient le plus souvent d'aucun soutien particulier.» (2009 : 41).*

La mise en place de ce parcours intégratif sur trois ans aurait pour conséquence de systématiser les heures de suivi linguistique FLS (qui doit être composé de 3 heures minimum de français par semaine) auprès de tous les ENAF (ceux qui sortent de la CLA et ceux qui ont été directement intégrés en classe ordinaire). Nous avons vu que c'était le cas de P. D. et M. qui nous ont dit à quel point ce suivi était important pour eux. Mais, il faut améliorer le lien entre le suivi et les cours en classe ordinaire afin de renforcer la cohérence didactique entre les deux. Ce suivi ne doit pas seulement être une bouffée d'oxygène pour les Ex-ENAF, il doit aussi leur permettre de mieux comprendre les cours dispensés dans les différentes matières. Dans le cas de N., nous avons pu constater qu'elle n'avait bénéficié du suivi linguistique que pendant une période de trois mois. Passé cette période, l'établissement avait tenté de mettre en place une heure de soutien (ce qui est totalement insuffisant) mais N. ressentait ce suivi comme une punition et refusait de s'y rendre. Ce suivi doit avoir une souplesse d'organisation telle qu'il ne doit pas être perçu par les ENAF comme une contrainte supplémentaire mais au contraire comme une possibilité pour eux de progresser dans leurs classes respectives.

Par ailleurs, ce parcours intégratif devrait aboutir à la création d'examens adaptés à la spécificité langagière des ENAF. Il ne s'agirait pas de créer des sous examens qui renforceraient leur marginalisation. Mais au contraire, ces examens prendraient en compte leur statut d'élèves en cours d'apprentissage du français et cela pour le brevet des collèges. Le DELF scolaire (niveau A1, A2, parfois même B1) dont le passage auprès des ENAF a été généralisé dans toutes les académies, est une opportunité pour les nouveaux arrivants de se confronter à une véritable épreuve de français dans des conditions réelles d'examen. Son obtention, ce qui est le cas pour la plupart des candidats, les valorise et limite leur sentiment « d'insécurité linguistique ». Mais la mise en place du DELF scolaire, ne doit pas être pris par l'institution scolaire comme un prétexte à ne plus rien aménager pour les ENAF en terme d'évaluations spécifiques. En outre, il faut tout de même signaler que le DELF n'a de scolaire que le nom. En effet, les sujets qu'il propose n'ont pas vraiment de lien avec l'univers scolaire du nouvel arrivant et on peut le regretter.

### 3.5.3. Les facteurs d'ordre psycho-affectif

Après avoir examiné les facteurs de réussite ou d'échec, que nous qualifierons d'extérieurs aux ENAF, nous allons à présent, analyser ce qui relève de facteurs internes à leur personnalité. En effet, différents éléments très significatifs de leur personne, en tant qu'élèves en situation d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère et, en tant qu'adolescents migrants, peuvent jouer un rôle déterminant pour favoriser ou, au contraire, entraver leur intégration scolaire.

#### La question de la vulnérabilité

Ce concept de la vulnérabilité des enfants et des adolescents de migrants a été défini par Marie-Rose Moro (directrice du service de psychopathologie de l'enfant et l'adolescent de l'hôpital Avicenne à Bobigny). Il est vrai que ses études ont surtout porté sur des adolescents nés en France de parents migrants. Mais elle parle plus généralement des «*aléas de la structuration cognitivo-intellectuelle et affective de l'enfant en situation transculturelle*». (2002 : 54). Son éclairage nous permet d'une part, de mieux comprendre les raisons de l'échec de la plupart des ENAF et parmi eux, la réussite de certains. Mais, d'autre part, il nous montre à quel point les ENAF ont besoin d'un environnement scolaire sécurisant pour apprendre leur nouvelle langue avec des enseignants, qui sont des repères affectifs pour eux. Ainsi, au cours de ses études, elle a montré que la plupart des enfants de migrants «*avaient plus de troubles psychopathologiques, plus de difficultés intellectuelles et cognitives et, enfin, plus de difficultés scolaires que les autochtones*.» (ibid). Elle tente aussi d'expliquer pourquoi certains enfants de migrants «*réussissent bien ou assez bien à l'école*.» Elle relate les résultats de ses études : «*J'ai pu mettre en évidence trois cas de figure : l'enfant bénéficie d'un milieu suffisamment sécurisant et riche en stimulations de toutes sortes ; l'enfant trouve dans l'environnement des adultes qui lui servent d'initiateurs (de guide dans le nouveau monde) ; l'enfant est doué de capacités personnelles singulières et d'une estime de soi importante. Dans les deux premiers cas de figure, la situation de déséquilibre initial lié à la migration trouve des éléments contextuels pour rétablir un nouvel ordre et favoriser ainsi le développement de potentialités créatrices. Dans le troisième cas, la source se trouve à l'intérieur de l'enfant, on peut alors parler d'une quasi-invulnérabilité de l'enfant, au moins apparente*.» (2002 : 62).

Dans les études de cas, nous avons vu que M., D. et P. avaient tous les trois bénéficié d'un dispositif identique à quelques petites différences près. Ils ont tous les

trois, été scolarisés en CLA et ont eu ensuite du suivi au moment de leur intégration en classe ordinaire. Pourtant, M. s'en est mieux sortie que P. et D. A la lumière des analyses de Marie-Rose Moro, on retrouve chez M., un investissement familial dans sa scolarité qui la rassure et la structure. Mais, M. a également trouvé en elle des ressources qui lui ont permis de mettre en place des stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage du français.

#### La question de l'âge de l'apprenant

Tous les enseignants qui accueillent des ENAF au collège pensent que plus un ENAF arrive tard en France, et plus, il aura du mal à apprendre le français. Certains formateurs font remarquer que la plupart des nouveaux arrivants, qui seront scolarisés en quatrième ou troisième, auront de fortes chances d'être orientés en filières professionnelles. Nous tenons à préciser, ici, qu'il ne s'agit pas de déprécier cette orientation. Celle-ci, en effet, n'est pas un échec si elle correspond au choix de l'élève et s'il n'y pas été contraint par de mauvais résultats, conséquence de ses difficultés en français.

Daniel Goanac'h (2006) nous éclaire sur ce sujet. Il déclare ainsi, à propos d'études antérieures sur l'apprentissage précoce des langues, que : *«Les différents âges mentionnés dans ces études permettent d'affirmer qu'il se produit, entre 7 ans et la puberté, une chute importante de la capacité à acquérir une compétence linguistique correspondant à celle de la langue maternelle.»* (2006 : 19). Plus loin, il affirme encore : *«Dans une recherche publiée en 1989, Johnson et Newport évaluaient les compétences dans une seconde langue (l'anglais) à travers des jugements de grammaticalité. Les sujets étaient des Coréens et des Chinois nés dans leur pays d'origine et émigrés à des âges variables. Les données présentées de cet article montrent que les performances globales sont meilleures chez les immigrants arrivés jeunes. Pour l'arrivée la plus précoce (arrivée aux Etats-Unis entre 3 et 7 ans), les performances sont proches de celles des natifs. Les performances déclinent progressivement pour un âge d'arrivée de 7 à 16 ans.»* (2006 : 19). On voit, donc bien, que l'âge avancé de nos ENAF en collège (ce sont des adolescents entre 12 et 16 ans) peut jouer en leur défaveur dans leur apprentissage de la langue seconde. Ceci d'autant plus que, comme nous l'avons déjà vu précédemment, on exige d'eux des compétences en français semblables à celles des élèves natifs francophones, dans toutes les disciplines. La langue de communication doit céder le pas à la langue de scolarisation. Ils doivent donc acquérir des compétences à la fois

lexicales, grammaticales mais aussi discursives. Pour obtenir de bons résultats, ils doivent atteindre des stades avancés dans l'acquisition de la langue seconde. En effet, les chercheurs en acquisition d'une langue étrangère, telle Clive Perdue (1993) ont montré que le dernier stade d'acquisition d'une langue étrangère est celui de la «*structuration verbale fléchie*». L'apprenant y est parvenu lorsqu'il s'est approprié les catégories grammaticalisées de la langue cible. L'enjeu de la maîtrise de la langue est donc primordial dans le contexte des ENAF en collège. La question de l'âge n'est sans doute, pas insurmontable mais elle démontre tout de même que ce que l'école exige des nouveaux arrivants n'est pas simple d'un point de vue acquisitionnel.

#### La question de la scolarisation antérieure

Un autre facteur déterminant dans l'apprentissage du français par les ENAF, est le degré de maîtrise de la langue d'origine par l'adolescent. En effet, l'école est confrontée à une véritable problématique avec ce qu'elle appelle, parmi les ENAF, les NSA (Non scolarisés antérieurement). Beaucoup d'ENAF arrivent en France sans savoir lire et encore moins écrire dans leur langue d'origine. D'autres encore, n'ont eu aucune culture scolaire (c'est souvent le cas des Roms). Dans le meilleur des cas, ils peuvent rester deux ans dans les CLA/NSA mais est-ce suffisant pour palier les nombreuses lacunes et pouvoir intégrer une classe ordinaire de collège ? Nous avons vu que, pour P., scolarisé en CLA/NSA, puis en CLA, cela n'était pas le cas et qu'il avait encore de grosses difficultés en quatrième. Pour ceux qui n'ont pas eu la chance, pendant deux ans, de bénéficier d'un dispositif qui leur est réservé, le chemin à parcourir est immense et conduit souvent à l'échec ou à la scolarisation dans des structures spécialisées, comme les SEGPA et les UPI<sup>85</sup>, quand il y a de la place pour eux. Ce qui est loin d'être toujours le cas. On imagine alors la souffrance de ces ENAF, qui de par leur âge, sont scolarisés en cinquième, en quatrième. Ils sont alors souvent, la risée des autres élèves et se retrouvent dans un univers scolaire totalement inadapté à leurs besoins et à leurs difficultés langagières et parfois aussi cognitives.

Terence Odlin (1989) a montré que beaucoup des problèmes rencontrés par les apprenants en langue seconde, sont liés à l'inexpérience de la lecture et de l'écrit dans les langues apprises antérieurement. La maîtrise de l'écrit de la langue cible

---

85 Les UPI sont les Unités pédagogiques d'intégration.

dépend tout particulièrement du degré d'alphabétisation de l'apprenant dans sa langue maternelle. Il déclare, ainsi : *“In fact, there is evidence that native-language literacy skills affect a number of aspects of second language performance, including writing.”* (1989 : 68). Daniel Goanac'h souligne l'impact positif pour les transferts translinguistiques des acquis langagiers de la langue maternelle : *«(...) On peut en déduire que les enfants qui ont développé notamment de bonnes capacités de segmentations des sons du langage dans leur langue maternelle vont pouvoir bénéficier de ces mêmes capacités à propos des sons d'une autre langue.»* (2006 : 122).

Nous avons pu remarquer, au cours des études de cas, que bien que déscolarisée pendant un an, M. avait acquis des compétences en mathématiques et en russe, sa langue d'origine, et que ceux-ci lui avaient permis de progresser rapidement dans la langue cible.

#### La question de la fonction identitaire de la langue

Nous aimerions évoquer pour finir un dernier aspect de la personnalité de l'adolescent migrant, la dimension culturelle présente dans son apprentissage d'une langue seconde qu'il n'a, dans la plupart du temps, pas choisie. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003) ont évoqué *«la fonction identitaire de la langue»* (concept défini par Baggioni en 1990). A ce propos, ils ont écrit : *«En effet, il n'est plus possible d'ignorer ce que les sociolinguistes appellent la fonction identitaire de la langue, c'est-à-dire que participer à une communauté linguistique implique plus ou moins consciemment un positionnement culturel. Celui-ci induit ce que nous appelons une posture d'apprentissage, qui peut être positive ou négative.»* (2003 : 61). Marie-Rose Moro, quant à elle rappelle que *«les enfants de migrants sont vulnérables, ils appartiennent à un groupe à risques.»* (2002 : 55). Mais, elle rappelle que les moments dans le développement de l'enfant où cette vulnérabilité est particulièrement sensible, se situent au moment *«de la phase postnatale, des grands apprentissages scolaires (elle parle ici des apprentissages de l'école primaire).»* *Le troisième moment, et c'est celui qui nous préoccupe dans notre étude, est indéniablement l'adolescence où se repose la question de la filiation et des appartenances.»* (2002 : 54). Auger (2008), citant Vigner (2001), a elle aussi souligné que : *«la question de la représentation identitaire est cruciale pour les collégiens, et l'est donc doublement pour les ENA étrangers.»* (2008 : 220).

Certains blocages chez les ENAF face à l'apprentissage du français peuvent donc

provenir de cette peur de la perte de leur identité liée à la langue. Ils rejettent, consciemment ou pas le français, et refusent plus ou moins ouvertement de s'investir dans les apprentissages de la nouvelle langue. Ils sont alors, selon l'expression de Gruca et Cuq, dans une posture négative face au français. La langue est porteuse de culture, en l'occurrence, ici, la culture du pays d'accueil. Ainsi, P. au travers de notre entretien, nous avait bien fait comprendre qu'il ne saurait jamais parler correctement le français car il n'était pas français. Il était indien avant tout, et comptait bien le rester. C'est pourquoi, il retournerait dans son pays chercher sa future épouse. Il nous avait fait remarquer que son petit frère qui venait de naître en France, était lui, bien français.

#### Conclusion intermédiaire

Nous avons fait l'hypothèse, avant les études de cas, que l'enseignement du français auprès des ENAF serait d'une extrême complexité car de nombreux facteurs interviendraient pour expliquer leurs réussites, leurs difficultés, leurs échecs dans leur apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire.

Notre constat de départ a été confirmé par nos enquêtes de terrain. Il nous semble clair, à présent, que seule une prise en charge adaptée de l'institution dispensée par des enseignants formés, permettra de réunir tous les éléments pédagogiques et didactiques, favorables à la réussite de la scolarité des ENAF en France.

## CONCLUSION

L'ensemble de notre étude nous a permis de commencer à confirmer notre hypothèse de départ : l'échec de l'intégration d'une partie des ENAF dans le système scolaire est partiellement lié à l'insuffisance de leur prise en charge institutionnelle au sein des collèges.

L'analyse très précise des deux circulaires ministérielles du 25 avril 2002 qui concernent l'organisation de la scolarité des ENAF nous a montré que les préconisations qui y figurent sont pertinentes. En effet, elles mettent l'accent sur toutes les étapes de la scolarisation des allophones depuis l'évaluation de leurs acquis scolaires antérieurs, jusqu'à leur suivi linguistique au moment de l'intégration en classe ordinaire. Pour chaque étape, elles mettent en garde contre tous les dysfonctionnements éventuels qui pourraient entraver la bonne marche de la scolarité des nouveaux arrivants.

Or, la réalité du terrain des deux académies observées, nous a montré que dans les faits, le système scolaire était tombé dans la plupart des travers qu'il aurait fallu éviter du point de vue même de l'institution scolaire. Les recommandations officielles n'ont été, dans la plupart des cas, ni respectées, ni appliquées.

En effet, les tests des acquis scolaires ne sont pas toujours effectués en langue d'origine. Tous les ENAF ne bénéficient pas de suivi linguistique (et souvent, quand c'est le cas, le suivi se fait sur une période trop brève). Cela est d'autant plus flagrant quand ils sont intégrés directement en classe ordinaire. Les établissements scolaires ne font pas tous les efforts nécessaires pour mener une politique volontariste d'intégration des ENAF au sein de leurs collèges. En outre, les liens entre les équipes éducatives des classes ordinaires et ceux des CLA sont quasi inexistantes. La marginalisation des ENAF dans les collèges est donc bien effective, et elle est encore bien plus sensible dans les ZEP (Zone d'éducation prioritaire) où les ENAF, pour ne pas être rejetés par les autres élèves de banlieue, adoptent des comportements qui ne favorisent pas leurs progrès dans la langue de scolarisation.

Pourtant, les recherches déjà réalisées autour de l'apprentissage du français auprès des ENAF nous montrent bien toute l'étendue de la complexité de ce domaine d'apprentissage-enseignement. L'école doit prendre en compte les rythmes acquisitionnels de l'apprenant qui, dans un premier temps, doit s'approprier le français en tant que langue étrangère. Mais, l'apprenant vit aussi dans le pays qui

utilise la langue apprise, il est donc bien dans une situation de langue seconde. Il est aussi dans un milieu guidé qui est le contexte scolaire. La langue seconde va donc évoluer vers une langue de scolarisation. Et pour l'ENAF, l'enjeu de l'apprentissage de la langue cible n'est pas la seule communication. Celle-ci ne constitue qu'un premier stade. Très vite, le nouvel arrivant va devoir acquérir la langue de toutes les disciplines enseignées au collège. En effet, il intégrera une classe ordinaire, ou passera dans la classe supérieure et éventuellement, passera le Brevet des collèges.

Pour faire face à tous ces enjeux, la didactique du FLE/S doit donc s'adapter à cette situation particulière d'apprentissage de la langue en contexte scolaire. Nous avons ainsi examiné avec attention les méthodes qui prennent en compte la langue première de l'apprenant et qui s'appuient sur la culture des ENAF dans les interactions langagières en classe. La didactique fondée sur l'interculturalité nous a semblé être une bonne piste pour tous ceux qui doivent faire évoluer la didactique du FLE/S à destination de ce public spécifique des adolescents migrants.

L'état des lieux de la réalité institutionnelle locale nous a montré toute la richesse des dispositifs prévus pour la scolarisation des ENAF. Mais elle nous a également dévoilé l'extrême hétérogénéité des démarches entre deux académies, il est vrai très différentes. Cette disparité des prises en charge des ENAF a été encore plus présente entre les cinq départements de l'académie de Nantes. Nous avons ainsi pu constater que chacun travaille indépendamment des uns des autres. Par conséquent, la mutualisation des pratiques et les échanges sur les différents dispositifs mis en œuvre dans les départements est quasi inexistante. Ce constat nous a permis de prendre conscience que les missions des Casnav, telles qu'elles ont été définies par la circulaire de 2002, n'ont pas été appliquées. Le Casnav n'occupe pas la place centrale qu'il devrait dans le dialogue avec les autres partenaires institutionnels. Les établissements scolaires, par ailleurs, ne font pas assez appel à eux pour l'intégration des ENAF au sein des établissements. L'évolution actuelle de l'institution dans l'académie de Nantes, irait même jusqu'à la suppression du pilotage académique de la prise en charge des ENAF par le Casnav. Les quatre études de cas ont témoigné de la difficulté d'intégration des ENAF pendant leurs premières années de scolarisation en France. La seule élève en situation de réussite et qui ne cesse de progresser en français (ses bons résultats scolaires en témoignent), a acquis la langue de scolarisation grâce à un ensemble

de facteurs très divers. Nous avons tenté de les comprendre et de les analyser au cours de notre étude. Nous avons ainsi pu mettre en évidence tous les éléments qui ont favorisé son succès. Nous avons pu observer l'effet bénéfique de ses capacités cognitives, de l'efficacité du dispositif dont elle a bénéficié, de la cohérence didactique et pédagogique des équipes enseignantes qui la soutiennent dans son apprentissage, de l'investissement de sa famille dans sa scolarité, et de l'implication du monde associatif hors temps scolaire. Malheureusement, tous les ENAF n'ont pas la chance de M, et dans les trois autres cas, nous avons pu constater l'échec de l'organisation scolaire qui entraîne de mauvais résultats. Par la suite, ces difficultés ont pour conséquence une orientation par défaut dans des filières professionnelles que les ENAF n'ont pas toujours choisie. Le cas de N. nous a beaucoup surpris. En effet, au terme de trois mois de scolarisation en quatrième, où elle avait été intégrée directement avec 9 heures de suivi linguistique, elle a été admise en classe de troisième avec pour seul soutien linguistique une heure de cours hebdomadaire. Comment peut-on imaginer qu'une élève étrangère, totalement non francophone à son arrivée, puisse acquérir en l'espace de moins d'un an et dans ces conditions de prise en charge, ce que les élèves natifs ont mis 11 ans à construire ?

Le dernier point que nous avons pu faire ressortir dans nos études de cas, réside dans l'importance pour les apprentissages, du lien psycho-affectif entre les ENAF et leurs enseignants. Ces élèves (à l'instar des élèves « ordinaires »?) ont besoin d'un univers sécurisant pour apprendre. Ils vivent souvent dans des situations sociales très précaires et sont en souffrance. Les douleurs de l'exil, de l'arrachement loin de personnes chères, le passé terrible de certains demandeurs d'asile témoignent de ces parcours difficiles pour des adolescents en pleine construction identitaire.

Nous pensons, à l'issue de ce travail de recherche que l'école ne remplit pas ses missions auprès des ENAF et que, la plupart du temps, elle ne les accueille pas dans de bonnes conditions. L'énergie dispensée par les enseignants (insuffisamment formés), par les formateurs des Casnav ne peut, en aucun cas, palier les dysfonctionnements institutionnels. Les ENAF, à quelques exceptions près, resteront donc dans l'échec scolaire, si l'on n'adapte pas les dispositifs et les exigences scolaires à leur situation d'apprenants non francophones.

Nous aimerions poursuivre et surtout approfondir notre recherche sur la dimension à la fois culturelle, linguistique et affective de l'apprentissage-enseignement du français dans le contexte scolaire de la CLA et en classe ordinaire, afin de

déterminer ce qui facilitera chez l'apprenant l'apprentissage de la langue seconde. Ainsi, nous voudrions nous concentrer davantage sur les pratiques pédagogiques et didactiques au sein des classes et observer plus attentivement lors de recherches ultérieures, le processus d'apprentissage du français par les ENAF au cours des interactions langagières entre les professeurs et les élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

Auger, N., (2005), DVD *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français aux ENA*, Académie de Montpellier, SCEREN.

Auger, N., (2008), « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones » in Chiss, J.L., *Immigration, Ecole et Didactique du français*, pp. 187-229, Didier, Paris.

Auger, N., Terrades, O., (2005), « Quelle posture de l'enseignant pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés ou plurilingues ? » in Dufour, M., *Ecole, langues et modes de pensée*, pp.149-161, Collection Repères pour Agir, Série Disciplines, CRDP de l'Académie de Créteil.

Barbier, JM., Galatanu, O., (1998), « De quelques liens entre action, affects et transformation de soi » in Barbier, JM., Galatanu, O.,(ed), *Action, affects et transformations de soi*, pp 45-70, PUF, Paris.

Beaucourt, A., (1995), « L'enseignement apprentissage du FLS aux élèves rejoignants : quelques éléments et quelques pistes », in *Revue Trema n°7*, p.58, IUFM de Montpellier.

Cervoni, B., Chnane-Davin, F., Ferreira-Pinto, M., (2005), « *Entrée en matière* », Hachette, Paris.

Cuq, J. P., (1995), « Le Français Langue Seconde, un concept en question », in *Revue Trema n°7*, p.4, IUFM de Montpellier.

Cuq, J.P., Gruca, I., (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble.

Cyr, P., (1996), *Les stratégies d'apprentissage pour les titres des ouvrages entiers*, Clé International, Paris.

Dat, M-A., (2006), *Didactique présecondaire des langues étrangères : l'influence de la présentation multimodale du lexique sur la mémorisation chez des enfants de 8 à 11 ans*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse.

Dat, M-A., Spanghero-Gaillard, N. (2009), « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques », in Cadet, L., Mangiante, J-M., Laborde-Milaa, I., *Langue(s) et intégration scolaire*, pp. 9-19, Le Français aujourd'hui, AFEF.

Davin-Chnane, F., (2008), « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », in Chiss, J.L., *Immigration, Ecole et Didactique du français*, pp. 21-61, Didier, Paris.

Bellachhab, A., Galatanu, O., Marie, V., (à paraître), dans Galatanu, O., Pierrard, M., Van Raemdonck, D. (sous la direction de), « Quelle place pour les injonctions dans le discours didactique ? Explicitation grammaticale et/ou communication pour l'enseignement de l'injonctif en français langue étrangère ? », in *Enseigner les structures langagières*, Peter Lang.

Gaonac'h, D., (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Hachette, col. Education, Paris.

Giacobe, J., (1992), "A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process" in *Second Language Research* 8,3 pp. 232-250.

Klein, C., (2005), « Avant propos » in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?*, pp. 7-11, Les actes de la DESCO, CRDP de Versailles.

Lang, J., (2001), « Discours d'ouverture aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des ENAF du 29 mai 2001 », in VEI Enjeux, hors série n°3, pp. 5-17, CNDP, Paris.

Letapissier, F., Kervern, E., (2007), « Du Cefisem au Casnav, quel bilan aujourd'hui ? » in *Echanger, les élèves nouvellement arrivés n°79*, pp. 10-11, CRDP Pays de la Loire.

Commission des communautés européennes (2007) Livre vert de la Commission des communautés européennes du 3 juillet 2007 « *Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* ».

MEN, (2002), Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 « *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* », Bulletin officiel de l'Education Nationale, Spécial n°10.

MEN, (2002), Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 « *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (Casnav)* », Bulletin officiel de l'Education Nationale, Spécial n°10.

MEN, (2006), De Robien, G., *Décisions de Gilles de Robien. Relancer l'Education prioritaire*.

Moro, M-R., (2002), *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Hachette Pluriel, Paris.

Quentin, P., (2005), « Quelle prise en charge de l'altérité linguistique dans l'institution scolaire en France ? », in Dufour, M., *Ecole, langues et modes de*

*pensée*, p.115, Collection Repères pour Agir, Série Disciplines, CRDP de l'Académie de Créteil.

Odlin, T. (1989), *Language Transfer*, Cambridge University Press, Cambridge.

Perdue, C., (1993 b), « Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? », in *Etudes de linguistique appliquée* n°92, pp. 8-23, Didier, Paris.

Rectorat de Créteil, (2005), circulaire académique n°2005-128 du 30 septembre 2005, « *Présentation et consignes de passation des tests académiques de positionnement à Créteil* ».

Rectorat de Créteil, (2005), circulaire académique n°2005-128 du 30 septembre 2005, « *Scolarisation des élèves nouveaux arrivants dans les écoles, collèges et lycées de l'académie de Créteil pour l'année scolaire 2005-2006.* »

Conseil de l'Europe, (2008), Résolution relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme du 21 novembre 2008.

Schiff, C., (2001), « Les adolescents primo-arrivants en collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension », in *VEI Enjeux* n°125, pp. 188-189, CNDP, Paris.

Schiff, C., (2009), « Quand le contexte fait la différence », in *Les cahiers pédagogiques* n°473, pp. 40-42, CRAP, Paris.

Spaëth, V., (2008), « Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires », in Chiss, J.L., *Immigration, Ecole et Didactique du français*, pp.62-100, Didier, Paris.

Verdelhan-Bourgade, M., (2002), « *Le Français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste* », PUF, Paris.

Verdelhan, M. (2009), « La faute au français ? », in *Les cahiers pédagogiques* n°473, p. 29 , CRAP, Paris.

Verdelhan, M. (2009), « Une vision positive », in *Les cahiers pédagogiques* n°473, p. 56, CRAP, Paris.

Verdelhan, M. (2009), « Rythmes scolaires en FLE et FLSCO », in *Les cahiers pédagogiques* n°473, p. 29, CRAP, Paris.

Verdelhan, M. (2009), «Langue seconde et langue de scolarisation», in *Les cahiers pédagogiques* n°473, p. 48, CRAP, Paris.

Viala, A., Bertrand, D., Vigner, G., (2000), *Le français langue seconde*, CNDP, Ministère de l'Education Nationale, Paris.