



Le point de vue d'un spécialiste de la question

ENAF... QUESAKO ?

Dans la collection "Les Cahiers Ville-École-Intégration" dont il est le directeur, Francis DELARUE, mutualise les actions entreprises en faveur de l'intégration des élèves non francophones. En écho de son propre travail et avec sa vision nationale, il met en perspective les différents articles d'Échanger et nous livre ses réflexions et pistes d'analyse.

Comme en témoignent la richesse et la pluralité des contributions de ce numéro consacré aux élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), les équipes qui les prennent en charge ne manquent pas d'ingéniosité pour accompagner ces enfants bien singuliers dont les parcours individuels sont parfois chaotiques... Depuis plus de 30 ans en effet, l'école est la principale force d'intégration pour les élèves nouvellement arrivés en France : intégration en son sein tout d'abord (voir page 6) à travers différents dispositifs et structures mis en évidence dans ce numéro, mais également dans notre société puisque le vecteur principal (et même conditionnel) de cette intégration – la maîtrise de la langue française – est le premier objectif poursuivi par les personnels en charge de ces enfants au quotidien.

Dépassant largement le seul point de vue didactique pour mettre en œuvre l'apprentissage de la langue dans toutes ses composantes, c'est un ensemble de contingences qu'il faut articuler et mettre en synergie ou de tensions qu'il faut parfois réduire pour favoriser la réussite de ces enfants dont beaucoup sont en situation de fragilité. Cette responsabilité peut être lourde à porter et, comme en témoignent les collègues, il est plus facile de travailler en réseau, de partager les problèmes ou de *mutualiser pour faire face*¹ plutôt que de chercher des solutions isolément.

Des textes de référence

La prise en charge de ces enfants par nos institutions s'inscrit bien évidemment dans un cadre réglementaire. Pour l'Éducation nationale, notamment les circulaires parues au bulletin officiel (BOEN) du 20 mars 2002² prennent en compte à la fois l'accueil et la scolarisation des ENAF mais aussi redéfinissent les missions des Casnav (ex Cefisem). Ces circulaires sont très consensuelles parmi les enseignants. Elles répondaient lors de leur parution à une forte demande de clarification. Elles n'ont pas évolué depuis 2002, on doit donc non seulement s'y référer mais s'en servir comme appui pour créer des structures ou des dispositifs là où les besoins s'en font sentir. On notera par ailleurs que la dernière relance de l'éducation prioritaire et la mise en place des programmes de réussite éducative offrent d'autres cadres réglementaires qui

SCÉREN-CNDP (services culture éditions ressources pour l'Éducation nationale-centre national de documentation pédagogique) Paris

F. DELARUE, directeur de collection

Circulaires de 1970 à 2002

- *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, circulaire n° IX 70-37, du 13 janvier 1970.
- *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*, circulaire n° 73-383, du 25 septembre 1973.
- *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers-temps des écoles élémentaires*, circulaire n° 75-148, du 9 avril 1975.
- *Scolarisation des enfants immigrés*, circulaire n° 78-238, du 25 juillet 1978.
- *Zones prioritaires*, circulaire n° 81-238, du 1^{er} juillet 1981.
- *Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degrés*, circulaire n° 84-246, du 16 juillet 1984.
- *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*, circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.
- *Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées*, circulaire n° 86-120, du 13 mars 1986.
- *Missions et organisation des Cefisem* (centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants), circulaire n° 86-121, du 13 mars 1986.
- *Missions et Organisation des Cefisem*, circulaire n° 90-270, du 9 octobre 1990.
- *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*, circulaire n° 2002-063, du 20-3-2002.
- *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, circulaire n° 2002-100, du 25-4-2002.
- *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage* (Casnav), circulaire n° 2002-102, du 25-4-2002.

peuvent concerner ces enfants. On pense notamment aux PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) ou aux dispositifs d'accompagnement dans et hors l'école en relation avec les partenaires des collectivités territoriales ou du monde associatif. L'observation – en diachronie – des textes depuis 1970 montre une réelle volonté institutionnelle pour intégrer ces enfants dans l'école de la République – et par voie de conséquence dans notre société – en privilégiant l'apprentissage de la langue et en préconisant la création de classes spécifiques là où c'est nécessaire et utile (voir page 7). Et, s'il est parfois utile de rappeler quelques évidences, de lever quelques doutes sur la place de ces élèves dans l'école française et sur l'obligation de les y accueillir, on rappellera la citation essentielle, extraite du préambule des textes en vigueur aujourd'hui (voir page 7). Tout pourrait donc aller pour le mieux dans le meilleur des mondes... On constate, bien entendu, qu'il n'en est rien, compte tenu des écueils nombreux qui jalonnent le parcours scolaire des enfants, mais également des difficultés que peuvent rencontrer ceux qui les encadrent et qui manquent parfois de formation ou tout simplement d'informations.

Une grande diversité des publics

Depuis 1970, la situation a en effet évolué. Les enfants ou adolescents (on en comptait environ 40 000 en 2004-2005) arrivent en général plus âgés et le plus souvent n'ayant pas été scolarisés antérieurement³. L'époque des flux d'immigration plus homogènes (Portugais par exemple) vers les grands bassins





Acquérir l'usage du français

Extrait de la première circulaire de 1970

La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. Si dans certains cas cet apprentissage peut se faire par imprégnation naturelle, notamment lorsque le nombre d'étrangers n'excède pas quatre ou cinq par classe, et qu'ils sont très jeunes, il n'en va pas de même lorsque les enfants non francophones représentent une forte minorité, voire la majorité de la population d'une école : des solutions spécifiques s'imposent alors. Encore faut-il noter que les étrangers ne constituent pas entre eux un groupe homogène, et que la rapidité de leur adaptation varie considérablement selon l'âge, le milieu socio-culturel, la langue maternelle, la scolarité antérieure, etc. chaque cas devant être considéré individuellement.

d'emploi (Île de France principalement) est révolue. Les enfants viennent de toutes les régions du monde, même si les enfants originaires des pays du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne restent proportionnellement les plus nombreux. Ils sont statistiquement issus majoritairement de familles "modestes"⁴. Ils s'installent de manière plus diffuse que par le passé sur le territoire, même si certaines régions continuent d'accueillir des groupes homogènes (Chinois à Paris, Turcs à Strasbourg, Bosniaques du côté d'Annecy, Anglais dans l'ouest de la France, par exemple).

Ce qui caractérise aujourd'hui les ENAF, c'est leur grande hétérogénéité, qui s'étend depuis ceux qui n'ont "que" le problème de la langue à résoudre jusqu'à ceux, déjà âgés, qui n'ont jamais ou pratiquement jamais fréquenté l'école dans leurs pays d'origine. D'aucuns cumulant des difficultés d'ordre linguistiques, sociales et culturelles, voire psychologiques. Cette hétérogénéité ne facilite naturellement pas la prise en charge car tous les cas sont différents et il n'existe pas souvent de solution toute faite ou déjà expérimentée et qu'on pourrait reproduire telle quelle. L'enseignant doit donc mettre en place à chaque fois des stratégies nouvelles, ce qui nécessite un fort investissement.

Une grande hétérogénéité des dispositifs

La dispersion éventuelle des publics sur de grands territoires nécessite ici la mise en place de regroupements comme c'est le cas de la plate-forme conçue comme un tremplin, créée au collège Piobetta à La Roche-sur-Yon ou ailleurs, la mise à disposition de postes d'enseignants itinérants du type SOS professeurs ou Super nomade en articulation avec le Pôle allophone 44. Au niveau national, il reste cependant un nombre non négligeable d'enfants qui ne bénéficient

d'aucune structure spécifique. La mise en place de tel ou tel dispositif ou structure est essentiellement soumise à des contingences locales aussi variées que le sont les priorités académiques (ce qui influe sur les moyens), l'existence ou non d'un Casnav, de personnes ressources ou d'enseignants qualifiés ou même tout simplement volontaires (il existe encore des académies qui ne disposent pas de Casnav), le nombre des enfants concernés, leur origine sociale, leurs conditions de vie au quotidien, etc., jusqu'à l'implication et parfois la pugnacité de telle équipe d'enseignants, de parents ou d'un principal de collège... Les dispositifs doivent donc être souples pour pouvoir s'adapter à la réalité des situations locales. Cette souplesse est naturellement au service d'une meilleure efficacité et d'un traitement équitable des élèves accueillis, quel que soit le collège ou l'école d'accueil et ce, en toute partie du territoire académique ou national – ce qui, on s'en doute, n'est pas toujours le cas.

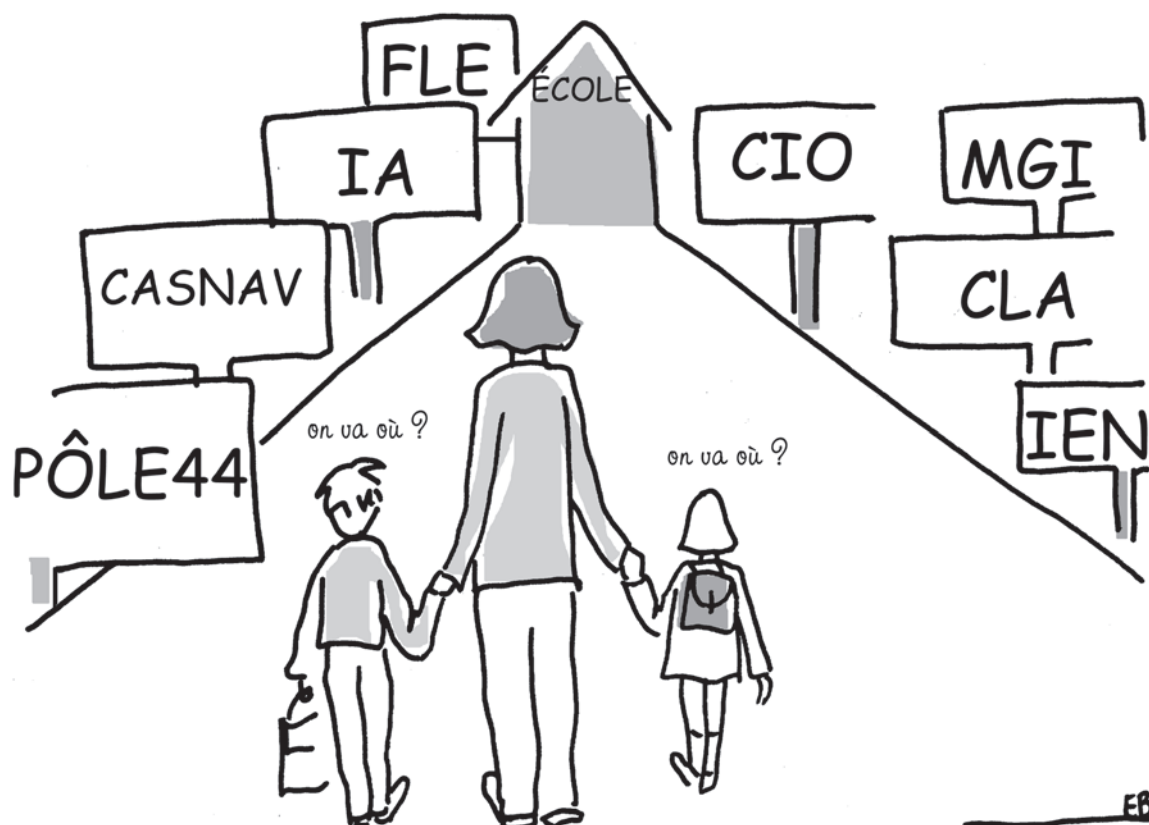
Une grande variété d'acteurs

Là encore les situations sont inégales et beaucoup de personnes ou institutions peuvent être concernées. Par exemple, les procédures d'affectation des élèves organisées dans le Pôle allophone 44 impliquent aussi bien les personnels du Casnav que ceux du CIO (centre d'information et d'orientation) mais aussi une commission de régulation composée d'un responsable de l'IA (inspection académique), du Pôle 44, d'un enseignant itinérant, d'un enseignant de CLA (classe d'intégration pour le 1^{er} degré), d'un responsable des tests et d'un IEN (inspecteur de l'Éducation nationale). La

Ce qui caractérise aujourd'hui les ENAF, c'est leur grande hétérogénéité

Une institution obligatoire pour tous

En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Les personnes responsables, au sens de l'article L.131-4 du code de l'éducation, d'un enfant de nationalité étrangère soumis à l'obligation scolaire, sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle.



MGI (mission générale d'insertion) et une association d'enseignants retraités sont également concernés à Nantes. Cette situation est à l'image d'autres académies. À ces nombreux acteurs, on ajoutera les enseignants (premier et second degré). Le cas échéant, des interprètes, des psychologues scolaires sont mobilisés pour réguler des flux variables tout au long de l'année, tester et orienter à bon escient ou prendre en charge concrètement les apprentissages dans les classes. S'agissant plus spécifiquement des enseignants et à l'image d'Isabelle Gérémy qui "a suivi des stages au CIEP (centre international d'études pédagogiques) de Sèvres et obtenu la certification FLE" (français langue étrangère), il est aujourd'hui possible d'obtenir des certifications qui attestent des compétences que bien des collègues ont développées parfois au fil du temps en auto-formation.

De la méfiance à la confiance : accueil et modalités de prise en charge

Bien souvent, ces jeunes ont tout quitté, souvent dans la précipitation, et arrivent dans un pays dont ils ne connaissent pas du tout la langue, dont certains ignorent l'histoire, la culture et le mode de vie. C'est donc dire l'importance des premiers contacts pour rassurer et du nécessaire professionnalisme requis pour aborder ces enfants chaleureusement, sans se laisser déborder par les affects. La multiplicité des acteurs ou intervenants auprès de ces enfants (si elle est rendue nécessaire pour des questions d'expertise,

de tests divers ou de prérogatives institutionnelles) doit rapidement les conduire vers une structure stable, adaptée, celle de la classe avec un référent et des repères fixes. De plus, un parcours individualisé idoine les installera, ainsi que leurs familles, dans un climat de confiance. "Dans l'établissement où l'élève est scolarisé, l'objectif est de mettre d'emblée l'élève au plus près de sa classe d'âge". L'enfant, inscrit dans une classe "ordinaire" correspondant peu ou prou à son âge est, en général, aussi inscrit dans une structure spécifique pour des durées variables selon les dispositifs mis en place dans différentes académies. C'est aujourd'hui le cas de figure dominant en France même s'il existe encore ici ou là des structures "fermées". La structure spécialisée ayant pour objectif principal de travailler spécifiquement la langue avec des spécialistes, la structure ordinaire favorisant "les apprentissages par immersion". À Paris, par exemple, les élèves qui n'ont pour seul handicap que la langue reçoivent des cours de FLE intensif pendant quatre mois avant de rejoindre une classe ordinaire alors que d'autres peuvent bénéficier de dispositifs spécifiques durant trois semestres.

La question de la maîtrise de la langue est bien entendu fondamentale pour rejoindre définitivement une classe ordinaire. Le parcours des enfants sera jalonné d'évaluations, de tests aussi objectifs que possible mais qui ne sont pas garants de la réussite ultérieure. Les enfants ont parfois du mal à quitter la Clin (Classe d'initiation dans le second degré) et les enseignants ont parfois du mal à les voir partir...



Une langue qui émancipe

Le décret concernant le socle commun des connaissances et des compétences, instauré en 2006, rappelle que la maîtrise de la langue française est l'outil premier de l'égalité des chances. Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences... Oui, mais "comment faire acquérir à des élèves non francophones, tout juste arrivés en France, suffisamment de français pour qu'ils puissent, en moins d'un an, devenir apprenants dans des classes de collègues correspondant en gros à leur âge?". C'est là toute la question, en collège comme à l'école. Ces élèves sont issus d'horizons très différents, plus ou moins éloignés de notre culture; voire de la culture de l'écrit ou tout simplement des usages scolaires (l'observation de l'enfant permet de savoir s'il sait rester assis). Leurs compétences linguistiques et même leurs compétences tout court peuvent être très différentes et cependant les stratégies mises en place par les enseignants poursuivront ce même objectif: faire acquérir le plus rapidement possible le français. Chaque collègue, selon son expérience, ses qualifications, le contexte dans lequel il exerce et les particularités des enfants qui lui sont confiés met en œuvre des démarches adaptées à chacun (progressions à partir d'ouvrages de référence ou de méthodes de FLE ou FLS (français langue seconde)⁵) parfois personnelles, voire empiriques. Ainsi "l'expérience personnelle et le parcours linguistique d'une enseignante l'ont conduite à construire une méthode qui s'est révélée efficace".

Du FLE au FLS, il n'y a qu'un pas (de géant), celui qui sépare l'explicite de l'implicite ou la recette de cuisine du texte littéraire. Les enfants progressivement doivent – dans l'urgence – être, dans un premier temps, capables de "parler la langue" dans les actes et les échanges de la vie quotidienne, dans l'école mais aussi dans la cité. Ils pourront ensuite être capables, lorsqu'ils auront rejoint le cursus de leurs camarades natifs, de "parler sur" la langue, de "lire entre les lignes" ou de "jouer avec la langue" comme cela est évoqué dans la "simulation globale" réalisée au collège Montaigne d'Angers.

Une langue qui rassemble

Ces enfants, on l'a dit, sont issus de toutes cultures. Loin d'être un handicap, certains dispositifs, comme au collège de Coulaines, travaillent avec des groupes volontairement hétérogènes, mixtes en quelque sorte, afin que les enfants soient à la fois à égalité face à la langue française et que celle-ci s'impose comme langue commune pour communiquer. Il apparaît néanmoins essentiel de maintenir le lien avec la langue d'origine, car force est de constater que, "lorsqu'un enfant possède une bonne maîtrise de sa langue d'origine, il peut progresser plus rapidement dans une langue seconde" d'autant que certains crai-

gnent de perdre cette langue, seul bien en leur possession et seul témoin de leur identité profonde. Ces questions subtiles – ici abordées de manière intuitive – qui touchent à la langue et à la culture ne sont pas le propre des cultures les plus éloignées de la nôtre. Les collègues ruraux du nord de la Mayenne par exemple accueillent des élèves d'origine britannique qui ont émigré pour des raisons principalement économiques et qui – paradoxalement – plus déracinés que des bergers Peuls, semblent moins enclins à s'intégrer, voire prêts à refuser d'apprendre le français.

La maîtrise de la langue française, l'outil premier de l'égalité des chances

En guise de conclusion ?

Du côté des équipes, on voit bien que l'intégration de ces enfants attachants (qui ont parfois un dictionnaire comme compagnon) dans notre système scolaire fait appel à des compétences et à un savoir-faire qui dépassent largement la maîtrise de telle ou telle méthode de FLE et que des professionnels éclairés et investis ont construit, pour la plupart, leurs propres outils, leurs propres démarches. Les exigences qu'ils ont envers leurs élèves sont d'ailleurs des indicateurs du respect qu'ils leur portent. Du côté des enfants, lorsqu'ils sortent des structures spécifiques, c'est parfois là que les véritables difficultés commencent, inversement proportionnelles à l'âge d'arrivée dans notre pays. Des systèmes sont à penser (dans le droit commun) pour accompagner – en prolongement des dispositifs – autant que de besoin les enfants les plus fragiles, ceux dont les apprentissages sont les moins solides. Ce qui pourrait permettre de réduire les taux d'échec à des taux semblables à la moyenne des élèves. "Ce n'est pas d'une aide maternante – au sens psychanalytique du terme – dont ils ont besoin mais bien d'un cadrage, certes rassurant, mais émancipateur, paternel donc". □

1. Les citations (sauf mention spéciale) sont extraites des contributions.

2. Ces textes sont disponibles in extenso à la page http://www.cndp.fr/VEI/acc_scol/DocOff1/BO10_25_4_02.htm

3. Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés. Rapport 2002 à Monsieur le Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/034000143.shtml>

4. La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2006/ni0608.pdf>

5. On pourra se référer à la bibliographie quasi exhaustive établie par le CIEP et remise à jour chaque année.