

SOMMAIRE

FLE-FLS dans le système scolaire

pages 56-81

Megge André
Serge Desvernois et Michel-Patrick de Miras
Gérard Vincent Martin
Robert Gerni
Hervé Adami
Régine Norguet-Dautry (1^{er} article)
Régine Norguet (2^{ème} article)
José Segura

FLE-FLS dans le système scolaire

Les interventions

André Megge

Un rapide survol historique de la scolarisation des élèves étrangers, dans un premier temps, puis étendue à ceux dénommés d'origine étrangère, a fait apparaître une évolution trompeuse de la prise en charge des élèves non ou peu francophones, car il ne faut pas confondre l'aspect « qualificatif » et sémantique de la prise en charge depuis les années 1970 avec l'aspect « quantitatif » numérique...

Les publics ont d'abord été accueillis de manière caractérisée, en fonction de leurs compétences et performances en FLE et, plus ou moins, en fonction de l'immédiateté des arrivées sur le sol. Les publics ont été spécifiés, les contenus et modes d'enseignement aussi. Pour les structures d'accueil, l'évaluation est plus délicate car les implantations dépendent des vœux et possibilités locales. Les postes ont été occupés par des enseignants recevant une formation spécialisée reconnue pour la validation à enseigner et la pertinence à demander un poste, voire participer au « Mouvement » du personnel mais absolument pas dans leur reconnaissance administrative. Ceci pour le premier degré. Pour les collèges, les affectations reflétaient une grande variété de cas : instituteurs « spécialisés » par des formations ou par des séjours à l'étranger (qui pour certains avaient des élèves français, enfants de personnels nommés dans les pays, scolarisés dans des lycées... français !) et qui seront plus tard pérennisés comme PGEC avec une certification ignorant l'aptitude à enseigner le FLE (!)... enseignants ou vacataires ayant suivi la filière « Maîtrise FLE ou Licence SDL/Mention FLE... ou professeurs de français intéressés par le sujet et le public, mais dont pour beaucoup suivant les rectorats, les autorités inspectrices ne reconnaissaient pas la spécificité du FLE. Quant aux lycées, notamment professionnels, rien n'aura été fait pour ces élèves pas ou peu francophones, alors que ces établissements étaient leur lieu d'orientation légitime pour la plupart, dans la mesure où les sujets avaient montré auparavant certaines aptitudes ou qu'ils venaient de pays dans lesquels ils avaient eu accès à des disciplines techniques et au contact éventuel avec une certaine forme de langue française (cf. l'Algérie).

Donc, en conclusion, existe une certaine organisation du terrain pour l'enseignement primaire mais pour un minimum d'élèves débutants complets ou « faux-débutants » (critères linguistiques alors qu'on parle souvent de « primo-arrivants », critère administratif indépendant), reçus dans, environ un contingent de 1200 classes avec des effectifs comparables à ceux de l'Enfance Inadaptée pour les classes dites « fermées » de type « clin » - (autour de 15) et d'une trentaine pour les classes à effectifs tournants de type « cri ». Ce qui donne un total difficile à évaluer (car souvent non communiqué, notamment les cri) de la trentaine de milliers sur tout le territoire, alors que le nombre des élèves relevant de ces types d'enseignement atteindrait plusieurs centaines de mille (il « suffit » de rapporter le pourcentage de travailleurs étrangers à la population française, et avec le coefficient familial-nombre moyen d'enfants par logement, on n'ose employer le mot « famille » car très souvent les mères étaient restées au

pays d'où plus tard le « regroupement familial). On sait que les élèves non pris en charge se sont retrouvés en classe de perfectionnement ou en cp ou dans la voie du retard scolaire irratractable et ont alimenté ensuite les SES (avant les SEGPA), pour la plupart. Pour les collèges, la proportion de classes d'accueil étaient pour le Rhône par ex. (mon lieu d'exercice), de 1/6 environ : quand il y avait quelques 90 clin ou cri en 1^{er}, on trouvait une quinzaine de classes d'accueil !

Dès le début, la formation continue des personnels a été plus assurée pour l'enseignement élémentaire, mais avec des fonctionnements variables, principalement par le CREDIF souvent sur un grand nombre de semaines pouvant aller, répartie sur plusieurs années, à un total de 36 semaines (crédit de FC normal) ! Les formations étaient généralement, basées sur celles du CREDIF, avec des additifs spécifiques locaux ou dépendant des orientations pédagogiques nationales en liaison avec la Direction des Ecoles du MEN. Les CEFISEM prirent la relève avec un fonctionnement inter-académique, afin de couvrir les besoins nationaux. Cela jusqu'aux années 90.

Une période floue a suivi. En même temps que la politique d'accueil « changeait » y compris au niveau académique, sont apparues des modalités de formation (en ou hors des IUFM), d'orientation des élèves avec des différences de traitement suivant les académies. De recrutement inter-académiques et jusqu'à 16 semaines, on a abouti, par endroits, à des « formations » à la journée en circonscription par conseillers pédagogiques locaux. On est même allé jusqu'à avoir une « brigade » de remplaçants spécialisés dans l'enseignement du FLE pour les titulaires ou nouvellement nommés pris en stage ! Et comme « on est toujours à l'image des publics dont on a la charge », les équipes de formateurs quand elles existaient étaient dans la même situation de flou et de non reconnaissance pour les enseignants qui les composaient avec les conséquences qu'on imagine au moins pour ceux du premier degré. Par contre ces terrains ont servi de tremplin professionnel pour nombre de « responsables » à des niveaux différents. Une autre des conséquences et non des moindres a été, l'éloignement réel des enseignants spécialisés pour les élèves « enaf », des procédures de décision.

Pour la période actuelle, nous rencontrons une mosaïque de situations toutes particulières, de la clin classique aux interventions hebdomadaires jusqu'à huit établissements différents pour un même enseignant, à la demande des directeurs ou IEN et sans couverture (on peut se poser la question de l'efficacité pour un élève et de la résistance physique, psychique et économique de l'enseignant). Et dans les collèges, on recrute des étudiants de maîtrise / master vacataires souvent non reconnus par le personnel de l'établissement qui le recrute pour une année, avec comme nouveauté attribution d'un nombre « heures annuelles » pour solde de tout compte : i.e. non renouvelables, n'ouvrant pas à congé ou chômage ! Quant aux lycées, après quelques expériences vite éteintes, la prise en charge partielle est due aux bonnes volontés locales - clubs de langue, liaison avec des associations voisines spécialisées dans la formation pour adultes.

Et les élèves dans tout cela ? Il est admis qu'ils ont « bien de la chance quand ils sont pris en charge par rapport à ce qu'ils ont quitté » ! Et s'ils ne réussissent pas, des « spécialistes » autoproclamés ou désignés (en tout cas étrangers au contexte sociolinguistique des élèves) expliquent que les causes en sont d'origine sociologiques ou psychologiques ou culturelles comportementales en tout cas pas dans l'institution ! Et l'assimilation

« élèves d'ailleurs » -implantation sociale - échec scolaire prévisible se produit inévitablement, accompagnée par le silence assourdissant des composantes des corps professionnels ! Signalons au passage la mise au rancart des rapports pertinents (J. Berque) ou enquêtes, même officielles, comme celles de l'INSEE en 1992 sur « enfants étrangers et enseignement aux inadaptés » ! Ce qui faisait que l'auteur de ce document transgressait l'obligation de réserve.

Nous n'évoquerons pas ici les cas où ces élèves ont permis de sauver des effectifs scolaires, des décharges d'heures de direction, des postes d'enseignement inadapté, l'obtention de crédits européens ou « Fas/FASILD » pour des projets d'établissements et dont pour le moins on peut dire que ces élèves ont été étrangers (une 2^e fois) aux perspectives qui leur étaient soi-disant destinées d'autant plus que leurs familles constituent des publics captifs ! Et sans parler d'un public grandissant celui des préadolescents et adolescents d'âge scolaire, analphabètes ! Et on passera sous silence les cas d'exclusion de la part d'éléments de l'enseignement public, ou de discrimination (ah ! si tous les élèves étaient anglo-saxons, américains, du Nord, s'entend !) quand ce n'est pas plus grave.

Les seules évolutions notables sont celles des sigles en tout genre affectés à ces publics, ceci masquant en réalité un désir-inconscient (?) de non prise en charge politique. Alors qu'ils réfèrent à, environ, un dixième de la population scolaire, qu'ils sont amalgamés aux désignations affectées aux élèves en difficulté, en échec scolaire, etc... Le phénomène va s'amplifiant à cause de l'arrivée de jeunes d'âge scolaire et analphabètes ainsi que de la confusion avec les élèves en situation de (pré)illettrisme.

André Megge - 3/01/2005 - enseignant en clin puis au cefisem de Lyon de 1972 à 2000 et chargé de cours depuis 1990 à l'Université Lumière Lyon 2 dans les filières FLE-Illettrisme-Alphabétisation - Personne ressource pour les formations en liaison avec les « migrants » dans les secteurs sociaux

de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ». Ce droit doit « (...) » permettre de façon générale aux élèves en difficulté de bénéficier d'actions de soutien individualisé. »

- droit à l'instruction

L'article L 131-1 de ce Code précise que « l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre 6 ans et 16 ans. (...) » ; qu'elle « peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix. »

- droit à la scolarisation

Non obligatoire de jure (seule l'instruction l'étant - cf. supra), la scolarisation est cependant hautement souhaitable et recommandée. Les « ena » y sont invités. C'est en ce sens qu'il convient d'interpréter la circulaire du 16 juillet 1984 rappelant de manière explicite aux responsables académiques, aux inspecteurs départementaux, aux chefs d'établissements et aux directeurs d'écoles les termes de l'« engagement » d'accueil, ainsi que celle du 20 mars 2002 au caractère injonctif de ce point de vue. La France a, rappelons-le, ratifié la Convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989. Que cela soit clair : **il ne doit y avoir aucun obstacle à la scolarisation d'un « ena » quels que soient les situations familiales et le statut juridique de l'enfant !**

Au plus vite, dès son arrivée, l'« ena »

concerné par l'enseignement présentiel doit être inscrit : en CLIN s'il relève du primaire (de 6 à 11 ans), ou en CLA s'il relève du secondaire (de 11 à 16 ans). Dans ce dernier cas une subdivision s'impose puisqu'il existe des classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-ENSA). Par ailleurs, d'autres structures sont actuellement mises en place ou expérimentées (pour les élèves trop âgés par exemple).

Bien entendu, nos rôles visent à insérer l'« ena » dans le système éducatif ordinaire, encore faut-il que ce processus s'accompagne d'un sérieux espoir de réussite malgré les nombreux « handicaps » (sociaux, familiaux, financiers, de santé, etc.) qui risquent de grever lourdement la carrière scolaire de l'élève. **Nous devons surtout faire en sorte que ce que je nomme « l'étape du voyage dans l'institution », dont nous sommes responsables, se déroule avec le moins de traumatismes possibles.** Mais en avons-nous les moyens institutionnels ? Au-delà de la transmission des savoirs et des savoir-faire, nous adhérons à la recherche d'un projet commun, fédérateur et respectueux de la rencontre des cultures. Ce travail demeure pourtant un exercice de funambule, sans filet, sans véritable reconnaissance, un « boulot » de l'ombre... Découvrons-en à présent certaines des facettes très peu visibles et néanmoins bien réelles.

M-P de Miras
Les caractéristiques essentielles de la CLIN sont les différents types d'hétérogénéité :

Scolarisation en France des enfants non francophones de 6 à 16 ans De la nécessité d'un statut d'enseignant spécifique en CLIN/CLA

En tant que professeurs des écoles en charge depuis plusieurs années de classes d'initiation à Paris nous souhaitons livrer quelques unes de nos réflexions partagées, directement alimentées par nos pratiques quotidiennes. Nous souhaitons également proposer des aménagements incontournables de notre métier afin d'en améliorer de manière appréciable le fonctionnement et, par là même, l'accueil des enfants en provenance de l'étranger. Bien que la part de ces enfants dans la population scolaire ne soit pas majeure, il importe en effet que les conditions de leur accueil soient des plus exigeantes quant à l'éthique, et parfaitement à la hauteur des enjeux éducatifs induits par la certitude suivante : **tout enfant présent sur notre territoire est un élève potentiel.**

Un dispositif spécifique garant de droits

Les classes d'initiation (CLIN) ont été officiellement créées en 1970, les classes d'accueil (CLA) en 1973, au bout d'un long processus d'institutionnalisation initié à la suite des interrogations qui se multipliaient, en matière de formation, au moment où les flux migratoires de travailleurs, d'adolescents et d'enfants en provenance d'Algérie s'accéléraient. Dès 1953, l'ancien Gouverneur général Le Beau, Président de la Commission d'Aide aux Nords-Africains dans la Métropole obtint la mise en place à Paris d'une école privée comprenant un cours préparatoire et un cours élémentaire. Depuis 1970, plusieurs textes ont affiné le dispositif en place. Le dernier en date (circulaire du 25 avril 2002) définit les objectifs assignés aux élèves ne disposant pas d'une maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages : **parvenir à la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation.** Pour tous, le but à atteindre est précis : **être en mesure de suivre au plus vite le cursus des classes ordinaires.**

L'enseignant de CLIN - instituteur ou un PE - est titulaire de son poste spécifique. Il le

demeure en vertu des choix conjoncturels de la politique académique, le flux des « ena » étant variable par nature¹. Il n'est pas un « personnel spécialisé », à l'inverse des enseignants de l'Adaptation et l'intégration scolaire (AIS) et des professeurs des écoles, instituteurs, maîtres formateurs (PEIMF) plus communément nommés « maîtres d'application ». Et pourtant... lui est exigé une ancienneté de 3 ans comme titulaire, et conseillé une compétence en FLE (la circulaire du 13 mars 1986 souligne qu'il est préférable, « le cas échéant », d'avoir suivi « des formations auprès d'organismes spécialisés en didactique des langues étrangères (...) »).

L'enseignant de CLA est, soit titulaire du secondaire (le plus souvent professeur de français), soit vacataire disposant d'une formation en FLE.

Il se trouve que les élèves nouvellement arrivés (« ena ») qui entrent pour diverses raisons sur notre territoire en nombre croissant ont des droits identiques à ceux des jeunes Français :

- droit à l'éducation

Notre Code de l'éducation stipule en son article L 111-1 que « le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau

1) Cf. Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, mai 2002.

Comment gérer le parcours d'obstacles¹ des enfants de migrants... et celui de l'enseignant de CLIN ?

De même que mon ami et collègue (M-P de Miras), je m'exprime ici en mon nom personnel, en tant qu'enseignant de terrain CLIN et ne représente aucun syndicat.

néité :

- **Hétérogénéité** des enseignements : passage du FLE au FLS puis au FL de scolarisation pour amener les élèves au bilinguisme ;
- **Hétérogénéité** des âges : apprenants de 5ans et demi à 12 ans ;
- **Hétérogénéité** des origines linguistiques et culturelles ;
- **Hétérogénéité** des milieux socio-économiques : intelto et SDF ;
- **Hétérogénéité** des parcours scolaires antérieurs :

inexistants (ENSA) ;

2 ou 3 langues déjà utilisées ;

- **Hétérogénéité** des situations de familles :

restées au pays (enfants confiés à des tiers) ;

ou présentes aux côtés de l'enfant ;

- **Hétérogénéité** des projets d'installation : provisoire ou définitive ;

- **Hétérogénéité** des dates d'arrivée :

en début, en cours, en fin d'année scolaire.

Gérer en CLIN l'hétérogénéité des emplois du temps, classe par classe, sur l'ensemble de l'école, afin d'assurer par exemple la présence et la participation de chaque enfant en EPS, Musique, Arts plastiques et Mathématiques dans sa classe d'âge.

Ainsi, tout au long de l'année, l'emploi du temps de la CLIN est évolutif, adaptable aux besoins de chaque élève, c'est du « sur mesure ».

Notre fonction d'enseignant en élémentaire exige de nous 27 h hebdomadaires dont :

- **26 h** en présence des élèves ;

- **1 h** consacrée à la concertation et aux conférences pédagogiques.

Or cette distribution du temps ne nous convient pas et doit être revue.

Elle s'avère inadéquate pour gérer convenablement :

- l'accueil ;

- les liaisons avec les familles, les interprètes, les assistants sociaux, les centres médicaux, les CLA, le CIO (certaines d'entre elles ne pouvant être assurées faute de temps, de passerelles, de souplesse) ;

- le rôle d'information au sein de l'école (collègues) ;

- le rôle de lien avec le collège, avec le péri-scolaire ;

- les doutes quant à l'âge (âge de conception ou âge normé) ;

1) En écho à l'ouvrage de S. Boulot et D. Boyron-Fradet : *Les immigrés et l'école ; une course d'obstacles*, L'Harmattan, Paris, 1988.

- le problème des arrivants en CM2 pour l'affectation en 6^{ème} ou 6^{ème} CLA ;

- le problème des orientations précoces en SEGPA, EREA.

- etc. ...

Se pose aussi bien sûr

La question de notre formation initiale et de notre formation continue.

Celui de l'attribution des postes sur le volontariat, sur des compétences et lesquelles ?

Quelle reconnaissance institutionnelle de nos diplômes en **autoformation** ? De notre expérience professionnelle ?

Dans les faits :

- certes une NBI de 30 points (dans le cadre de la politique de la Ville) ;

- mais pas d'accès possible à la hors-classe...

- pas d'indemnité de professeur principal référent ni d'heures supplémentaires (comme c'est le cas dans le secondaire) ;

- silence radio absolu dans la presse syndicale du primaire.

La spécificité multidimensionnelle

Travail de **mise en cohérence permanente** qui demande une recherche indispensable pour la gestion des items précités tant pour la fonction éducative que pour la fonction sociale.

D'une part : Nous sommes la personne référente de l'enfant dans l'école et le quartier.

De l'autre : **Nous n'avons aucun statut légitimant une autorité quelconque vis-à-vis de nos collègues pour le FLE/FLS dans le scolaire et dans nos contacts parascolaires.**

Nous sommes des **urgentistes**, ceux qu'on appelle quand il y a problème ; et c'est vrai que la souffrance se voit aussi parfois en classe :

Dans le « **tout vient** » de la population accueillie, certaines de ses composantes sont **très vulnérables** et c'est pourquoi on ne peut dissocier, chez l'enseignant de CLIN, la fonction éducative d'enseignement de la Langue Culture Française de la fonction sociale.

On ne saurait minimiser l'impact du vécu de certains enfants.

exemples :

Cas de A., enfant iranien de 12 ans, il semble hagard dans la cour de l'école. On comprend mieux lorsqu'on sait que sa mère a explosé à côté de lui il y a 8 jours ! C'est pourquoi il est à Paris, venu chercher refuge chez une tante qu'il ne connaît pas, envoyé par un père qui n'a pas le temps de s'occuper de lui.

Cas d'une petite Péruvienne de 8 ans, dont le frère jumeau est hospitalisé à l'hôpital Necker.

Elle attend, **trop silencieuse**, que la greffe de moelle épinière réussisse pour lui, avant de prendre sa place. Tous deux sont atteints de leucémie. Lui décèdera et ne reprendra jamais sa place en CLIN, elle quittera la CLIN sans avoir pu en parler.

Comment amener F. à prendre confiance en lui, à pouvoir se présenter, parler en classe ? Sa famille, sans papiers, a été jetée à la rue par la locataire qui leur sous-louait la minuscule pièce où ils dormaient jusque là.

Qui doit alerter les services sociaux ?

Qui doit prendre du temps avec cet enfant ?

Rappel de textes officiels

(BO n°45 du 8-12-1994).

Dans la partie « **Conclusion** », p. 55 :

« Quelles que soient les situations d'exercice de ce métier, il convient que le professeur des écoles :

- Porte un regard positif sur l'enfant

- Développe une attitude réflexive sur sa pratique

- Donne une dimension sociale au métier d'enseignant »

C'est aussi pour cette raison que **la prise en charge de ce type de public va au-delà de la seule classe et du seul temps scolaire.**

Ce qui bloque :

Un manque de temps évident, dommageable

Nous avons le même travail en FLE/FLS que dans les CLA, avec probablement aussi le statut de personne référente. Nous souhaitons un alignement horaire calqué sur les CLA pour :

- mener à bien les tâches prioritaires inhérentes à l'enseignement du FLE/FLS ;

- avoir des contacts avec les enseignants de CLA, de SEGPA, le CIO, etc..

Nous réclamons **6 h mobiles**, utilisables ou non, en fonction des besoins, à des tâches de coordination pour le suivi des élèves.

Pas de statut de prof de FLE/FLS.

Pour l'instant nous sommes alignés sur celui de PE ordinaire, sans **aucune prise en compte, ni de notre spécificité, ni de notre auto-formation personnelle.**

Quid de la centration de fonctionnement sur l'apprentissage de la Langue-Culture ?

Que penser de ce qui suit ? En tant que PE on nous propose :

- un stage de 3 jours et demi d'anglais, en IUFM pour passer une habilitation en Langue Vivante, reconnue par l'Education Nationale ;

- quelques mois de formation, en IUFM, pour nous spécialiser et nous donner un statut en AIS... qui risque de disparaître !

Aucun statut pour les profs de Langue-Culture Vivante que nous sommes :

- nos auto-formations universitaires sur plusieurs années en FLE /FLS ou autres, elles, ne valent RIEN !

- nos diplômes FLE/FLS ou autres sont donc des **LEURRES**, n'accordent RIEN !

Serge Desvernois

Les Centres Académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage / CASNAV

La politique de l'accueil des élèves étrangers a fait l'objet d'une nouvelle réflexion à partir des deux journées nationales d'étude sur la Scolarisation des migrants organisées par la Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'Education Nationale en mai 2001. Il fallait de toute manière faire vite dans la mesure où une augmentation prévue des flux de 30 % par an précipitait un nécessaire regroupement des forces. En janvier 2002, 32650 élèves étrangers sont scolarisés dans les premier et second degrés. Pour les enseignants qui accueillent les élèves étrangers, pour leurs formateurs, trois problèmes sont récurrents : la vacaturation est galopante, la certification complémentaire répond imparfaitement aux besoins du terrain et le discours du français langue seconde est lénifiant.

► Un périmètre à justifier.

Il faut regarder la situation de l'enseignement du français langue étrangère - FLE - à l'Université pour mieux dépeindre la situation des CASNAV. Il s'agit ici d'une question de périmètres entre les linguistiques et les didacticiens. Les étudiants diplômés en didactique des langues-cultures n'ont pas pu prendre leur place dans les postes fléchés FLE des Départements des Sciences du Langage. De la même façon, les commissions de spécialistes chargées de recruter les enseignants-chercheurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres restent très timides sur la didactique du français langue étrangère et seconde. Les raisons sont multiples : entre autres, les capitaux symboliques de ces nombreux étudiants (aux côtés des petits effectifs en linguistique) sont différents et les corpus de classe ne sont pas ressentis comme de la recherche fondamentale. En conséquence :

- Les plans académiques de formation des maîtres qui proposent des modules de présentation des situations exolingues en classe doivent chercher des enseignants en didactique ailleurs qu'à l'IUFM et l'Université pour répondre aux besoins des enseignants.

- Mais surtout, s'ils ne passent pas de concours d'enseignement tout en souhaitant pratiquer l'enseignement du français aux apprenants de langue étrangère, ces étudiants, qualifiés au demeurant aux CASNAV, de faire employer des Assistants d'Education en FLE, des contractuels, à bon compte ; s'ils obtiennent le concours de Professeur des Ecoles ou de Certifié de Lettres Modernes, l'éventuelle maîtrise qu'ils y accrochent peut être déterminante pour être formateur ou enseigner dans une Classe d'initiation ou un Dispositif d'accueil, mais cela sans reconnaissance professionnelle particulière. Trop souvent, la maîtrise FLE n'est pas le seul critère de recrutement des formateurs en FLE. C'est par exemple le fait de ne pas avoir de poste, d'être titulaire d'un enseignement sur plusieurs établissements, bref d'être difficilement administrable, qui peut aider le spécialiste du domaine à décrocher un poste de formateur.

► La certification en Français langue seconde.

C'est le problème récurrent du CAPES FLE qui se pose ici. Lors de la première Rencontre des responsables des filières universitaires de didactique du français langue étrangère à Grenoble en 1986, le débat sur les débouchés professionnels insiste sur cette qualification, cette formation supplémentaire en didactique qui permet aux enseignants de travailler sur des pos-

tes sensibles avec des élèves étrangers, dans les groupements d'établissements et les anciennes Sections d'Enseignement Spécialisé : Dix-neuf ans après, si l'antienne du APES FLE n'a guère avancé, les débouchés professionnels se développent.

Le Ministère propose toutefois dans le Bulletin Officiel n° 39 du 28 octobre 2004, la mise en place d'une certification complémentaire en français langue seconde, cependant, dans les Académies, la publicité qui en a été faite reste très discrète. Cette certification cible les personnels enseignants des premier et second degrés, titulaires ou stagiaires. Ils peuvent ainsi valider des compétences particulières qui ne relèvent pas du champ des Lettres Modernes par exemple. Par ces compétences, on entend la connaissance et l'expérience des principales méthodes d'enseignement, des matériels pédagogiques disponibles, les compétences sur l'évaluation, la scolarisation à l'étranger etc.

Si cette certification représente une avancée pour les enseignants titulaires n'ayant pas une formation initiale en FLE, l'évolution politique annoncée concernant les postes à supprimer et la Loi Organique relative à la Loi de Finance laisse septique. La certification valide un savoir-faire, une pratique pédagogique innovante mais elle n'est pas liée à une prime particulière, les contractuels, les vacataires ne peuvent pas l'acquérir ; elle peut définir une étape vers le CAPES FLE comme un blocage de celui-ci. Ce double tranchant est à étudier.

► Le français langue seconde pour les primo-arrivants

La réflexion de 2001 qui a permis de repositionner les CASNAV s'est appuyée sur le livret de Viala / Bertrand / Vigner en 2000 traitant du *Français langue seconde* au Collège. Ce livret a le mérite d'entamer une coordination méthodologique entre le français langue maternelle et seconde, puis d'indiquer des activités de classe. Mais il n'a pas toujours été bien reçu par les enseignants car il est jugé en inadéquation avec le terrain. Le discours officiel tente de requalifier le français langue seconde en « domaine pédagogique de transition » ou « domaine incertain entre langue maternelle et langue étrangère qui doit valoriser sa propre disparition ». Cette définition par défaut est devenue très consensuelle, lénifiante, réitérée dans les discours des formations du Centre International d'Etudes Pédagogiques. Mais les stratégies du FLE, les pratiques efficaces de l'alphabétisation séduisent encore les enseignants tout simplement parce que leurs migrants ont changé : les belles théories du français langue seconde ne résistent pas aux difficultés des migrants de plus en plus âgés (dans l'Académie de Montpellier sur les 1600 élèves étrangers, 400 ont plus de 16 ans), non-scolarisés antérieurement (l'Académie de Créteil fait état de 13 classes regroupant ce type d'élèves), rassemblés dans des hôtels, des Centres d'Accueil, sans contact linguistique avec la langue du pays d'accueil ce qui correspond à une situation typique du français langue étrangère.

En conclusion, la didactique que les enseignants et les formateurs des CASNAV pratiquent est une linguistique impliquée dans une réalité sociale très riche, mais le savoir-faire accumulé, enregistré n'est pas reconnu. Les linguistes peuvent devenir non-qualifiés sur ce terrain qu'ils ont voulu ignorer et le statut du migrant en difficulté semble rejaillir sur celui de son enseignant en français langue seconde dont la réalité socioprofessionnelle est empreinte de nomadisme.

Gérard-Vincent Martin

Le français, langue d'intégration

La scolarisation des nouveaux arrivants dans le Var

Robert Gerni.

Chargé de mission auprès de l'Inspecteur d'Académie du Var - Responsable départemental du CASNAV¹ - chargé des dossiers « Politique de la Ville » et « Accompagnement à la Scolarité ». Cet article se veut essentiellement un témoignage d'expérience professionnelle.

C'est avec le plus vif intérêt que j'ai pris connaissance de la contribution de Chantal Forestal², tant ses préoccupations confortent et rassurent l'enseignant de FLS que je fus et rejoignent celles du responsable, chargé d'organiser la scolarisation des nouveaux arrivants du premier et second degré, du recrutement et du suivi des enseignants FLE/FLS.

Les contraintes liées à l'obligation scolaire, à l'hétérogénéité des élèves, aux objectifs d'intégration rapide en cursus ordinaire et à l'absence de maîtrise d'un flux migratoire en perpétuelle expansion, imposent la mise en adéquation de la formation des acteurs avec les besoins des établissements et les politiques d'accueil. Les réponses qui seront apportées à son questionnement devraient nous permettre de trouver et/ou de maîtriser en interne les compétences en matière de pédagogie différenciée, de connaissance des publics et des politiques publiques, d'aptitude au travail en réseau que nous sommes parfois amenés à déléguer à nos indispensables partenaires associatifs.

L'introduction en formation initiale de la notion de FLS, prépare désormais les futurs enseignants à travailler en direction d'un public très différent de celui repéré dans le champs du FLE ; Cet aspect fondamental comme la prise en compte du contexte d'exercice de ce domaine disciplinaire, des enjeux de l'intégration scolaire, culturelle et sociale conditionnent l'efficacité des dispositifs.

Il s'agit moins de recruter des praticiens, formés à des outils méthodologiques particuliers (si tant est qu'ils puissent exister des méthodes destinées à des publics aussi hétérogènes), que des professionnels doués d'une capacité d'adaptabilité constante, pivots d'un dispositif d'accueil souple, modulable mobilisant chacun des acteurs de l'intégration.

A la proposition de Chantal Forestal « ... permettre à l'enseignant de créer lui-même ses outils ... lui permettant... autres, d'analyser

les données ethnoculturelles et psychosociales de son public et de gérer son hétérogénéité linguistique culturelle.³ », j'ajouterais la nécessité objective de prendre en compte la réalisation des conditions de la scolarité au sein même des familles immigrées au travers de partenariats avec les acteurs associatifs et sociaux. (cf. § sur la politique d'accueil dans le Var - développement des partenariats)

De même, la maîtrise de l'outil informatique, si précieuse à l'individualisation de l'enseignement et à l'autonomie des élèves, ne peut non plus être absente des cursus de formation. (cf. § sur la politique d'accueil dans le Var - développement des nouvelles technologies)

Une collaboration avec les chercheurs universitaires en didactique du FLE est souhaitable. Elle devrait permettre une réflexion armée sur l'outil, les démarches qu'il favorise ou ne favorise pas et à ce titre être intégrée à la formation de formateurs.

- 1) Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.
- 2) « Sortir de l'immobilisme » - congrès du SNESUP - mars 2003.

67

Le profil des enseignants FLE/FLS ébauché ici, repose bien entendu sur une reconnaissance statutaire et institutionnelle propre à légitimer leur action au sein des établissements ; ce qui n'est malheureusement pas encore acquis (cf. le combat syndical de Chantal Forestal).

Quelques précisions concernant la scolarisation des néo-arrivants non francophones dans le Var

Le nombre d'élèves étrangers scolarisés dans les établissements du 1^{er} et du second degré du Var est passé de 230 en 1998 à 1296 en juin 2003 portant le département à un niveau comparable à celui des Alpes Maritimes et des Bouches du Rhône dans moindre mesure. Il se distingue de ses voisins qui concentrent le flux migratoire sur les métropoles marseillaises ou niçoises et la bande littorale par une répartition des migrants sur 75% des communes du territoire départemental. A titre d'exemple, quarante et un des soixante-dix collèges ont à prendre en charge des élèves non francophones soumis à la scolarité obligatoire.

L'impossibilité de maîtriser le flux migratoire et la grande dispersion géographique imposent aux responsables académiques l'élaboration d'une réponse non limitée à la simple création de postes d'enseignants. L'expérience des classes spécialisées, l'obligation d'accueillir un public totalement hétérogène à tout moment de l'année scolaire, ont conduit le CASNAV à développer des stratégies prenant en compte tout à la fois l'accès à la langue française, l'intégration scolaire et l'accompagnement des familles. S'appuyant sur la volonté de réussite des élèves étrangers, leur respect et leur confiance dans l'institution et les enseignants, une pédagogie de l'urgence s'impose si nous ne voulons pas

qu'à l'espérance migratoire succède un statut d'élèves en difficulté et que nos primo arrivants rejoignent à terme la cohorte des jeunes « issus de l'immigration » dont ils ne partagent généralement dans un premier temps que les secteurs d'habitation.

Les enjeux de l'intégration des nouveaux arrivants, de l'intégration scolaire en particulier, tant elle représente souvent l'objectif ultime du projet migratoire, place l'enseignement du français aux élèves étrangers non francophones face à une problématique qui déborde largement du cadre strict de la didactique du FLE.

Hormis peut-être dans les limites du champs universitaire, l'accès à la langue, au-delà de la technicité des enseignants spécialisés, dépend pour une large part de la qualité de l'accueil et de celle de l'intégration sociale et culturelle de la famille migrante.

L'étude du français, par des populations désormais appelées à rester durablement sur le territoire national, apparaît moins comme un but en soi que comme le moyen d'accéder à une formation générale et professionnelle. La maîtrise rapide de la langue est de plus un critère retenu dans l'élaboration futur « contrat d'intégration des immigrés »³, enjeu statutaire d'importance pour les réfugiés et autres ayants-droits du « regroupement familial ».

A ce contexte s'ajoute un certain nombre de réflexions rapidement évoquées ci-dessous :

■ Réflexions sur le (dys) fonctionnement institutionnel

L'arrivée en cours de scolarité constitue a priori un facteur qui ne facilite pas la réussite scolaire, même si les primo arrivants bénéficient de l'attitude positive et des ambitions que leurs parents (sur)investissent dans l'institution scolaire.

Si les ressortissants des pays en voie de développement et du Maghreb, majoritairement liés

- 3) Conclusions du Comité Interministériel à l'Intégration du 10-04-2003 - Projet de loi relatif à la maîtrise de l'immigration et au séjour des étrangers en France du 09-07-2003

68

à une migration d'ordre économique, sont bien entendu les premiers à être confrontés aux difficultés de scolarisation, l'intégration scolaire des jeunes de niveaux et de parcours comparables aux nôtres ne se fait pas sans obstacle important, en particulier lorsqu'elle concerne les élèves en limite de scolarité obligatoire et/ou au niveau des lycées d'enseignement général ou professionnel. Pour cette catégorie, les ressortissants occidentaux de la Communauté Européenne ont souvent les moyens financiers et culturels d'assurer eux-mêmes la transition vers notre système éducatif. Il en va différemment des autres pour lesquels, en dépit d'un passé scolaire correct et d'une maîtrise honorable de la langue, il est vivement conseillé aux familles qui en ont les moyens financiers et humains d'organiser pour leur enfants un retour provisoire au pays afin d'y passer un baccalauréat qu'il serait fortement improbable d'obtenir en France (la reconnaissance du diplôme et l'inscription directe à l'université semblent moins problématique). Pour autant, le délai d'obtention du « titre de circulation » ou de la carte de séjour rend souvent cette opération impossible et nombre de jeunes, et tout spécialement les filles, sont contraints à des cursus de formation en alternance qui ne correspondent ni à leurs capacités ni à leurs ambitions. Désillusion, frustration et ressentiment accompagnent la déscolarisation dont les conséquences sociales se mesurent souvent en terme de repli identitaire et de communautarisme voire de comportement déviant.

D'une manière générale, les différents acteurs qui se sont penchés sur le fonctionnement des structures et des dispositifs d'accueil des élèves migrants non francophones depuis leur création dans les années soixante-dix constatent que leur intégration au sein des établissements scolaires continue à poser problème.

Leur constat témoigne de l'existence de difficultés, voire de blocages, lorsqu'il s'agit de scolariser les élèves primo arrivants conformément aux principes énoncés dans les circulaires ministérielles⁴.

► Les CLIN⁵ ou CLA⁶, « ghetto » ou « cocon », renforcent la marginalisation et déchargent les enseignants « non spécialistes » d'intégrer dans leur pratique la présence de ces élèves et de leur spécificité. Il arrive même que des enseignants spécialisés s'estiment non formés pour enseigner à des élèves non francophones au passé scolaire incertain ou inexistant.

Ces structures spécifiques plus ou moins fermées, renforcent également les écarts de contenus et de niveaux scolaires dans les autres disciplines et l'intégration scolaire à leur sortie s'effectue très souvent en « classes adaptées pour élèves en difficultés » voire en SEGPA⁷ compromettant définitivement leur avenir scolaire.

► Les « regroupements »⁸ de Bassins d'Education et de Formation, les CRI⁹, rencontrent d'importantes résistances tant l'organisation des emplois du temps de ces élèves par l'administration des établissements et la prise en compte de leurs besoins particuliers par les enseignants ordinaires sont loin d'être des priorités ; d'une manière générale les enseignants s'estiment non formés et laissent au moins partiellement pour compte ces enfants

qui, formellement présents en classe, ne sont pas pris en charge de manière adaptée dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

Cependant, en fonction de la présence ou non de l'enseignant spécialiste dans l'établissement, de la qualité de son investissement et de son intégration à l'équipe éducative, de la prise en compte des néo arrivants dans le projet d'établissement et de son ouverture à l'environnement, ces dispositifs « ouverts » s'avèrent plus adaptés. Ils offrent la possibilité d'une prise en compte des entrées étalées tout au long de l'année scolaire et de la scolarité antérieure pour l'établissement de parcours individualisés ; ils autorisent un investissement immédiat des acquis en langue française et favorisent une adaptation ciblée des cours de FLE/FLS.

■ Réflexions sur les modalités d'enseignements et les profils d'enseignants

Si le FLE s'avère opérant dans les conditions qui ont vu son émergence, il s'adresse en France ou à l'étranger à une minorité d'étudiants souvent aisés, au passé scolaire avéré, inscrits dans un cursus scolaire et un parcours migratoire cohérents et maîtrisés. Les démarches et outils pédagogiques qui s'y réfèrent s'avèrent très peu opérants voire inadaptés aux conditions d'enseignement rencontrées par les enseignants des dispositifs d'accueils en France.

Dans les écoles, et plus particulièrement encore dans les collèges et les lycées qui reçoivent la plupart des élèves non francophones ses enseignants « diplômés » se trouvent démunis face à un public dont la particularité principale est d'être à la fois extrêmement hétérogène, de par son expérience migratoire et son niveau scolaire, mais aussi de par la grande diversité de ses origines géographiques et culturelles. A cela s'ajoute la présence de plus en plus fréquente de jeunes peu ou très faiblement scolarisés antérieure-

ment du fait de la dégradation des systèmes éducatifs dans divers pays africains et de la multiplication des situations de conflits (Yougoslavie, Algérie,...). Ils doivent également intégrer à leur pratique l'absence de langue de communication avec leurs élèves et très souvent entre les élèves eux-mêmes.

La langue française n'est plus dans ce contexte un « simple » objet d'étude mais elle est également la langue des apprentissages de l'ensemble des disciplines scolaires comme celle de la communication quotidienne. Aussi, les démarches à plus ou moins long terme associées au FLE s'adaptent-elles difficilement aux conditions d'un enseignement à visée intégrative rapide dans le cursus d'enseignement ordinaire.

Cette situation nécessite l'implication d'enseignants qui tout en restant maîtres de leur domaine « mesurent » l'efficacité de leur pratique dans les autres disciplines, qui elles-mêmes interfèrent dans leurs cours ; ils sont ainsi confrontés à la nécessité d'adaptation permanente de leurs outils, de leurs démarches et de leurs supports.

Seuls référents accessibles pour les élèves non francophones, ils assurent, au-delà de leur fonction, un rôle de médiation et de coordination au sein d'une équipe éducative avec laquelle ils partagent la responsabilité de l'intégration linguistique et scolaire. Une capacité et une appétence au travail collaboratif s'avèrent nécessaires, qui doivent être soutenus et légitimés par une reconnaissance statutaire.

S'adressant à des apprenants, eux-mêmes plongés dans un bain langagier extra scolaire aux sources multiples plus ou moins sûres et animés par la nécessité vitale de la maîtrise de l'oral, ils sont inévitablement confrontés aux obstacles liés à leurs univers (socio) culturels ; de ce point de vue, des partenariats étroits avec le secteur social et associatif spécialisé permettent de travailler, de manière coordonnée et concomitante à l'intégration linguistique et scolaire, à la réalisation des conditions de la

4) « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France... », Circulaire 2002-100 du 25 avril 2002, B.O. spécial n° 10.

5) Classe d'initiation du 1^{er} degré

6) Classe d'adaptation du second degré

7) Section d'Enseignement Général Pré professionnel Adapté

8) Prise en charge à temps partiel des collégiens non francophones dans le département du Var

9) Cours de Rattrapage Intégrés du premier degré

69

70

scolarité au sein même des familles néo-joignantes.

Politique départementale d'accueil et d'intégration

Cet ensemble non exhaustif de constats et de réflexions ont conduit L'inspection Académique du Var à mettre en œuvre une politique d'accueil et d'intégration qui repose sur :

■ Un partenariat institutionnel

Dans l'attente de la généralisation des Plateformes d'Accueil prévues par le projet de loi sur l'intégration des étrangers³, le CASNAV participe au pilotage du PDAAE¹⁰ et aux réunions de pré accueil et d'accueil organisées par l'OMI¹¹ et s'investit dans l'information aux associations chargées d'assister les candidats à l'émigration.

■ La mise en place de dispositifs souples et évolutifs

Par opposition aux structures fermées de type « CLIN » ou « CLA », sont privilégiés les dispositifs de type « CRI » ou « Regroupement ». Gérés par des enseignants détachés à mi temps de leur enseignement ordinaire - restant ainsi « en phase » avec les programmes - ils offrent, outre les avantages décrits plus haut, la possibilité d'une adaptation aux caractéristiques du flux migratoire et ouvrent un espace aux partenariats.

■ L'aide à la prise en charge en classe ordinaire dans le premier degré

Elle consiste à :

- Une assistance sur site pour l'évalua-

tion des connaissances réalisée en langue maternelle, l'élaboration d'un emploi du temps adapté, l'identification et la mobilisation des moyens de l'équipe éducative et, si nécessaire, du RASED¹² et des associations d'accompagnement à la scolarité lorsqu'elles existent localement. Elle donne lieu également à une identification des activités de la classe et des autres sections propres à favoriser l'intégration linguistique (graphisme, chant, théâtre, sport) ainsi qu'à la mise à disposition d'outils permettant soit des activités communes soit un travail en autonomie.

► Inscription au Plan Académique de Formation de stages en direction des enseignants isolés directement concernés

► Des interventions systématiques dans les stages de formation des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques de circonscriptions.

■ La valorisation de l'usage de l'informatique et de l'Internet

Comme beaucoup de CASNAV, celui de l'Académie de Nice a développé ses propres pages Web sur le site du rectorat de l'Académie de Nice¹³. Il se veut un outil d'information destinés aux enseignants, aux étudiants, aux parents, aux associations et partenaires. Il travaille à la sélection de cdrom et de sites et au développement de nouveaux outils. C'est ainsi, qu'avec l'aide du CDDP¹⁴, le projet SAFONA¹⁵ est étendu au département du Var. Les objectifs sont de tenter d'apporter une réponse à la dis-

persion géographique du public, à son hétérogénéité en constituant des groupes virtuels « homogènes » et à la nécessité de partage de compétences pour des enseignants eux-mêmes isolés. Après une première phase de résolution de problèmes institutionnels et techniques, l'expérimentation se poursuit par la formation des enseignants et la transformation de leurs outils habituels.

■ Le développement des partenariats

Ceci est justifié par la nécessité de prendre en compte de manière concomitante et volontariste l'intégration scolaire et sociale et de peser sur les conditions de la scolarité dans l'environnement familial des élèves. Ainsi l'Inspection Académique du Var conventionne, dans le second degré, plusieurs actions actuellement financées par la « politique de la ville » qu'il convient de d'appréhender, non comme un remède à une carence de moyens, mais comme la réponse à une situation complexe nécessitant la mise en place de dispositifs passerelles dont la pédagogie ne relève plus du strict « droit commun » de l'Education Nationale.

Au niveau des collèges :

L'action des associations est légitimée par sa présence dans l'établissement où elle assure une action complémentaire et coordonnée avec celle de l'enseignant FLE/FLS chargé du « regroupement » (compléments de cours ou dédoublement de groupes, médiation linguistique portant sur la vie scolaire comme sur les contenus disciplinaires, tutorat, action théâtrale, ...). A l'extérieur elle assure une action d'accompagnement à la scolarité, visant également à intégrer les jeunes aux activités de loisir, sportives et culturelles du secteur, à faciliter l'intégration des fami-

les et à régler les problèmes divers et multiples liés à la migration en évitant les replis communautaristes.

Elle vise également à maintenir l'autorité parentale, en particulier en matière de rapport à la scolarité (connaissance du système éducatif et des parcours de formation, maîtrise des emplois du temps, adaptation aux rites et usages scolaires, etc...).

Une étude récente du CREOPS16 montre qu'au delà des apparences, la problématique dominante pour les familles nouvellement regroupées en France est précisément la constitution d'une cellule familiale, qui n'a jamais existé du fait de la résidence du chef de famille en France depuis de nombreuses années. L'autorité de ce père « virtuel » mais non moins respecté voire mythifié résiste mal à quelques semaines en France dès lors que les adolescents prennent conscience de son statut social réel, de son inadaptation et sa dépendance aux travailleurs sociaux, de sa méconnaissance du pays d'accueil.

Un partenariat est également sollicité avec les consulats pour la mise à disposition des ELCO¹⁷ qui assurent ponctuellement, en sus de leur mission initiale, une médiation disciplinaire voire des mises à niveau ponctuelles en langue maternelle.

Pour les 16 / 18 ans :

Devant la demande croissante de scolarisation de jeunes normalement ou non scolarisés antérieurement, déboutés des dispositifs de la formation continue par manque de structure ou absence de statut adapté, des classes expérimentales fonctionnant en établissement scolaire ont été confiées au secteur associatif sous pilotage du CASNAV. L'objectif est de permettre à ces jeunes, arrivés hors scolarité obli-

16) Bureau d'étude chargé par la DDASS d'évaluer les problématiques d'intégration des migrants dans le Var - non encore publiée.

17) Enseignants en Langue et Culture d'Origine.

10) Plan Départemental d'Accueil des Etrangers.

11) Office des Migrations Internationales.

12) Réseau d'Aide et de Soutien des Elèves en Difficulté (orthophoniste, rééducateur, psychologue).

13) <http://www.ac-nice.fr>

14) Centre Départemental de Documentation Pédagogique-secteur de l'Ingénierie Pédagogique.

15) Satellite Formation Nouveaux Arrivants - Expérience de téléenseignement interactif en partenariat avec la société ALCATEL.

gatoire, de poursuivre des études en lycée ou d'accéder à une formation qualifiante après une année (au plus) consacrée à l'accès à la langue, à la connaissance de l'environnement et des cursus de formation et à la mise à niveau, ciblée en fonction du projet de formation, du niveau et du contenu de la scolarité antérieure de chacun des participants.

Ce travail d'adaptation à la réalité de l'offre de formation, tant il représente pour eux mêmes et leurs familles, de ruptures avec le projet migratoire initial plus ou moins fantasmé, est indispensable à la réussite scolaire et à l'intégration des jeunes. Il mobilise en permanence les services de l'inspection académique du CASNAV et de la DEVS¹⁸ en matière d'information, d'orientation et de suivi.

La poursuite des études, fait obligation de posséder un titre de séjour à partir de l'âge de dix-huit ans¹⁹. Elle nécessite une aide à la régularisation soutenue par l'espérance d'intégration objectivée dans la classe expérimentale et la médiation de ses formateurs/enseignants. Elle est réalisée dans la plupart des cas par un travail en réseau avec les travailleurs sociaux des quartiers et des organismes de prévention, les services spécialisés en particulier du SSAE²⁰ (regroupement familial, demandeurs d'asile, réfugiés), de la PJJ²¹ et de l'ASE²². (mineurs isolés, jeunes

errants), l'administration préfectorale et la DDASS.

Au-delà du bilan pédagogique (70% des jeunes issus de ce dispositif poursuivent ou ont terminés un parcours en formation initiale - y compris en IUT après obtention du DAEU²³) la pertinence en matière de gestion des publics à risque a fait inscrire ces classes aux *Contrats Locaux de Sécurité*.

Le bilan positif dégagé après plusieurs années d'expérimentation va permettre de s'engager des financements de droit commun du Conseil Général, du Conseil Régional et du FASILD²⁴. Placés sous pilotage de l'Inspection Académique et animés par les enseignants FLE/FLS, ces actions répondent aux objectifs décrits plus haut et nous enrichissent, par la collaboration au sein même des établissements, de l'expérience des acteurs du terrain de la formation continue, en matière de pédagogie différenciée, de tutorat, d'adaptabilité.

En conclusion, il est vital que les IUFM intègrent, au-delà des simples journées d'informations confiées au CASNAV, la prise en compte des élèves étrangers et que l'université complète ou réoriente la formation de formateurs en didactique du FLE. Une réflexion s'impose de façon urgente sur les nouveaux contenus à p rendre en compte concernant cette formation.

CAMPAGNE « POUR le DROIT à la LANGUE »

Vers la reconnaissance d'un véritable droit pour tous les migrants à un apprentissage de qualité de la langue française

La maîtrise de la langue française est la condition première d'une intégration réussie pour les migrants qui s'installent dans notre pays.

C'est d'abord une nécessité pratique qui facilite la vie quotidienne, mais c'est aussi et surtout la condition de l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. La maîtrise de la langue du pays d'accueil renforce et accélère le sentiment d'appartenance à la communauté nationale, peut éviter les replis communautaristes et permet aux migrants de se faire entendre comme citoyens à part entière, comme parents impliqués et actifs, comme interlocuteurs respectés.

C'est pour ces raisons qu'il faut aller vers la reconnaissance et l'établissement d'un véritable droit à l'apprentissage de la langue française pour les migrants et leurs enfants, de la première génération.

Mais il faut admettre que les structures, les moyens financiers et pédagogiques sont pour le moins insuffisants. Il faut proposer aux migrants, et notamment aux moins scolarisés et aux plus en difficultés sociales et culturelles, des formations de qualité, avec des enseignants et des formateurs eux-mêmes formés comme spécialistes du Français Langue Etrangère. Les formations linguistiques doivent être reconnues au titre de la formation professionnelle et, à l'école, faire l'objet d'une attention particulière en renforçant les structures destinées aux primo-arrivants, tout en veillant à les intégrer dans le cursus normal.

L'apprentissage de la langue demande bien sûr un effort et une volonté de la part des migrants, mais il faut offrir à tous ceux qui engagent cette démarche une réponse à la hauteur de l'enjeu humain et social que représente la maîtrise du français.

Nous demandons aux pouvoirs publics de reconnaître le droit pour les migrants à un apprentissage de qualité de la langue française, de le définir et de l'organiser en concertation avec tous les partenaires concernés.

Hervé Adami, Maître de Conférences
Université Nancy 2

18) Division des Elèves et de la Vie Scolaire.

19) La convention internationale des droits de l'enfant protège les mineurs de tout éloignement du territoire national ; moins de 10% sont expulsés après leur majorité.

20) Service Social d'Aide aux Emigrants;

21) Protection Judiciaire de la jeunesse.

22) Aide Sociale à l'Enfance.

23) Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires.

24) Fond d'Action de Solidarité d'Intégration et de Lutte contre les Discriminations (ex FAS : Fond d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés).

FLE : mais où sont passés les professeurs principaux des migrants ?

Les professeurs de français langue étrangère qui enseignent, en collège, le français langue étrangère (français langue seconde) aux enfants nouvellement arrivés sur le territoire et non francophones, ont la double responsabilité de l'enseignement du français à plusieurs niveaux et de l'intégration de leurs élèves dans la société française via le collège.

1) L'enseignement à plusieurs niveaux : il s'agit de pédagogie différenciée avec plusieurs niveaux de FLE, mais aussi avec un éventail de profils peu compatibles entre eux et qui ne relèvent pas tous du français langue étrangère : illettrés francophones, analphabètes simples ou totaux, enfants en difficulté dans l'apprentissage, migrants non scolarisés antérieurement, enfants du voyage....

2) L'intégration de ces enfants dans la société française via le collège signifie pour ces professeurs deux choses : négocier avec les équipes pédagogiques l'insertion de chaque primo-arrivant dans les classes du collège ; tisser des relations avec l'ensemble des personnels de l'établissement. Ceci, de la personne la plus importante de l'établissement, à savoir : le gardien, au personnel de direction en passant par les personnels de service (cuisine, ménage...), les surveillants, les CES (1), les CPE (2), l'infirmière, la conseillère d'orientation et l'assistante sociale... Le travail relationnel est considérable. L'enjeu en est l'acceptation de l'enfant dans et par le collège.

Ajoutons à cela que ces professeurs font le travail de tout professeur principal. Sans entrer dans le détail et dans le désordre parce que justement, c'est un travail de tous les instants, ils accueillent les familles, les reçoivent et les convoquent en cas de difficulté, aident à monter le dossier, volent au secours des conseillers d'orientation dans les Pôles, refont une évaluation approfondie de l'élève à son arrivée au collège et choisissent la classe d'intégration, tiennent les conseils de professeurs et les conseils de classe, remplissent et font passer les bulletins, remplissent, signent et prennent la responsabilité des dossiers d'orientation, se rendent aux CDES, vérifient les carnets et les signatures, y font noter sur ordre du chef d'établissement tout ce qui a trait à la vie de l'établissement, règlent les conflits, prennent contact avec les instances en rapport avec les migrants (ASE³, foyers, Conseil Général, CIO⁴...) suivent les élèves déjà intégrés dans le cursus scolaire normal et, enfin, sont au centre d'un système d'échanges indispensable avec les équipes enseignantes qui accueillent ces enfants en intégration partielle ou définitive.

Ces professeurs sont, dans l'académie de Versailles, pour la plus grande partie des non titulaires et sont menacés d'être remplacés par les fameux TZR⁵ sans affectation, mais peut-être aussi, sans qualification en FLE. Quant aux titulaires, moins nombreux, certifiés, parfois agrégés ou docteurs, relevant de toute façon du second degré, ils se retrouvent, étonnés, sous la coupe du premier degré depuis la fin des CEFISEM⁶ et la prise de pouvoir des Inspections départementales sur les CASNAV⁶. Dans les deux cas, titulaires ou non, les professeurs de classes d'accueil sont fragiles et maniables étant en situation précaire.

Ils reçoivent, au titre d'« Enseignant de la classe d'accueil pour primo arrivants non francophones et pour un quota de 18 heures » une nouvelle bonification indiciaire de 30 points (décret n°91-1229 du 06-12-1991 ; décret n° 2002-858 du 03-05-2002 ; circulaire ministérielle DAF/C1 020287 du 02-07-2002). Cette bonification remplace l'indemnité de sujétion spéciale qui leur était versée jusqu'alors qu'ils fussent en ou non en ZEP⁷. (Arrêté du 11 septembre 1990, lettre n° 90-2727 du 26 juillet 1990, décret n°90-806 du 11 septembre 1990). Il ne s'agit là aucunement d'une indemnité de professeur principal mais bien d'une indemnité due au titre d'enseignant en classe d'accueil.

Par contre, on leur a supprimé, par une silencieuse circulaire envoyée aux chefs d'établissements (DOS/CL/IA 2004-279/Rectorat) l'indemnité de professeur principal.

L'intégration de ces enfants est-elle si peu considérée ? Les migrants n'ont-ils donc pas le droit d'avoir leur professeur principal ? Le français langue étrangère n'est-il plus un besoin ? On va supprimer l'immigration ?

Régine Dautry
Docteur en Sciences de l'éducation
Ex. formateur CASNAV second degré

- 1) CES : Contrat emploi solidarité.
- 2) CPE : Conseiller d'éducation principal.
- 3) ASE : Aide sociale à l'enfance.
- 4) CIO : Centre d'information et d'orientation.
- 5) TZR : Titulaire de Zone de remplacement.
- 6) CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage. Ce terme s'est substitué à celui de CEFISEM, Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (Circulaire N° 2002-102, BOEN spécial n° 10 du 25 avril 2002, p. 22).
- 7) ZEP : Zone d'éducation prioritaire.

FLE : accueil et protection des élèves étrangers non francophones en âge d'être scolarisés dans le système scolaire français

Les enfants non francophones nouvellement arrivés en France sont scolarisés en fonction de leur âge dans des structures d'accueil spéciales de l'Education nationale gérées par les CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage).¹

Dans le premier degré, ils sont scolarisés en classe d'initiation (CLIN), dans le second degré, ils entrent en classe d'accueil (CLA). Ils y apprennent le FLE ou français langue étrangère en même temps qu'ils sont progressivement intégrés en classe normale.

Pour scolariser ainsi un enfant qui arrive en France, l'adulte qui se présente comme responsable, père, mère, parent ou tuteur, doit effectuer des démarches auprès de différentes instances et fournir des documents dont la liste est établie par l'Inspection académique. La difficulté est que, d'une instance à l'autre, on ne sait exactement qui est responsable du recueil de ces documents, particulièrement pour ce qui est du second degré.

Dans le premier degré, lorsqu'il s'agit d'un enfant en âge de fréquenter une école, les parents ou tuteurs s'adressent directement à la mairie de leur domicile. La collecte des documents nécessaires à la scolarisation, la connaissance que l'on peut avoir de la famille et de sa situation, conséquemment, la protection des enfants sont facilitées par cette première relation d'administrés.

Dans le second degré, l'entrée y est plus complexe. Selon les départements des variables peuvent intervenir mais le cas des Hauts-de-Seine est assez représentatif. La démarche de scolarisation d'un enfant de migrant non francophone partage les rôles entre différents partenaires et s'effectue en trois étapes successives dans le temps et dans l'espace : l'accueil, l'affectation, l'inscription.

1) **L'accueil** des familles est traditionnellement confié aux CIO (Centres d'information et d'orientation). Depuis 2003 des « Pôles d'accueil », au nombre de 4 dans le département, ont été implantés en collèges : ils se composent d'un conseiller d'orientation psychologue délégué par un CIO et d'un professeur de classe d'accueil, délégué par le CASNAV. Ils évaluent rapidement les compétences de l'enfant, font une proposition d'orientation en CLA et donnent à l'adulte présent la liste des documents (originaux !) à présenter ultérieurement lors de l'inscription au collège. Si l'on demande, lors de cette étape, une pièce d'identité avec photo de l'enfant et une pièce d'identité de l'adulte responsable, ni le conseiller d'orientation ni le professeur présent ne sont habilités à demander à l'adulte qui l'accompagne de justifier de son degré de parenté ou de responsabilité envers l'enfant.

2) **L'affectation** est la responsabilité de l'Inspection académique. Elle se fait par correspondance depuis 2003. Recevant le fax de la proposition d'orientation en CLA établie par le CIO ou par le « Pôle d'accueil », l'Inspection affecte l'élève par courrier et prend soin de rappeler la liste des documents à fournir lors de l'inscription au collège. Elle ne voit ni l'en-

fant ni le référent adulte depuis la mise en place des Pôles d'accueil.

3) **L'inscription** est l'affaire du collège d'affectation. Ayant reçu de l'Inspection son affectation, l'adolescent, accompagné d'un référent adulte, se présente au collège. On lui demande alors de fournir les documents nécessaires à une inscription en établissement scolaire français, liste établie par l'Inspection académique départementale et qu'on lui a fournie lors de son passage au pôle d'accueil. Les pièces sont données ou ne le sont pas, et de toute façon, le collège n'a pas le choix, il doit scolariser quelle que soit la situation d'un enfant et qui que soit son référent adulte.

Dans l'état, la situation légale de l'adolescent face à ce référent adulte peut parfois échapper. Ainsi, il peut être difficile de comprendre ce que signifie « oncle » ou « tante », de même qu'on s'interroge parfois sur un « père » ou une « mère » déclarés comme tels. Encore une fois, le tuteur déclaré fournit-il une pièce d'identité qu'il reste difficile d'évaluer le rapport légal entre lui et l'enfant, les justificatifs n'étant pas toujours établis

par les services consulaires du pays d'origine. Inversement, la multiplication des familles monoparentale s'accompagne d'une nouvelle problématique : l'apparition d'un père ou d'une mère qui se revendique comme l'autre conjoint responsable. Reste enfin une difficulté qui va au-delà de l'accueil : le suivi de l'adolescent, d'autant plus incertain que des changements de tuteurs peuvent intervenir au cours de la scolarité.

L'étude des documents de droit de garde, d'abandon de paternité, de Qafala, d'adoption... ne figure malheureusement pas dans la formation de ceux qui ont la charge d'accueillir les migrants, et d'ailleurs, qui doit le faire ?

Si tout peut se passer très bien, avec documents traduits, vrais parents, délégation parentale, derniers bulletins scolaires, justificatifs de domicile, etc., reste qu'une lacune subsiste principalement lorsqu'il s'agit d'adolescents arrivés hors OMI (Office des migrations internationales). Qui en effet, parmi les différents acteurs de la scolarisation des enfants étrangers non francophones, Centre d'information et d'orientation, Inspection académique, professeurs de Français langue étrangère, collège, est habilité à vérifier les documents et « papiers » de telle sorte que les référents adultes en France soient clairement identifiés et qu'ainsi la protection de ces adolescents soit assurée sur notre territoire ?

Ne doit-on pas engager une réflexion sur la responsabilité ou la responsabilisation de l'éducation nationale dans la démarche d'accueil des immigrés ? Une réflexion sur la formation juridique de ceux qui seraient responsables de l'accueil, une réflexion sur une migration digne ?

Régine Norguet-Dautry
Docteur es Sciences de l'éducation
Ex formateur CASNAV des Hauts-de-Seine

1) Cf. BO spécial n° 10 du 25 avril 2002.

Le dispositif FLE/FLS en Ariège

En 1998, une CLIN est créée à l'école du Carla-Bayle afin de répondre à la scolarisation des enfants du CADA (Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile) existant dans cette commune.

En septembre 2000, l'Inspecteur d'Académie, afin de répondre à une demande croissante des établissements (écoles et collèges) du département décide de créer un poste de professeur des écoles itinérant. Sa mission est simple, il devra en opérant des regroupements géographiques proposer une aide spécifique aux élèves nouvellement arrivés.

Le choix d'une réponse itinérante s'explique par les caractéristiques du département : rural et montagnard avec un habitat très dispersé.

En 2003/2004, l'Ariège comptait un peu plus de 550 classes pour un peu moins de 200 écoles. Ce qui fait une moyenne de moins de 3 classes par école du fait du nombre important de classes uniques.

La première année, la mise en place du dispositif fut assez difficile, puisque rien n'existait, il fallait tout « inventer » : recenser les besoins, organiser les pôles géographiques, planifier l'emploi du temps, convaincre les établissements du second degré de la justesse du dispositif, régler beaucoup de problèmes matériels, salles de cours, déplacements, repas...

De plus, l'itinérant était alors seul, les kilomètres donc fort nombreux afin de couvrir la dispersion géographique.

Heureusement, dès septembre 2001, l'Inspecteur d'académie, conscient de l'ampleur de la tâche et surtout de l'importance des besoins mis à jour, crée le deuxième poste d'itinérant professeur des écoles.

Depuis la première année, le fonctionnement est resté à peu près le même, avec quelques modifications chaque année, en fonction des difficultés constatées.

En début d'année scolaire, chaque établissement du premier degré et second degré signale les élèves nouvellement arrivés.

Les itinérants ou parfois les COP (Conseillers d'Orientation Psychologues) pour le collège évaluent les jeunes et déterminent si effectivement ils relèvent bien du dispositif.

Une fois que la liste est établie pour les deux itinérants, il s'agit d'organiser l'emploi du temps. Généralement, nous intervenons entre trois et six heures par groupe, ce qui reste loin de l'horaire de douze heures préconisé par le BO d'Avril 2002.

Lorsque nous pouvons nous rendre sur un lieu pendant six heures, nous le faisons plutôt en deux demi-journées que sur une journée entière. Cela alourdit un peu plus la charge de nos déplacements puisqu'il n'est pas rare de devoir rouler une cinquantaine de kilomètres sur le

temps du midi. Mais voir les élèves deux fois dans la semaine nous semble plus cohérent au niveau pédagogique.

Pour rationaliser au maximum nos déplacements, nous sommes donc obligés de former des groupes avec des primaires et des collégiens. Cela pose parfois d'énormes problèmes d'hétérogénéité, et mêmes des situations invivables lorsque les écarts d'âge sont trop grands.

Ces deux dernières années, nous avons donc décidé de former des groupes exclusivement primaires et d'autres collèges aux endroits les plus chargés.

Bien sûr, les lieux d'intervention se sont donc multipliés entraînant des problèmes pour couvrir tous les besoins en l'absence de moyens nouveaux, notamment au niveau du secondaire.

En juin 2004, après quatre ans de fonctionnement du dispositif, nous avons remis un rapport à l'Inspecteur d'Académie où nous avons pointé un certain nombre de constats assez négatifs et notamment pour le niveau primaire.

Le regroupement des élèves des écoles dans d'autres lieux géographiques se heurte en premier lieu à la difficulté du transport. Rien n'a été prévu pour assurer le déplacement de ces enfants. Ce sont les familles qui sont sollicitées, ce qui n'est pas toujours possible du fait de la situation sociale défavorisée de certaines. Ainsi, des jeunes sont de fait exclus du dispositif.

Par ailleurs, sortir les élèves de petites structures d'écoles de villages pour les amener vers les écoles plus importantes, situées en ville, voire au collège voisin a créé une nouvelle situation d'intégration très difficile à surmonter pour beaucoup d'entre eux. Ainsi, il n'est pas rare de voir abandonner en cours d'année certains enfants qui ne veulent plus venir suivre les cours de FLS n'y trouvant que de nouvelles difficultés d'acclimatation.

Nous touchons donc les limites de ce dispositif concernant les primaires, et nous pensons qu'il devrait plutôt s'orienter vers une aide plus spécifique sur le lieu même où se trouve l'enfant.

Nous pourrions donc prendre en charge directement l'enfant dans son école, mais aussi apporter à l'enseignant des conseils, des outils spécifiques.

Nous éviterions ainsi le problème du transport, un nouveau choc pour le primo-arrivant et surtout nous aurions plus de contacts avec l'enseignant de la classe ce qui assurerait une meilleure continuité pédagogique.

Nous avons donc fait des propositions dans ce sens.

Actuellement, cette proposition se heurte au manque de moyens et ne paraît pas possible puisque nous devons aussi intervenir en direction des collégiens qui constituent les deux-tiers de notre effectif (à titre d'exemple, en 2003/2004, sur environ 70 prises en charge sur l'année pour les deux itinérants, 50 étaient des collégiens).

En résumé, la non reconnaissance institutionnelle de la spécificité de ce public entraîne des inégalités sur le territoire, l'exemple de l'Ariège en est un exemple frappant.

Nombre d'heures de prise en charge insuffisant, aucune coordination entre les différents services, ce qui pourrait permettre des discussions avec les collectivités locales pour permettre de régler les déplacements...

L'administration reste sourde aux initiatives de terrain, proposant du bricolage sous forme d'heures supplémentaires qui ne résolvent rien, où l'on recrute des personnels sans qualifications, ni expériences.

L'inspecteur d'Académie vient d'ailleurs de porter l'estocade au dispositif dans un courrier adressé en mars aux itinérants. Les déplacements qui jusqu'à maintenant étaient remboursés intégralement, tenant compte même de la spécificité de l'organisation seront désormais couverts par une enveloppe limitée. La fourchette proposée de 400 à 800 euros sera bien loin de compenser les 12 000 kilomètres par an effectués pour assurer notre mission. Si cela restait en l'état, c'est la mort annoncée de la prise en charge spécifique des élèves nouvellement arrivés dans le département de l'Ariège.

Ainsi, l'Education nationale qui devrait montrer l'exemple pour favoriser l'accueil de ces élèves se désinvestit de sa mission. En fait, on alimente les statistiques en indiquant chaque année un nombre d'élèves pris en charge par le dispositif sans se préoccuper du contenu et en ne tenant même pas compte des préconisations officielles.

Au moment, où l'on sait que la France devra accueillir nombre de migrants dans les années qui viennent, il est temps que nos responsables se donnent réellement les moyens d'y faire face efficacement partout où cela est nécessaire et sans oublier les zones rurales et de montagne. Les difficultés n'y sont peut-être pas quantitativement aussi importantes, mais les problèmes sociaux, linguistiques pour ces jeunes sont les mêmes à surmonter qu'ils soient à Paris ou à Foix...

**José Segura, professeur des écoles,
itinérant fle/fls Ariège**