

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

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

**Les modalités de scolarisation des élèves
non- francophones nouvellement arrivés
en France**

rapport

*à monsieur le ministre
de la jeunesse, de l'éducation nationale
et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué à
l'enseignement scolaire*

N° 02-033

N° 2002-029

MAI 2002

**MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE
ET DE LA RECHERCHE**

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

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

**Rapport sur les modalités de scolarisation
des élèves non-francophones
nouvellement arrivés en France**

MAI 2002

*Anne LECOURBE
Jérôme POLVERINI*

*Jean-Claude GUERIN
Martine STORTI*

SOMMAIRE

1. L'hétérogénéité des populations migrantes explique en partie la diversité de leur accueil mais ne justifie pas toujours la diversité des politiques locales.....	5
1.1 Les évolutions récentes des flux qui touchent de façon quasi identique l'ensemble des académies coïncident néanmoins avec une grande hétérogénéité des publics accueillis, hétérogénéité elle-même variable selon les lieux d'émigration.	5
1.1.1 Une constante : les flux sont plus importants et constitués d'élèves plus âgés	5
1.1.2 Mais une hétérogénéité qui n'est pas identique sur l'ensemble du territoire	6
1.2 Faute de pilotage national clair, les politiques mises en œuvre au niveau académique sont disparates	7
1.2.1 Les déterminants du pilotage national manquent de clarté	7
1.2.2 La conduite des opérations varie selon les académies	7
1.3 Les dispositions des circulaires sont inégalement suivies au niveau local où les modalités administratives et pédagogiques de scolarisation sont des plus diverses et parfois très récentes.	8
1.3.1 Le principe de l'obligation d'instruction est respecté	8
1.3.2 La souplesse prévue pour l'organisation de la scolarisation et de son contenu est largement utilisée	9
1.3.3 Les dispositifs de scolarisation sont très divers, souvent récents et encore non évalués ¹¹	
2 un cadrage national doit être retracé, nourri des acquis des expériences de terrain et préservant néanmoins une nécessaire souplesse.....	11
2.1 Les flux des élèves arrivant sur le territoire sont par nature imprévisibles, peu maîtrisables et leurs caractéristiques éminemment variables. La scolarisation de ce public exige donc une grande souplesse dans son organisation.....	11
2.2 Par delà la diversité des dispositifs et des organisations adoptés, des principes de base et des orientations communes doivent étayer un cadrage tracé à l'échelon national	12
2.2.1 Sur les modalités d'accueil immédiat	12
2.2.2 Sur les modalités de scolarisation	13
2.2.3 Sur les contenus et les méthodes d'enseignement	15
2.2.4 Sur la formation des personnels :	16
2.2.5 Les jeunes ne relevant pas de l'obligation scolaire.....	17
2.2.6 Redéfinir les missions des CEFISEM	17
3 Conclusion.....	19

Par lettre en date du 11 septembre 2001, le ministre de l'éducation nationale demandait aux deux inspections générales de procéder à une évaluation des structures existantes destinées à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Cette évaluation devait porter sur :

- Le fonctionnement de ces structures
- Leur articulation aux autres classes
- Le contenu des enseignements dispensés
- La formation des enseignants exerçant dans ces structures

Une mission constituée de Jean-Claude Guérin et Martine Storti pour l'IGEN, de Jérôme Polvérini et Anne Lecourbe pour l'IGAENR s'est rendue dans les académies de Aix-Marseille, Créteil, Montpellier, Paris, Strasbourg et Versailles, ainsi que dans les départements du Rhône (académie de Lyon) et de la Haute-Garonne (académie de Toulouse).

L'ensemble des académies ne pouvant être visité, le choix de la mission s'est porté sur celles qui accueillent le plus grand nombre d'élèves arrivant en France. Les académies retenues accueillait en mai 2001¹ 46,6 % des enfants ainsi scolarisés dans le premier degré en France métropolitaine et 60,3 % de ceux présents au même moment dans le second degré, ces chiffres devant être portés respectivement à 47,4 % et 55,7 % si l'on prend en compte les seuls élèves arrivés entre le 1^{er} septembre 2000 et le 5 mai 2001 (Cf. Annexe 1).

Si l'augmentation des flux et le vieillissement du public concerné sont partout constatés, la diversité caractérise les mesures mises en place pour sa scolarisation.

On trouvera ci-dessous une synthèse de nos constats (le détail selon les académies ou départements visités étant placé en annexe) et de nos propositions.

¹ Données de l'étude DPD ... bien que le département de la Guyane connaisse le plus fort flux d'entrants, sa situation particulière n'a pas semblé suffisamment éclairante au regard de l'étude demandée pour l'intégrer à l'échantillon observé.

1. L'HETEROGENEITE DES POPULATIONS MIGRANTES EXPLIQUE EN PARTIE LA DIVERSITE DE LEUR ACCUEIL MAIS NE JUSTIFIE PAS TOUJOURS LA DIVERSITE DES POLITIQUES LOCALES.

1.1 Les évolutions récentes des flux qui touchent de façon quasi identique l'ensemble des académies coïncident néanmoins avec une grande hétérogénéité des publics accueillis, hétérogénéité elle-même variable selon les lieux d'émigration.

1.1.1 Une constante : les flux sont plus importants et constitués d'élèves plus âgés

Cette double tendance est constatée dans tous les sites visités :

Dans l'académie de Montpellier, le nombre d'élèves nouvellement arrivés en 2000-2001 était le double de celui constaté deux années plus tôt et représentait plus du triple de celui de l'année 1997-1998 ; on y table désormais sur une croissance annuelle de 15%.

Dans l'académie d'Aix-Marseille, l'augmentation annuelle constatée est de l'ordre de 17% mais moindre à Strasbourg où elle a décliné de 11% à 5 % en 2000 -2001 dans le département du Bas-Rhin. L'académie de Versailles connaît un accroissement de 6% en moyenne par an alors qu'en Haute Garonne il est de 20%.

Cette situation semble loin d'être conjoncturelle, mais au contraire devoir s'installer ; par suite aucune prévision relative aux effectifs n'est possible dans l'état actuel de la législation. Quelles que soient les raisons de cette augmentation, elle justifie l'examen de la pertinence des moyens mis en œuvre pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés.

Elle pose du même coup, avec acuité des problèmes de moyens d'accueil (structures et locaux, existence de listes d'attente) ainsi que d'adaptation pédagogique à l'âge du public.

1.1.2 Mais une hétérogénéité qui n'est pas identique sur l'ensemble du territoire

L'hétérogénéité des élèves accueillis se décline différemment selon les académies voire les départements et touche toutes les caractéristiques de cette population.

L'âge des élèves peut faire varier leur répartition entre le primaire et le secondaire de 51%-49%, situation à Aix et Strasbourg, à 25% -75% à Créteil. En revanche, partout on observe une élévation générale de l'âge à l'arrivée en France et donc une augmentation relative des effectifs relevant du secondaire.

La répartition selon le pays d'origine est parfois très diverse (Strasbourg) ou à l'inverse on peut constater une sur-représentation d'une culture (chinois à Paris), d'un pays (Algérie dans le Rhône) voire d'une région d'un pays (Ouarzazate à Montpellier). A cette diversité s'ajoute la très forte disparité des origines en termes de nombre d'arrivants à scolariser, allant de l'unité à plusieurs dizaines voire centaines. Cette diversité nécessite des adaptations d'autant plus souples qu'elle est elle-même labile : on peut rencontrer, selon les départements, voire les villes, et les années, une concentration momentanée d'une région d'origine. L'expérience tirée d'une situation ne peut donc pas toujours être valorisée dans la foulée.

Le niveau scolaire est évidemment fonction des pays et cultures d'origine mais également à l'intérieur de ces pays de la situation antérieure des familles (rurales ou citadines) et du motif d'émigration (économique ou politique).

Pour des raisons proches, la situation sociale et sanitaire, le niveau de revenu, l'encadrement familial sont également très variables ; on constate par endroit un nombre croissant d'enfants âgés émigrant sans leur mère voire sans aucun de leurs deux parents, devenant seuls porteurs de l'espoir d'évolution économique de la famille restée au pays.

La situation au regard du droit des étrangers : l'augmentation du regroupement familial ne rend pas compte de l'augmentation des élèves nouvellement arrivés. Corrélativement le

nombre d'enfants en situation irrégulière augmente et peut atteindre 5/6èmes des élèves dans certaines villes de l'académie de Montpellier.

1.2 Faute de pilotage national clair, les politiques mises en œuvre au niveau académique sont disparates

1.2.1 Les déterminants du pilotage national manquent de clarté

Le pilotage national relève de la DESCO mais il est réparti entre plusieurs bureaux : le bureau des écoles principalement, alors que de nombreux élèves relèvent du second degré, mais aussi le bureau des moyens, le bureau du contenu des enseignements, le bureau de la réglementation et de la vie scolaire, le bureau de la formation continue des enseignants.

Par ailleurs, c'est le cabinet du ministre qui pilote des groupes de travail sur la révision des textes applicables ce qui ne leur donne pas une position institutionnelle pérenne.

Les textes actuellement applicables, trois circulaires, affirment le droit à la scolarisation, mais sont relativement peu directifs sur les modalités se bornant à rappeler la nécessité de l'apprentissage intensif du français et la double inscription dans une classe spécifique et dans une classe banale.

Cet éparpillement n'est pas favorable à une conduite dynamique éclairée par des informations fiables et centralisées.

1.2.2 La conduite des opérations varie selon les académies

L'urgence et l'importance quantitative de la question ont amené certains recteurs à élaborer une politique académique fermement affichée. Le support peut en être une circulaire ou une charte. Ici et là - à Aix-Marseille, Montpellier ou encore dans le Val d'Oise - des conventions avec le FAS (fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille) ont décliné à l'échelon académique ou départemental la convention cadre passée entre le ministère de l'éducation nationale, le ministère de l'emploi et de la solidarité et le FAS, travaillant ainsi à une uniformisation de l'application de ses principes repris alors dans des circulaires des IA.

Mais dans d'autres cas, on constate une absence de pilotage rectoral, avec délégation de fait à un IA-DSDEN. Il est vrai que l'importance du problème ne justifie pas partout la mise en œuvre de moyens de pilotage conséquents.

Les autorités en charge du dossier sont tout aussi diverses : IA adjoint, IA-IPR, IEN ou CEFISEM (centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants).

Les missions, la constitution des CEFISEM et leur niveau de rattachement diffèrent également ainsi que le personnel qui en a la charge. L'ensemble des missions concevables – organisation, formation, évaluation, orientation, affectation, bilan, recrutement – ne sont pas partout assumées. En revanche, fruit de l'histoire et de la baisse des flux, des missions parallèles leur sont confiées, souvent relatives aux ZEP ou aux élèves en difficultés.

1.3 Les dispositions des circulaires sont inégalement suivies au niveau local où les modalités administratives et pédagogiques de scolarisation sont des plus diverses et parfois très récentes.

1.3.1 Le principe de l'obligation d'instruction est respecté

Rappelé par la circulaire du 16 juillet 1984, il est uniformément appliqué dans la mesure où les familles demandent une inscription. Les procédures d'entrée sur le territoire par la voie du regroupement familial garantissent l'inscription des enfants dans un établissement scolaire. En revanche, cette certitude est impossible à obtenir pour les autres entrants : les institutions - établissements scolaires, communes ou IA - respectent le droit à l'instruction pour tous les enfants en âge scolaire mais leur situation irrégulière sur le territoire détourne certaines familles d'une demande de scolarisation. Il est difficile sinon exclu d'évaluer le nombre d'élèves non scolarisés. A cet égard, les conditions informelles locales d'accueil sont déterminantes : on a pu constater que certaines familles en situation irrégulière qui n'avaient pas scolarisé leurs enfants par crainte des conséquences d'une telle démarche de "sortie de clandestinité" avaient demandé une inscription scolaire après avoir déménagé dans une autre région où leurs préventions étaient tombées.

A l'inverse, la mobilité de certaines familles, recensées dans un département mais le quittant rapidement pour un autre, entraîne dans certains cas des "déperditions".

Dans l'académie de Montpellier, les conditions d'accueil et d'information des nouveaux arrivants - dont il faut rappeler qu'ils attendent beaucoup du système scolaire français - laissent penser aux autorités locales que très peu d'enfants restent à l'écart.

1.3.2 La souplesse prévue pour l'organisation de la scolarisation et de son contenu est largement utilisée

La circulaire du 13 mars 1986 prévoit deux types de structures d'accueil pour les élèves du premier degré et des collèges : soit la scolarisation en classe ordinaire accompagnée de cours de rattrapage intégrés (CRI en primaire) ou de cours spécifiques pour l'apprentissage du français en collège, soit le regroupement des élèves nouvellement arrivés dans des classes particulières -classe d'initiation (CLIN) en primaire ou classe d'accueil (CLA) en collège - pour une durée limitée dans la perspective d'une intégration rapide dans une classe ordinaire. Il est précisé qu'il est souhaitable que dans les écoles, ces dernières structures, qualifiées sur le terrain de "fermées", fonctionnent en structures ouvertes sur les autres classes.

De fait, dans le premier comme dans le second degré, on rencontre les deux types de structures. Parfois la dispersion des élèves ne laisse pas de choix quand le nombre minimum pour procéder à un regroupement n'est pas atteint. Mais lorsque le seuil autorisant la constitution de classes spécifiques est dépassé, l'adoption de l'une ou l'autre des structures devrait être la résultante d'un option pédagogique reprise dans la politique rectorale ou départementale. Il n'en est pas toujours ainsi. Certaines académies ont délibérément proscrit les CLIN et choisi d'aménager les CLA en prévoyant une intégration partielle mais immédiate de leurs élèves dans des classes ordinaires pour les cours de certaines disciplines propices. D'autres se sont bornées à ouvrir en tant que de besoin les CLIN ou CLA parce qu'elles permettent de regrouper des élèves jugés en même situation et maintiennent ces structures depuis des années sans autre réflexion sur la pertinence pédagogique de cette conduite.

La durée de scolarisation en CLIN, CLA ou autre dispositif d'accueil et d'intégration (DAI à Aix-Marseille, module d'accueil à Montpellier, DAAL dans le département du Rhône) varie de quelques semaines à quelques années au gré des critères les plus divers selon les lieux : moyens disponibles, capacités d'évaluation et d'orientation, choix pédagogiques ... Dans quelques académies ou départements un débat sous jacent se manifeste à propos des CLIN ou des CLA : la constitution de classes pérennes, au motif qu'il faut prendre en charge ces élèves sur une longue période, débouche sur de véritables filières, au détriment de l'intégration en classes ordinaires.

L'évaluation préalable des compétences de l'enfant lorsqu'elle est effectuée - ce qui n'est pas toujours le cas - l'est par les intervenants les plus divers : le CIO, le CEFISEM ou l'établissement d'accueil, ceci pouvant varier selon la période de l'année (rentrée scolaire) et la disponibilité du service. En revanche, de façon quasi générale, les enfants sont affectés dans une classe banale correspondant à un an près à leur âge.

Les modalités actuelles de l'évaluation s'apparentent encore trop à un positionnement destiné à trier les élèves en fonction des structures de scolarisation. Par ailleurs, on constate une hétérogénéité des documents à remplir et une incertitude quant à la validité des tests utilisés.

Les disciplines enseignées et les horaires varient également notablement d'une académie à une autre, d'un département à un autre, d'un établissement à un autre. Ces différences peuvent résulter de la prise en compte fine des spécificités locales du public accueilli mais tel n'est pas toujours le cas.

Les compétences préalables des intervenants sont diversement vérifiées : en général, des compétences en FLE (français langue étrangère) sont exigées des enseignants intervenant auprès des élèves nouvellement arrivés mais les trois ans d'expérience d'enseignement prévus par la circulaire 86-119 du 13 mars 1986 sont beaucoup plus rarement requis.

1.3.3 Les dispositifs de scolarisation sont très divers, souvent récents et encore non évalués

Les expérimentations locales se sont adaptées aux évolutions du public concerné mais la plupart ont été élaborées à la fin de l'année scolaire 2000-2001 pour une mise en place à la rentrée 2001. Leur élaboration tardive a parfois rendu difficile leur application et elles sont encore trop récentes pour faire déjà l'objet d'une évaluation.

La contrepartie de cette souplesse, c'est le constat que chacun, dans ce domaine, fait un peu « comme il l'entend », au gré de ses convictions ou certitudes pédagogiques, de son expérience, de ses habitudes. Autre facette de cette latitude générale, les enseignants expriment le sentiment, largement partagé, d'être trop livrés à eux-mêmes, de devoir se débrouiller pour résoudre difficultés et problèmes (formation, efficacité pédagogique et évaluation de leur travail).

2 UN CADRAGE NATIONAL DOIT ETRE RETRACE, NOURRI DES ACQUIS DES EXPERIENCES DE TERRAIN ET PRESER VANT NEANMOINS UNE NECESSAIRE SOUPLESSE

Un texte doit rappeler solennellement que la scolarisation des élèves nouvellement arrivés est une mission de l'Ecole de la République et qu'elle concerne tous les acteurs de l'Ecole.

Au plan administratif national, le positionnement du pilotage doit être précisé et affecté au directeur de la DESCO. Ce cadrage national doit préserver le champ d'un pilotage rectoral nécessaire pour mettre en œuvre des mesures adaptées aux particularités locales très disparates

2.1 Les flux des élèves arrivant sur le territoire sont par nature imprévisibles, peu maîtrisables et leurs caractéristiques éminemment variables. La scolarisation de ce public exige donc une grande souplesse dans son organisation

Les données quantitatives sont fortement mouvantes, de façon globale à l'échelle nationale mais également localement où l'on constate que les variations n'évoluent pas partout dans les mêmes proportions. Toute prévision en matière de besoins et donc de moyens est éminemment fragile.

Pour limiter l'excès ou l'insuffisance de mobilisation a priori de moyens, on pourrait imaginer qu'un minimum académique soit complété en tant que de besoin par des attributions supplémentaires en cours d'année avec prélèvement sur une réserve ministérielle ainsi que l'on sait déjà le faire dans l'académie de Paris. On gardera toutefois à l'esprit qu'une telle

mutualisation nationale ne peut résoudre qu'en partie le problème de l'ajustement "au fil de l'eau" des moyens dès lors que l'attribution de postes, ou au moins d'HSE, en cours d'année ne rend pas ipso facto un personnel disponible pour les occuper ou les effectuer.

Un autre élément de souplesse dans l'adaptation des moyens pourrait être trouvé dans l'effacement de la barrière 1^{er} – 2nd degré : les enseignants FLE pourraient indifféremment intervenir en CLA ou en CRI ou en CLIN "ouverte". Sur ce point, pour des considérations d'efficacité pédagogique, compte tenu de l'expérience acquise au niveau des CLIN et de pratiques pédagogiques qui sont consacrées aux apprentissages premiers ou fondamentaux, notamment concernant la maîtrise de la langue, il semble souhaitable de confier prioritairement les interventions dans le second degré à des Professeurs des écoles plutôt qu'à des PLC dans le premier.

Les données qualitatives sont tout autant fluctuantes et il convient de s'y adapter en fonction des particularités locales, donc de bannir tout modèle unique de scolarisation.

2.2 Par delà la diversité des dispositifs et des organisations adoptés, des principes de base et des orientations communes doivent étayer un cadrage tracé à l'échelon national

2.2.1 Sur les modalités d'accueil immédiat

Trois points fondamentaux pour une intégration réussie doivent faire rapidement l'objet de directives ministérielles .

En premier lieu, il convient de rappeler la nécessité d'une individualisation la plus fine possible de l'accueil. Sa dimension sanitaire et sociale doit être soulignée, la réussite scolaire étant tributaire de l'intégration sociale. Elle doit concerner les enfants et leurs parents ce qui suppose le recours à la médiation et l'interprétariat.

En deuxième lieu, la constitution de "plates formes d'accueil" en partenariat avec les autres institutions sociales - nationales ou locales - et le milieu associatif doit être fortement

encouragée en conviant les représentants locaux de l'éducation nationale à en prendre, en tant que de besoin, l'initiative.

Une telle ouverture aux autres partenaires permet de veiller à l'intégration de l'enfant dans d'autres groupes sociaux (clubs de sport, musique, maison de quartier, et autres activités collectives extra scolaires), situation propice à accélérer l'apprentissage de la langue française, la socialisation et l'insertion dans l'environnement local.

Enfin, une évaluation des compétences de l'enfant doit être obligatoirement prévue. Elle sera effectuée avant sa scolarisation en France - par le CIO et/ou le CEFISEM et/ou l'établissement - et sera suivie d'évaluations ultérieures régulières. Les tests utilisés doivent être irrécusables et les enseignants associés à l'accueil pré-scolaire. Ce processus permettra une orientation vers des cursus et apprentissages adaptés.

Par ailleurs, il faut insister sur la nécessité d'une intégration scolaire rapide et exclure pour l'enfant, et surtout le jeune adolescent, une attente de prise en charge supérieure à 15 jours.

2.2.2 *Sur les modalités de scolarisation*

Il est impossible d'énoncer un modèle unique, compte tenu de la grande diversité des situations. Néanmoins cinq recommandations peuvent être formulées.

La mise en place de CLIN et CLA doit être prévue dans quelques établissements afin d'assurer la scolarisation des élèves non scolarisés antérieurement (l'expérience montre que la scolarisation antérieure est un facteur plus déterminant et discriminant que la non-francophonie). Mais un suivi régulier et exigeant doit veiller à ce que, en fonction des évaluations effectuées, cette scolarisation soit passagère en CLIN et CLA et débouche rapidement sur une scolarité en classe ordinaire. Les CLIN et les CLA sont destinées à une initiation à l'oral et à un stimulant à la communication ; et les constituent pour certains une sorte de sas, et pour d'autres un apprentissage de la scolarité. En l'occurrence, la présence dans ces classes doit correspondre à l'individualisation et aux besoins constatés pour en définir la durée.

Les CLIN ou CLA doivent rester "ouvertes" durant tout le séjour des élèves, c'est à dire permettre des passages fréquents dans les autres classes de l'établissement ou la participation

à des activités. Dès que les élèves ont acquis vocabulaire et capacités de compréhension et de communication, ils doivent être intégrés dans les classes ordinaires, avec des dispositifs d'aide (par exemple modules de français et de soutien dans certaines disciplines). Les modules et ce soutien pourraient être effectués soit par des enseignants itinérants soit dans des établissements référents où se rendraient les élèves. Peut être aussi envisagé un tutorat exercé par des élèves francophones plus âgés.

Pour rendre efficaces ces formes d'intégration, les effectifs par classe (CLIN ou CLA) doivent être impérativement limités ainsi que les effectifs de non francophones dans les classes ordinaires. De la même façon, il est indispensable de prévoir des dérogations à la sectorisation pour permettre une meilleure répartition de ce public dans les divers établissements des villes. Il devient également nécessaire d'augmenter les CLA en lycée professionnel. La répartition harmonieuse des élèves (âge, culture nombre) doit être un souci constant du pilotage pour éviter la constitution de ghettos ou d'abcès de fixation préjudiciables tant aux élèves non francophones qu'aux autres.

Au plan des moyens, il est souhaitable de mutualiser à l'échelon national les moyens affectés et de les redistribuer au cours de l'année (Cf. supra) et indispensable de prévoir dans les textes un suivi n+1 (donc un financement sur deux ans). La prise en compte de l'existence de ces élèves, en fonction de leur origine et de leur situation sociale, dans les dotations (fonds sociaux) doit être recherchée.

Enfin, pour créer les meilleures conditions d'intégration, il est nécessaire d'encourager la prise en compte de l'accueil des élèves nouveaux arrivants dans le projet d'établissement comme d'évaluer régulièrement les expérimentations et l'existant. Dans cette perspective et malgré la difficulté de l'exercice (population mobile, changements de résidence et d'affectation scolaire etc.), des suivis de cohorte doivent absolument être engagés au niveau des établissements, départements et académies.

Deux moyens pourraient être envisagés: définir la mise en place des classes et dispositifs au niveau des bassins et nommer un responsable unique au niveau académique et/ou départemental.

2.2.3 *Sur les contenus et les méthodes d'enseignement*

En ce qui concerne les méthodes et les contenus deux priorités se dégagent :

- organiser des rencontres et échanges réguliers entre les enseignants et formateurs
- réfléchir sur les compétences (notamment lecteur - non-lecteur) et prévoir un livret de compétences

Ensuite il est à recommander de :

- Mutualiser les outils pédagogiques (notamment des manuels de FLE adaptés et diversifiés en fonction de l'âge et du niveau des élèves - avec ce que cela suppose de prise en compte de difficultés de condition d'édition à résoudre) les pratiques, les expériences, les réussites...
- Exploiter, avec l'aide des cellules académiques ou départementales nouvelles technologies, les outils relevant des TICE
- Améliorer les circuits d'information entre les différents intervenants (fiche de liaison)

Enfin il est indispensable de préciser la distinction français langue étrangère (FLE)/français langue seconde (FLS), en liaison avec les IUFM afin de clarifier tant objectifs que méthodes et d'examiner la répartition de l'enseignement de chacune des deux.

2.2.4 *Sur la formation des personnels :*

Les mesures dans ce domaine doivent viser d'une part à informer et sensibiliser l'ensemble des personnels sur la question de l'accueil des élèves nouvellement arrivés et d'autre part à améliorer l'efficacité des dispositifs mis en place. Dans cette optique il convient de :

- Mieux inscrire l'enjeu de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés dans la formation initiale et continue des personnels de l'éducation nationale, qu'il s'agisse des professeurs des écoles, des professeurs des lycées et collèges, des personnels spécialisés, des personnels de direction, des CPE, des corps d'inspection, des conseillers d'orientation psychologues; des modules communs aux différents personnels devraient être inscrits dans les formations en IUFM et centres de formation.
- Rendre plus opérationnel le contenu de la formation continue dispensée aux enseignants du premier et second degré; les modules relatifs à l'aspect socioculturel du dossier pourraient être réduits au profit de l'acquisition d'outils pédagogiques : en FLE et FLS, en propédeutique aux normes scolaires françaises, en évaluation des compétences et des pratiques pédagogiques notamment.
- Améliorer l'affectation des enseignants en CLIN, CLA et CRI. Si ces postes doivent être valorisés, compte tenu de leur importance, il est cependant indispensable d'y nommer des personnels compétents et motivés, en écartant le risque d'y pérenniser des personnels peu performants mus éventuellement par les avantages matériels et pédagogiques qu'ils présentent, notamment un public généralement très motivé et déférent à l'égard de l'enseignant. Une sélection sur profil serait rendue possible en "PEPisant" les postes en CLIN, CLA et CRI avec les avantages y afférents pour stabiliser les intervenants.
- Renforcer la formation continue de tous les personnels pour permettre le développement d'une culture de l'accueil dans l'ensemble de l'établissement en conservant à l'esprit qu'une telle culture concerne en outre d'autres types de publics particuliers.

Une des priorités concernant le pilotage réside dans la mise en œuvre d'un accompagnement des équipes d'établissement sous forme d'animation pédagogique, de rencontres régulières afin d'échanger les pratiques, de faire circuler les expériences, d'examiner les outils pédagogiques.

2.2.5 Les jeunes ne relevant pas de l'obligation scolaire

La situation des jeunes nouveaux arrivants âgés de 16 à 18 ans et en situation irrégulière sur le territoire pose à l'éducation nationale un problème particulier. La réglementation sur le statut des étrangers interdit leur reconduite à la frontière, ils peuvent donc résider en France tant qu'ils n'ont pas atteint l'âge de 18 ans. Du fait de leur statut, ils ne disposent pas de permis de travail. Ils ne relèvent plus de l'obligation scolaire et par suite l'institution n'est pas en devoir de les prendre en charge. Ils se trouvent ainsi dans une situation d'oisiveté forcée, sauf à ce qu'ils s'insèrent dans un circuit de production souterraine.

Il est apparu aux autorités locales de l'éducation nationale qu'elles ne pouvaient se désintéresser de l'orientation, de l'insertion professionnelle et de l'intégration sociale de ces jeunes dont le nombre croît.

De façon générale, leur niveau scolaire ne permet pas d'envisager des poursuites d'études classiques, une formation professionnelle en alternance constitue la prise en charge la mieux adaptée. Elle suppose la détention d'un permis de travail pour effectuer les stages en entreprise.

Le problème ainsi posé doit être étudié par les autorités des ministères concernés, éducation nationale et intérieur, pour que les structures adéquates puissent être mises en place dans les meilleurs délais.

A cet égard, les CIPPA, qui ont vocation à l'accueil de ce public, devraient être multipliés.

2.2.6 Redéfinir les missions des CEFISEM

Ces structures ont souvent, au fil des histoires et nécessités locales, évolué vers des compétences plus larges (ZEP et autres difficultés sociales ou scolaires). Elles semblent désormais sous utilisées au regard de leurs missions d'origine, notamment en ce qui concerne l'accueil des élèves nouvellement arrivés.

La plupart des CEFISEM sont aujourd'hui en quête d'identité, de visibilité et de clarification de leurs missions.

Une organisation de l'accueil, de l'information, de la formation et de la mutualisation est nécessaire.

On peut se demander s'il ne serait pas plus opérationnel de constituer, plutôt qu'un CEFISEM au sens strict du terme, une mission académique relative à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés, mission dont le pilotage serait assuré par un personnel nommé par le recteur et qui serait entouré d'enseignants de CLIN et CLA, de formateurs, de membres des corps d'inspection.

Cette équipe, constituée de personnels détachés à temps partiel et continuant pour le reste de leur service à être « sur le terrain », pourrait assurer différentes tâches :

- Animation pédagogique
- Formation initiale (IUFM)
- Organisation de l'évaluation initiale
- Développement et mutualisation d'outils pédagogiques
- Site Internet
- Suivi statistique, suivi de cohortes.

3 CONCLUSION

De cette enquête nous retenons trois principaux constats :

- Le premier est positif : partout le système répond à l'évolution des flux de nouveaux arrivants, parfois dans un contexte qui s'apparente à une logique d'ONG ce qui n'est pas opportun même s'il convient de mesurer l'importance d'une forte implication des personnels dans la qualité de la prise en charge de ce public.
- Le second plus nuancé : les réponses sont diverses, imaginatives mais ces expérimentations sont le plus souvent très récentes et il faut attendre leur évaluation pour les valoriser.
- Le dernier retient les faiblesses : un pilotage souvent flou, un partenariat souvent balbutiant, un outil statistique encore mal maîtrisé, un suivi insuffisant, des moyens mal répartis.

En fonction de ces constats, des constantes et besoins communs apparaissent d'ores et déjà nettement, des initiatives positives se développent sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour relancer et recentrer la politique d'accueil et de scolarisation.

Cependant la première mesure qui apparaît indispensable est celle, à partir de quatre orientations principales - pilotage, accueil, évaluation et orientation, recensement des ressources -, d'un cadrage ou recadrage ministériel précisant notamment un double principe : la mise en place de dispositifs fondés sur l'intégration la plus rapide possible dans les structures ordinaires, l'ajustement précis aux besoins et compétences des non francophones.

La deuxième série de dispositions consiste à recommander la mise en place de "plates-formes d'accueil" et d'échanges réguliers entre intervenants.

Toutes les mesures doivent préserver une plage de souplesse au niveau local, souplesse nécessaire à l'adaptation des dispositifs aux données éminemment variables selon les lieux et les conjonctures.

La situation actuelle appelle néanmoins sans délai des précisions, le rappel des orientations et un cadrage ministériels pour affermir, consolider, développer et enrichir les actions et initiatives entreprises.

Jean-Claude GUERIN

Anne LECOURBE

Martine STORTI

Jérôme POLVERINI

ANNEXES

Annexe 1 : Effectifs des élèves nouvellement arrivés dans les académies visitées

Annexe 2 : Académie de Créteil

Annexe 3 : Académie de Lyon

Annexe 4 : Académie de Montpellier

Annexe 5 : Académie de Paris

Annexe 6 : Académie de Strasbourg

Annexe 7 : Académie de Versailles

Annexe 8 : Académie de Toulouse

Annexe 9 : Académie d'Aix-Marseille

Annexe I

Effectifs des élèves nouvellement arrivés dans les académies visitées (situation au 5 mai 2001²)

Académie	Premier degré		Second degré		
	Présents	Entrés depuis le 15-9-2000	Présents	Entrés depuis Le 15-9-2000	En attente d'affectation
Aix	1283	424	1178	1143	15
Créteil	864	676	2147	928	342
Montpellier	502	507	783	520	0
Paris	743	700	1277	340	180
Strasbourg	329	98	301	210	7
Versailles	1794	831	2307	407	0
Effectif visité	5515	3236	7993	3548	544
Effectif France	11416	6831	13266	6368	629
Pourcentage visité	48,3%	47,4%	60,3%	55,7%	86,5%

² Données de l'enquête DPD

Annexe II

Académie de Créteil

(Novembre et décembre 2001)

Personnes rencontrées :

M. Lespagnol, recteur

Mrs Delaubier, Ringard, Sauret, IA DSDEN

Mme Fourneret, Mrs Bablet et Pétrault, IA adjoints

Mme Klein IA-IPR

Mme Raffy, M. Rougeas, IEN

Mme Richard, conseillère pédagogique

Mme Coissard, responsable MGI

M. ST-Cyr, COP

M. Calderon, Mmes Blanchard, Chauveau, Delpy, Gabry, professeurs détachés au Cefisem

Mme Bordy, principale du collège Elsa Triolet à Saint-Denis (93) et les enseignants et élèves des CLA de l'établissement

M. Benézit, proviseur du lycée Benjamin Franklin à la Rochette (77), les enseignants et les élèves de la classe d'accueil de l'établissement

M. Meunier, directeur de l'école du Parc à Choisy-le Roi (94) et M. Plasse, instituteur de la CLIN

1) L'académie de Créteil est particulièrement concernée – et depuis plusieurs années - par la question de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France puisqu'elle en accueille un grand nombre, particulièrement dans le département de la Seine-Saint-Denis.

Effectifs pour l'année 2000/2001 : 3026 élèves dont

1172 élèves dans le premier degré scolarisés dans 88 CLIN

1854 élèves dans le second degré scolarisés dans 78 CLA (collèges et lycées).

2) S'agissant des modalités de scolarisation mises en œuvre, on ne peut que faire le constat d'une diversification très grande selon les départements et même selon les établissements scolaires.

Même s'il existe une homogénéité relative dans le premier degré, sous la forme d'une scolarisation en CLIN, ces classes fonctionnent cependant, selon les écoles, de manière dite « fermée » (scolarisation des élèves dans une classe, toute la journée et pendant toute l'année scolaire, avec un seul enseignant) ou « ouverte » (existence d'une CLIN mais avec passage rapide des élèves dans une classe banale soit totalement soit partiellement, pour certains cours et à certaines heures).

Mais c'est dans le second degré que les différences sont les plus manifestes, ainsi que le montre une enquête conduite par le Cefisem de l'académie au cours de l'année scolaire 2000-2001. Ces différences portent, selon les CLA :

* sur les disciplines enseignées : français et mathématiques dans toutes les classes, pour les autres matières, grande diversité (avec enseignement ou non des langues vivantes, ou de SVT, ou d'EPS ou d'arts plastiques etc.) Parfois certains établissements ont décidé d'enseigner en CLA les mêmes disciplines que dans une classe banale.

* sur les horaires : par exemple de 5 à 15 heures de français selon les établissements

* sur le nombre d'enseignants : dans certaines classes l'enseignement de français est assuré par un seul professeur, mais il peut l'être par plusieurs dans d'autres et parfois même par un nombre important d'enseignants (jusqu'à 9) ce qui autorise à s'interroger sur l'efficacité du dispositif et sur la manière dont le chef d'établissement et les professeurs considèrent l'enseignement dans une CLA.

* sur l'ancienneté des enseignants de la CLA : professeurs débutants ou ancienneté importante (pouvant aller jusqu'à 20 ans).

Par ailleurs, comme dans le premier degré, les CLA peuvent être « fermées » ou « ouvertes ». Dans certains établissements les élèves restent plusieurs mois, voire deux années, dans la classe d'accueil, tandis que dans d'autres, leur passage, total ou partiel dans une classe banale, s'effectue en cours d'année.

Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer cette différence de stratégie :

- un choix pédagogique des enseignants et du chef d'établissement, certains estimant que les élèves progressent davantage, tant dans l'apprentissage du français que dans l'intériorisation des normes scolaires françaises, en étant dans une classe unique, tandis que d'autres jugent préférable l'intégration, même partielle, à une classe banale.

- un problème de moyens : l'intégration, en cours d'année, d'élèves dans une classe banale suppose en effet que les effectifs de celle-ci ne soient pas déjà à leur maximum. Deux ou trois élèves en plus et c'est un équilibre qui peut être rompu, du moins selon les enseignants concernés.

3) Le constat d'un nombre sans cesse plus important d'élèves nouvellement arrivés au cours des trois dernières années ainsi que celui des diversités précédemment indiquées a conduit le recteur à décider d'un pilotage académique plus conséquent. (Il y a lieu de s'étonner que dans une académie autant concernée par cette question, un pilotage académique n'ait pas été mis en place plus tôt).

En octobre 2000, Madame Catherine Klein, IA-IPR de lettres a été chargée de créer et de piloter un groupe académique sur la scolarisation des élèves non francophones, tandis que les IA-DSDEN étaient invités à prendre ce dossier au sérieux.

Au cours de l'année 2000-2001 et depuis le début de l'année scolaire en cours, un travail de réflexion et d'organisation a été engagé, portant surtout sur le second degré et dont trouvera les grandes lignes ci-dessous :

- Réunions du groupe de pilotage académique ³
- Prise en charge du dossier, dans chaque inspection académique, par un IA adjoint
- Tenue d'un séminaire académique en octobre 2000 autour des « problématiques pédagogiques en classe d'accueil ».
- Décision de confier au Cefisem une enquête académique sur les CLIN qui doit être conduite en janvier 2002

³ Composé de 28 membres. Tous paraissent indispensables (en termes pédagogiques et administratifs). Néanmoins, on peut craindre une éventuelle lourdeur.

- Harmonisation des conditions de l'accueil, avant la scolarisation elle-même, entre les trois départements, en particulier pour les élèves du second degré. Ainsi ont été créées des cellules d'accueil placées dans différents CIO, avec présence de COP, de membres du Cefisem, d'enseignants. Lors du premier trimestre, ces cellules ont fonctionné, chargées de faire un bilan de la scolarisation antérieure de l'élève et de ses compétences linguistiques et scolaires.

Reste une série de problèmes ou difficultés : manque de temps pour effectuer un accueil véritablement individualisé, hétérogénéité des documents remplis selon les départements, interrogation sur les tests utilisés pour évaluer les compétences des élèves, refus (« principal » ? « déontologique » ? « administratif » ? je ne sais quel qualificatif utilisé !) de certains CIO de transmettre aux établissements d'affectation les informations recueillies, ce qui oblige ceux-ci à tout recommencer lors de l'arrivée des élèves !

Quant à l'accueil au niveau du premier degré, il n'a pas été modifié : l'affectation des enfants est faite par le maire dans l'école du secteur, à charge pour son directeur d'apprécier dans l'urgence si tel ou tel élève peut être gardé dans une classe banale de l'école ou envoyé dans la CLIN la plus proche.

- Décision de mettre en place des enseignants PEP3 dans les classes d'accueil pour la prochaine année scolaire. Le dispositif vise à permettre à chaque établissement de disposer à la rentrée scolaire d'un professeur volontaire et compétent dans la classe d'accueil.

- Ouverture d'une classe d'accueil expérimentale au lycée Léon Blum de Créteil, en dispositif « ouvert »

- Mobilisation des corps d'inspection, IEN et IA-IPR de disciplines, afin qu'ils aillent plus fréquemment inspecter les CLIN et les CLA.

- Développement de l'animation pédagogique (en plus des actions de formation conduites par le Cefisem (voir ci-dessous), avec trois demi-journées de réflexion pour les enseignants des classes d'accueil animées par quatre professeurs de CLA ayant suivi l'an dernier un stage « français langue étrangère » au CIEP. A juste titre, des « animations » portent sur des thématiques opérationnelles (« techniques d'oral », « lire et écrire en CLA », « évaluation des élèves »).

- Création de groupes de production d'outils (encadrés par des formateurs du Cefisem), l'un de mathématiques, l'autre autour de la scolarisation des NSA (élèves non scolarisés antérieurement).

- Mise en place d'un site internet « scolarisation des élèves nouvellement arrivés ».

4) Un effort de prise de conscience, de réflexion et d'expérimentation a incontestablement été engagé par l'académie depuis 18 mois.

Ses effets commencent à se faire sentir sur le terrain, du moins en terme de pilotage, de coordination et d'harmonisation de l'action.

Pour autant les personnels qui ont en charge des élèves nouvellement arrivés ont toujours le sentiment d'être trop livrés à eux-mêmes, de devoir « se débrouiller » avec difficultés et problèmes, en particulier en termes de formation, d'efficacité pédagogique et d'évaluation de leur travail. Celui-ci comprend, pour reprendre une réflexion souvent entendue, une « part de militantisme », part revendiquée en même temps qu'est souhaité un soutien institutionnel plus net.

Par ailleurs, les structures en place ne permettent pas de répondre à la demande. Ainsi, dans le département de la Seine-St-Denis (malgré 58 CLIN et 53 CLA), 200 élèves étaient en liste d'attente au 15 novembre 2001.

5) Le rôle du Cefisem

Placé sous l'autorité du recteur et hébergé par le site du Bourget de l'IUFM (ce qui le fait percevoir comme un Cefisem du 93 plutôt que comme un Cefisem académique), il comprend un coordonnateur à plein temps (professeur de lettres), cinq professeurs détachés à plein temps et un à mi-temps.

Outre la participation à de nombreux groupes de travail et de réflexion (ministériel, académique, départemental) ainsi qu'aux différentes cellules d'accueil (ce qui prend un temps important, au moins jusqu'au début du mois de novembre), le Cefisem remplit des tâches d'accueil et d'accompagnement des personnels, d'information (animation du centre de documentation, réalisation d'un bulletin trimestriel) et surtout de formation.

Dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles et des professeurs de lycée et collège, les modules proposés sont facultatifs et intègrent la question des élèves non francophones nouvellement arrivés dans des thématiques plus larges (à titre d'exemples : « enseigner l'oral à l'école élémentaire », « enseignement en zone difficile », « enseigner en banlieue » etc). A noter que la plupart des formations initiales proposées ne sont suivies que par un petit nombre d'étudiants de deuxième année de l'IUFM.

Dans le cadre de la formation continue qui rassemble un public plus important, on note quelques modules très ciblés, à titre d'exemples : « enseigner aux élèves non scolarisés antérieurement » ou « enseigner aux élèves primo-arrivants en classe d'accueil et en classe banale ».

Mais l'on remarque qu'un grand nombre de stages ou modules portent sur des questions d'ordre socio-culturel « culture, dialogue, famille », « établir le dialogue avec les familles », « améliorer le dialogue avec les familles migrantes », « éducation à la citoyenneté et à la prévention ». Pas question de sous estimer une telle approche. Néanmoins des entretiens conduits avec les enseignants, il ressort que leurs besoins portent d'abord sur des formations plus opérationnelles. On les comprend : tel enseignant de mathématiques, de surcroît débutant, confronté chaque jour à l'enseignement de sa discipline à une quinzaine d'élèves non francophones de 11 à 15 ans et qui ont suivi antérieurement des scolarisations très différentes (et parfois très partielles), aimerait être aidé par des outils et une formation qui lui permettent de faire face à la situation. Idem pour cette enseignante de français qui travaille avec des élèves d'une CLA de lycée professionnel.

D'où l'importance et l'intérêt des actions de formation dites « négociées » qui sont, depuis cette année, conduites dans les établissements et de la création des deux groupes de production d'outils pédagogiques.

Aux besoins en formation s'ajoutent des besoins en accompagnement des équipes pédagogiques dans les écoles et les établissements.

Annexe III

Académie de Lyon

Département du Rhône

Décembre 2001

PERSONNES RENCONTREES :

M. Quisefit, inspecteur d'académie, DSDEN

M. Moreau, inspecteur d'académie adjoint

M. Duret, chargé de mission

Mme Chaintreuil et M. Attal, IEN

Mme Daux, proviseur du lycée Récamier et deux enseignants de l'établissement, Mme Cessari et M. Lyonnet

M. Chich, proviseur du lycée Brossolette de Villeurbanne

Mme Vigna, principale du collège Lucie Aubrac de Givors

Mme Adam, directrice du CIO de Bron

Mme Cotte Marel, assistante sociale à l'IA du Rhône

Mme Faure, enseignante CIPPA, collègue Jean Vilar de Villeurbanne

M. Palle, principal du collège Chaponnay à Lyon

Mme Fabre, professeur de français dans la CLA du collège Chaponnay à Lyon

Mme Ducroux, institutrice de la CLIN du groupe scolaire Cot à Bron

Mme Rouilleault, directrice pédagogique du centre Michel Delay

1) L'approche en chiffres (au 27 novembre 2001. Document fourni par l'IA)

Premier degré :

483 élèves inscrits en CLIN depuis septembre 2001 (et arrivés en France depuis le second semestre 2001).

486 élèves suivent des cours de rattrapage intégrés (CRI), dont 80 élèves arrivés depuis moins d'un an et 406 élèves depuis moins de deux ans.

Second degré :

21 classes d'accueil en collège et 2 en lycée qui scolarisent 311 élèves

A ce chiffre doit être ajouté celui (non connu d'élèves) scolarisés dans une classe banale et bénéficiant de modules d'accompagnement en FLE.

Par ailleurs certains élèves n'étaient pas, fin novembre, encore scolarisés.

Dans les deux cas les élèves viennent principalement de pays du Maghreb et surtout d'Algérie.

2) Le pilotage du dossier est départemental, (dossier suivi par l'IA, l'IA adjoint et un chargé de mission), sans instruction particulière du recteur.

3) En juillet 2001, circulaire de l'IA DSDEN relative aux « dispositions départementales concernant la scolarisation des élèves nouvellement arrivés » et adressée aux chefs d'établissement, aux IEN et aux directeurs de CIO.

Cette circulaire prévoit un « nouveau dispositif d'accueil et de scolarisation » pour la rentrée 2001 que l'on peut résumer ainsi :

dans le premier degré : maintien des classes d'initiation (CLIN), en recommandant qu'elles soient ouvertes (intégration rapide des élèves dans des classes banales).

dans le second degré : * création de cellules d'accueil implantées dans 5 CIO

* maintien des classes d'accueil (CLAC) dans certains collèges mais destinés aux élèves non scolarisés antérieurement ou en grande difficulté scolaire

* création d'un « dispositif d'accompagnement scolaire et linguistique individualisé » (ASLI) pour les élèves scolarisés antérieurement mais non francophones. Ce dispositif comprend une inscription administrative et pédagogique en classe du cursus ordinaire avec un accompagnement spécifique (accompagnement des équipes pédagogiques et accompagnement de l'élève sous forme de modules contractualisés : cours de FLE, soutien en français, remise à niveau disciplinaire).

Ce nouveau dispositif a été décidé par l'inspecteur d'académie pour deux raisons principales :

- faire face à l'augmentation constatée depuis deux ans des élèves non francophones,
- contrer une dérive constatée avec l'existence d'une sorte de filière non francophone où pouvaient aussi se retrouver des élèves en grande difficulté scolaire mais non « primo-arrivants » (Clin, Cla, 4^{ème} AS, 1^{ère} d'insertion, BEP).

Par ailleurs ce dispositif s'inspire des travaux et expérimentations conduits par des personnels du département, en particulier au lycée Juliette Récamier de Lyon depuis la rentrée 1999, sous l'appellation DAAL (dispositif d'accueil et d'accompagnement linguistique). Ce dispositif insiste sur la nécessité d'intégrer les élèves non francophones dans des classes banales tout en leur faisant suivre des modules de FLE .

4) Dans les faits, la circulaire n'a pu être que très partiellement mise en œuvre à la rentrée 2001 pour plusieurs raisons :

* La date tardive de la circulaire (juillet) a rendu difficile une information des chefs d'établissement et des personnels enseignants. Une seule réunion d'information a eu lieu et peu de chefs d'établissement y ont participé.

* L'accueil dans les CIO a été effectué mais les évaluations ont été contestés par les enseignants des établissements où ont été affectés les élèves.

* Les enseignants qui devaient effectuer l'accompagnement des élèves n'ont pas été nommés à temps.

Par ailleurs on note une résistance des enseignants des classes d'accueil aux modalités préconisées par la circulaire et qui aboutissaient à la suppression des classes d'accueil sauf pour les élèves non scolarisés antérieurement. Cette résistance s'explique de plusieurs manières (conviction de la nécessité d'une sorte de sas destiné à sécuriser les élèves, affirmation qu'ils progressent davantage dans une CLA, crainte des chefs d'établissement de perdre des moyens en perdant une CLA ...)

Il faut ajouter le changement des personnes chargées du dossier (l'IA adjoint et le chargé de mission).

5) Au cours de l'actuelle année scolaire, on constate donc un mélange de l'« ancien » et du « nouveau », avec une grande diversité des modalités de fonctionnement : maintien des CLIN et des CLA là où elles existaient et selon leur mode propre, « ouvertes » ou « fermées », intégration directe d'élèves dans des classes banales avec, mais pas toujours, des modules de FLE, poursuite de l'expérimentation conduite par le lycée Récamier de modules FLE pour les plus de 16 ans...

Les horaires et les disciplines enseignées varient d'une CLA à l'autre, par exemple pour le français de 12 heures à 19 heures hebdomadaires tandis que le suivi des élèves après leur intégration en classe banale est peu effectué.

Reste qu'il n'est pas aisé de dresser un tableau exhaustif de la situation dans le département, aucune enquête véritable n'ayant été conduite, ni cette année, ni l'année précédente.

6) L'inspection académique a pris acte des difficultés rencontrées pour la mise en œuvre de la circulaire et réfléchit à une meilleure organisation pour la prochaine année scolaire. Différentes pistes sont à l'étude :

- étoffer les cellules d'accueil postées dans les CIO et qui devraient comprendre COP, enseignants, psychologue scolaire, responsable de mission générale d'insertion, l'objectif étant de parvenir à une connaissance plus individualisée de l'élève
- mieux préparer les écoles et les établissements à l'accueil des élèves
- recruter suffisamment tôt des enseignants FLE pour animer les modules destinés aux élèves qui ne seraient pas en CLA
- envisager –mais aucune décision n'a encore été prise – des modules de français intensifs avant toute intégration dans un établissement scolaire, de manière à lever « l'obstacle » de la langue.

7) Bref le département est en questionnement et recherche, dans une assez grande solitude, et sans contact avec d'autres départements ou rectorats qui, on le sait, se posent le même type de questions. Le manque de connaissance de ce qui se passe ailleurs est patent, comme l'est le manque d'outils pour une approche pédagogique du problème, ainsi que le manque de formation des personnels. L'IUFM ne comprend pas de modules sur ce sujet et il n'existe pas de Cefisem au sens strict du terme. Celui-ci a en effet été intégré en 1994 au centre Michel Delay qui est rattaché à l'IUFM et qui traite de multiples thématiques (« prévention de la violence », « prévention de l'illettrisme », « enfants intellectuellement précoces en difficulté scolaire », « citoyenneté, discrimination, ségrégation » etc.).

Le thème « primo-arrivants, français langue étrangère » existe, mais je l'avoue, l'entretien avec la responsable pédagogique du centre ne m'a pas permis de savoir exactement quelles sont les formations apportées dans ce domaine !

SUGGESTIONS POUR LA SYNTHÈSE

Lectures, entretiens et constats effectués sur le terrain m'incitent à souligner les points suivants :

1) Ce dossier est important et préoccupant : augmentation du nombre d'élèves, en tout cas dans certaines académies, avec une modification de la population (élèves plus âgés, plus seuls pour certains d'entre eux, et augmentation du nombre d'élèves non scolarisés antérieurement).

2) Son pilotage demeure incertain.

Au plan national, il relève de la DESCO, mais est réparti entre plusieurs bureaux (bureau des écoles avant tout, alors que de nombreux élèves sont dans le second degré, mais aussi bureau des moyens, bureau du contenu des enseignements, bureau de la réglementation et de la vie des écoles et des établissements, bureau de la formation continue des enseignants).

Par ailleurs les actuels groupes qui travaillent à la révision des textes relatifs à ce dossier sont pilotés par le cabinet du ministre, ce qui ne leur donne pas une position institutionnelle pérenne.

Au niveau local le pilotage est très variable : impulsion ou au contraire inexistence rectorale, liberté laissée aux inspecteurs d'académie, faible coordination entre des IA d'une même académie etc. Par ailleurs, constat que les établissements ont été souvent livrés à eux-mêmes, ce qui explique les multiples diversités organisationnelles et pédagogiques relevées, avec le sentiment que chacun, dans ce domaine, fait un peu «comme il l'entend », au gré de ses convictions ou certitudes pédagogiques, de son expérience, des habitudes de l'établissement, du « confort » des uns ou des autres etc.

Le moment est incontestablement venu d'un (re)cadre national.

Proposition :

Ecriture d'un texte (dont la nature administrative reste à préciser) qui affirme solennellement que la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France est une mission de l'Ecole de la République et qu'elle concerne tous les acteurs de cette Ecole.

Au plan administratif national : positionnement d'un pilotage au niveau du directeur de la DESCO

Dans les académies : affirmation de la nécessité d'un pilotage rectoral.

3) La scolarisation réelle des élèves est en fait assez mal connue (effectifs, modalités pédagogiques) et l'évaluation des dispositifs existants peu développée.

Proposition : malgré la difficulté de l'exercice (population mobile, changements de résidence et d'affectation scolaire etc.), nécessité d'engager des suivis de cohorte.

4) Il est indubitable que des réflexions, des recherches, des expérimentations sont actuellement en cours. Elles portent sur les modalités de l'accueil et de la scolarisation. L'actuel système (en gros CLIN pour le premier degré, CLA pour le second degré) suscite des critiques, à tout le moins des interrogations, compte tenu de certaines dérives constatées (classes ghettos, filières pour non francophones, classes dont certains enseignants s'estiment

« propriétaires », classes où sont mis les élèves en difficultés, quelles qu'elles soient). Par ailleurs, l'accompagnement et le suivi des élèves, après leur intégration dans une classe banale, reste très difficile et varie selon les établissements et les enseignants.

Il convient cependant de rester très prudent et de ne pas balayer l'existant d'un revers de main, car il parvient, malgré d'évidentes insuffisances, à scolariser les élèves nouvellement arrivés, et pour certains d'entre eux à les faire réussir.

Par ailleurs, il convient de remarquer que les « réussites » et les « échecs » renvoient à des facteurs qui ne dépendent pas tous de l'institution scolaire (efforts personnels des élèves, situation des familles, conditions de vie ...)

5) Il paraît difficile, sinon impossible, de proposer un modèle unique de scolarisation, compte tenu de l'hétérogénéité des publics concernés (en âge, en origine nationale et sociale, en niveau scolaire, en maîtrise linguistique, en passé personnel...). Par ailleurs, il n'existe pas d'évaluation réelle des effets des modes actuels de scolarisation, précisément parce qu'il n'y a pas de suivi de cohortes et donc d'approche dans la durée.

Les interrogations actuelles, énoncées par les acteurs de terrain de cette scolarisation, portent sur différents points :

- L'accueil avant la scolarisation proprement dite : comment faire pour qu'il soit à la fois sécurisant pour l'élève et les familles, informatif, individualisé avec une évaluation réelle des compétences linguistiques et scolaires ?

Les modalités actuelles, variables selon les académies, s'apparentent encore trop à un positionnement destiné à trier les élèves en fonction des structures de scolarisation. Par ailleurs on constate une hétérogénéité des documents à remplir, et une incertitude quant à la validité des tests utilisés.

- La scolarisation elle-même : faut-il mettre les élèves dans une seule classe ? ou les intégrer d'emblée dans des classes banales ? leur donner des cours de français intensif avant toute scolarisation ? articuler classe banale et modules de FLE ? réserver les CLA aux seuls élèves qui n'ont pas été antérieurement scolarisés ?

Il n'est pas aisé de trancher. Peut être ne le faut-il pas et plutôt énoncer, non un modèle, mais **quelques principes de base, quelques orientations communes** :

- Individualisation la plus grande possible lors de l'accueil avec une évaluation sérieuse de l'élève nouvellement arrivé. Les tests utilisés doivent être irrécusables et les enseignants associés à l'accueil pré scolaire.
- Scolarisation en CLIN et CLA des élèves non scolarisés antérieurement (l'expérience montre que la scolarisation antérieure est un facteur plus déterminant et discriminant que la non francophonie).
- Pour les élèves susceptibles d'aller en classes banales, modules de français et de soutien dans certaines disciplines. Les modules et ce soutien pourraient être réalisés soit par des professeurs itinérants, soit dans des établissements référents où viendraient les élèves. On peut aussi envisager un tutorat exercé par des élèves francophones plus âgés.

6) **Il ne faut pas cacher qu'une scolarisation plus grande d'élèves néo-arrivants en classe banale est certainement plus difficile qu'une scolarisation en classe spécifique.**

Elle suppose en effet une mobilisation de l'établissement dans son ensemble qui doit se considérer comme partie prenante de l'accueil et de la scolarisation et non s'en défaire sur quelques enseignants, volontaires ou non. Elle suppose aussi beaucoup de souplesse, en

particulier dans les emplois du temps, d'attention, d'écoute, bref d'individualisation, ce qui n'est pas le point fort de notre système éducatif.

Elle suppose enfin des moyens, en heures d'enseignement et de soutien, en temps d'accompagnement des équipes pédagogiques, en formation.

7) Quelles que soient les modalités mises en œuvre, certaines nécessités sont incontournables :

- Une meilleure inscription de cet enjeu dans la formation initiale et continue des personnels de l'éducation nationale.

Actuellement cette question est complètement absente de la formation des personnels de direction, des CPE et des corps d'inspection et peu présente dans celle la formation initiale des professeurs des écoles et des professeurs de lycée et collège. Et quand elle l'est, c'est plutôt sous la forme de modules qui portent sur l'aspect socio-culturel du dossier. Or des formations plus opérationnelles, donnant des outils pédagogiques sont plus utiles aux enseignants qui d'ailleurs les demandent (en français langue étrangère et/ou langue seconde, en propédeutique aux normes scolaires françaises, en évaluation des pratiques pédagogiques notamment) .

Par ailleurs nécessité absolue de faire apparaître cette mission de l'Ecole dans les formations initiale et continue des personnels non enseignants (chefs d'établissement, CPE, corps d'inspection, conseillers d'orientation...).

- Un accompagnement des équipes d'établissement sous forme d'animation pédagogique, de rencontres régulières afin d'échanger les pratiques , de faire circuler les expériences, de mutualiser les réussites, les documents et outils utilisés etc.

On ne peut qu'être frappé, en approchant ce dossier, de la solitude des acteurs de terrain ; chacun croyant du coup nécessaire de tout réinventer, ignorant ce qui se passe ailleurs et parfois dans le département voisin.

- Une nomination sur profil des enseignants des classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement, tant l'enjeu est important. **(au moins volontaires et formation FLE)**.

- Une incitation auprès des chercheurs et des éditeurs scolaires à s'intéresser plus qu'ils ne le font aujourd'hui à ce dossier.

8) A propos des Cefisem

Incontestablement la plupart sont aujourd'hui en quête d'identité, de visibilité et de clarification de leurs missions.

Une structure qui organise l'information, l'accompagnement, la mutualisation énoncés ci-dessus est nécessaire. Mais convient-il que des professeurs y soient détachés à plein temps, un tel détachement éloignant peu ou prou d'une pratique directe de terrain ?

Je me demande s'il ne serait pas plus «opérationnel» que des enseignants de CLA, des formateurs, des inspecteurs soient sollicités pour accomplir ces tâches en parallèle à d'autres activités ? Ces personnels feraient partie d'une sorte de mission académique relative à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés, mission dont le pilotage serait assurée par une personne nommée par le recteur et placée sous son autorité.

Annexe IV

Académie de Montpellier

(Décembre 2000)

Personnes rencontrées :

M. Marois, recteur (entretien téléphonique)

M. Quentin, IEN chargé de mission CEFISEM

M. Charpentier IA-IPR EVS animateur du pôle vie des établissements

M. Chamonard (chef de la DOSSEP)

3.1 Aspects quantitatifs

nombre d'élèves nouvellement arrivés (total académie) :

1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02
400	750	1250	1450	1680*

* estimation : hypothèse +15%

source : enquêtes IA/CEFISEM, MEN mars et mai 2001, projection CEFISEM

51% de ces arrivants sont accueillis dans l'Hérault, 25,5% dans le Gard, 12% dans les Pyrénées-Orientales, 11,5% dans l'Aude.

proportion d'élèves scolarisés sans soutien spécifique :

premier degré (sur trois départements) 157 élèves / 502, soit 32%

second degré (sur quatre départements) 272 élèves sur 835, soit 30,6%.

Il faut préciser que la majorité de ces "élèves nouvellement arrivés en France" (ENAF) est d'origine marocaine. On constate donc une relative homogénéité linguistique et culturelle de ces élèves dont, par ailleurs, très peu n'ont jamais été scolarisés antérieurement (environ 3%), même si leur niveau scolaire est généralement très faible, singulièrement lorsqu'ils sont issus d'un milieu rural.

3.2 Le pilotage

Le recteur accorde une attention particulière aux conditions d'accueil des ENAF ce dans un cadre plus large que la seule scolarisation.

En matière d'immigration, l'académie et singulièrement le département de l'Hérault connaissent une situation particulière : à l'immigration importante d'étrangers s'ajoute une immigration intérieure de français venus de régions plus septentrionales, convaincus que le climat méditerranéen rendrait leurs difficultés matérielles plus légères à supporter ; l'Hérault connaît le plus fort taux de RMIstes de France. Ce phénomène rend plus délicat l'accueil des

ENAF dans la mesure où il ajoute à l'imprévisibilité des effectifs : à la rentrée 2001, on prévoyait une augmentation de 800 collégiens dans l'Hérault, elle a été de 1.200.

Le recteur de l'académie de Montpellier a donc décidé de conduire une politique d'accueil et de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France, dont les principes et dispositions sont développées dans la Charte Académique d'Accueil et de Scolarisation.

Elle propose aux parents ou représentants légaux des élèves un protocole qui concerne l'accueil, les modalités de scolarisation et les apprentissages.

Elle énonce quatre principes fondateurs appelant autant de mesures :

- **assurer le droit à une scolarisation personnalisée** ; pour chacun doit être distingué ce qui appelle des actions spécifiques et ce qui est de l'ordre du droit commun
- **reconnaître la compétence parentale** ; l'accueil initial doit concerner systématiquement les jeunes et leurs parents ce qui suppose le développement de l'enseignement du français pour les adultes, le recours à la médiation et l'interprétariat pour les familles et les enseignants
- **construire des apprentissages et des cursus adaptés** ; postes spécifiques pour l'enseignement du français, bilans à l'accueil et la fin de première année, proposition de décisions d'orientation adaptées
- **valoriser les acquis et les faire reconnaître** ; livret de compétence en français, livret personnel de suivi et de projet comportant les résultats des différentes évaluations.

Le recteur rappelle qu'il appartient aux écoles et établissements de lier scolarisation, socialisation et accès à la citoyenneté et que l'intégration scolaire doit être le premier support de l'intégration sociale.

Une convention déclinant au niveau académique la convention-cadre signée le 7 mars 2001 entre le MEN, le MES et le FAS est en cours d'élaboration. Elle prévoit cinq grands domaines de collaboration : le repérages des enfants et des jeunes nouvellement arrivés, l'accueil, la scolarisation, l'éducation à la citoyenneté, la formation des acteurs.

Des plans départementaux d'accueil des primo-arrivants et le fonctionnement des plateformes d'accueil s'inscrivent dans cette politique académique dont la mise en oeuvre relève dans chaque département de la responsabilité de IA-DSDEN.

En application des principes de la charte, les dispositifs arrêtés dans les départements ne prévoient que des structures ouvertes : CRI ou Classes d'accueil avec double inscription ce qui en outre est conforme aux circulaires ministérielles.

3.3 Le rôle du CEFISEM :

Il a été important dès sa création avec une implantation à l'école normale du Gard. L'IUFM n'a pas repris le flambeau et le CEFISEM a été rattaché en 93 à la MAFPEN. Il prodiguait alors une formation initiale aux stagiaires IUFM. Après la disparition de la MAFPEN, il a été rattaché au rectorat.

Il a trois missions : l'aide au décideur, l'aide aux enseignants et l'organisation d'actions avec les partenaires.

Il dispose de :

- 5 demi-postes second degré occupés par quatre maitres-auxiliaires et un PLC

- 5 postes premiers degré occupés par autant d'instituteurs dont trois se consacrent également à la relance des ZEP
- 4,5 postes d'instituteurs qui occupent les antennes départementales (la Lozère n'est pas concernée et 1,5 postes sont mis à la disposition de l'antenne du Gard)

Un IEN à mi-temps s'occupe de la coordination de l'ensemble (réunion mensuelle)

Des actions de formation sont proposées, 25 cette année, selon des critères qui mériteraient d'être précisés. Une politique d'offre est appliquée plutôt qu'une politique de réponse à une demande qui peine à s'exprimer efficacement. L'IEN coordonnateur relève néanmoins la difficulté de détecter des besoins de formation qui ne s'expriment pas dans une demande. La question de l'adéquation de l'offre aux besoins demeure donc entière.

En 2001-2002 on trouve notamment :

- des formations pour les professeurs des écoles stagiaires et pour les professeurs de lycée et collège stagiaires
- un stage liaison écoles-collèges sur l'enseignement aux primo-arrivants
- des stages inscrits au volet plan de formation des établissements

L'antenne du Gard souhaite organiser des stages de sensibilisation pour toutes les catégories de personnel : d'enseignants, COP, ATOSS, inspecteurs etc.

Pour chaque action, le coordonnateur constitue une équipe de formation en pêchant, en tant que de besoin, dans le vivier des maîtres auxiliaires, sans se fixer sur le critère de FLE, mais en privilégiant la motivation, le bilinguisme, la pratique en zone difficile. En réalité, les intervenants sont désormais connus du coordonnateur qui consacre ainsi leur savoir-faire sans autre formalisme.

Il reconnaît être incapable actuellement de pratiquer une évaluation de l'activité du CEFISEM, qui a été nettement relancée après les journées de mai 2001. Il semble que les antennes départementales soient d'une grande utilité pour les enseignants - singulièrement ceux de classes banales qui scolarisent des ENAF isolés - qui en reçoivent aides ponctuelles et conseils. Elles regroupent les demandes isolées et assurent des interventions locales.

3.4 Département du GARD

Personnes rencontrées :

- M. Raymond, IA-DSDEN
- le groupe départemental de pilotage de l'accueil et du suivi des ENAF qui comprend les représentants du préfet, de la DDASS, du FAS, du SSAE, de la commune de Nîmes (service migrants insertion), du CEFISEM, ainsi que les intervenants départementaux de l'éducation nationale : l'IA-DSDEN et les chefs des divisions vie scolaire et prévision, deux IEN, deux principaux de collèges, un proviseur de LP, deux professeurs en secondaire, deux directeurs d'école, un COP, une assistante sociale, un CPE, et quatre représentants syndicaux.
- M. Gutierrez, IA-Adjoint
- L'équipe du dispositif du collège Emile Vigne à Beaucaire (une vingtaine de personnes) ainsi que Mme Hôtelier, professeure de FLE, et les élèves de sa classe
- Mme Nouaille, professeure des écoles chargée de CRI et les élèves ENAF de l'école Nationale de Beaucaire.

3.4.1 Données quantitatives

Évolution du flux des nouveaux arrivants :

	1991-92	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01
Écoles	271	69	96	94	193	234	Inconnu*
Collèges	194	53	40	87	161	341	375

*en raison de la grève des directeurs d'école

Ces élèves sont naturellement inégalement répartis dans les 46 collèges du GARD puisque en 2000-2001, quatre collèges (trois à Nîmes et un à Beaucaire) accueillent 40% des ENAF.

3.4.2 Le dispositif

Sous la tutelle du préfet, un plan départemental pour l'accueil des primo-arrivants a été établi pour la période 2001-2003, conformément aux recommandations de la ministre de l'emploi et de la solidarité. Ce plan s'adresse aux familles arrivant dans le cadre du regroupement familial, aux membres étrangers de famille de français ainsi qu'aux familles de réfugiés. L'éducation nationale a participé à la mise en œuvre de ce plan dans son champ de compétence et a mis en place un groupe de suivi de l'accueil et de la scolarisation des "nouveaux rejoignants" (Cf. ci-dessus) dont la première réunion s'est tenue le 21 mai 2001.

Ce groupe a reçu de l'IA-DSDEN quatre missions :

- Observation de l'existant et de l'évolution des dispositifs actuels
- Mutualisation et diffusion de l'information au sein et hors du groupe
- Conseil, formation, sensibilisation et "aide" aux équipes pédagogiques et éducatives
- Proposition à l'IA en matière de carte scolaire et d'évaluation des besoins

Le constat établi au printemps dernier fait apparaître depuis trois ans une nette augmentation des élèves primo-arrivants (en majorité des garçons en provenance du Maroc), avec une diminution des élèves relevant du primaire au profit d'une nette augmentation des effectifs de collégiens et d'adolescents de plus de 16 ans. Les arrivées se concentrent sur certains sites ce qui accentue l'effet ghetto dans les quartiers qui relèvent de la politique de la ville.

L'arrivée sur le territoire en dehors du regroupement familial (près de quatre élèves sur cinq ne seraient pas titulaires de titre de séjour régulier, ce qui est évidemment difficile à vérifier dès lors que les chefs d'établissements n'ont pas à contrôler ce point lors de l'inscription des enfants) est considéré comme un problème crucial à traiter de façon inter-institutionnelle : impossibilité pour la MGI de faire signer des contrats de travail pour les jeunes dont elle a la charge, difficulté de faire financer des actions d'alphabétisation, impossibilité pour le service des migrants d'obtenir des aides sociales pour les parents ce qui ajoute encore aux embarras des enfants. Or, la charte académique affirme que l'accueil initial doit concerner systématiquement les jeunes et leurs parents et incite en conséquence à développer l'aide aux parents et l'enseignement du français pour les adultes.

Le groupe de travail s'est scindé en quatre commissions prenant chacune en charge un champ particulier :

- 1) **l'accueil** avec comme participant l'assistante sociale conseillère technique de l'IA-DSDEN, le FAS, la ville de Nîmes (chef du service migrants insertion), le SSAE et deux principaux de collège.
- 2) **les contenus de la prise en charge pédagogique à l'école et au collège** ; participants : deux IEN et enseignants du primaires et du secondaire.
- 3) **l'insertion et la sortie du collège** ; participants un proviseur LP, un principal, un CPE de LP, le FAS
- 4) **la formation des acteurs** ; participants : un COP et le CEFISEM.

Les conditions d'accueil arrêtées par le département sont sous-tendues par deux idées : L'accueil immédiat ne peut se limiter au strict domaine scolaire le protocole doit donc s'inscrire dans le cadre de la politique de la ville et être défini a minima afin que le dispositif fonctionne partout quelque soient les moyens mis à disposition.

Les ENAF doivent faire l'objet d'une évaluation permettant d'apporter une réponse pédagogique adaptée à chacun.

Le dispositif préconisé prévoit donc deux phases :

La première consiste en un module d'accueil, d'une durée maximum de six semaines ; l'élève, bien qu'inscrit dans son établissement, participe à ce module et n'intègre réellement l'établissement qu'en début de trimestre ou de demi-trimestre selon la période de son arrivée en France. Ce dispositif permet aux établissements scolaires de pallier en partie les difficultés liées aux arrivées échelonnées.

Le contenu du module d'accueil : évaluation des besoins fondamentaux du jeune aux plans médical et social, évaluation de son niveau scolaire, découverte de l'environnement (organisation du système scolaire, connaissance du quartier et des ressources locales), initiation à la langue française.

La mise en place de ce module doit trouver ses ressources notamment dans la politique de la ville et les contrats éducatifs locaux.

À Beaucaire il fonctionne depuis le début de l'année scolaire en partenariat avec des associations (financées par le FAS) qui substituent une relative carence de la ville peu encline à s'investir dans l'accueil de populations étrangères, et qui répondent aux besoins d'interprétariat ou de médiation culturelle. Les collégiens suivent à mi-temps des cours de FLE au collège et sont pris en charge quatre demi-journées par semaines par les diverses associations.

Au cours de la seconde phase, dont la durée varie en fonction de la date d'arrivée en France et des acquis de l'enfant sans pouvoir dépasser une année scolaire, les élèves sont scolarisés dans des structures "ouvertes" (toutefois demeurent deux CLIN dans le département). Les collégiens bénéficient de 9 à 18 heures de FLE (selon les ressources disponibles) et sont intégrées pour le reste du temps dans des classes banales du niveau correspondant à leur âge (ou un an de moins selon leur niveau scolaire évalué) pour des enseignements dans des disciplines pour lesquelles la barrière linguistiques n'est pas rédhibitoire : EPS, arts plastiques, musique, éventuellement mathématiques.

Les écoliers ENAF d'une même école sont regroupés plusieurs heures par semaine pour un enseignement de FLE-CRI et sont affectés le reste du temps dans une classe correspondant au niveau scolaire de leur âge.

Ceci fonctionne dans la mesure où les élèves d'un établissement sont suffisamment nombreux pour permettre des regroupements.

Structures à la rentrée 2001 : 8 CRI, 3 CLIN et 6 dispositifs d'accueil en collège. Les mesures de carte scolaire ont arrêté la création de 3 emplois en collèges (6 demi-postes) et quatre emplois en école (CRI). De plus, 3626 HSE ont été attribuées pour la prise en charge des ENAF.

Le CEFISEM intervient dans la formation initiale à l'IUFM à raison de deux heures auprès des PE stagiaires et trois heures auprès des PLC stagiaires.

3.5 Département de l'Hérault

Personnes rencontrées :

M. Michellet IA-DSDEN

M. Giraudeau, IA-IPR IO

Le principal du collège des Aigrelles et deux enseignants des classes d'accueil, Mme Arnaud-Rossignol, IEN-Béziers et un professeur des écoles enseignant de CRI

Le vice-président du Conseil Général chargé des collèges, la représentante du FAS, le directeur du service de la réglementation et la directrice du service de l'action de l'Etat de la préfecture, la directrice du SSAE.

L'équipe de la plate-forme d'accueil de Montpellier dont M. Palau principal du collège de rattachement

L'équipe de l'espace accueil de la Paillade (pour les plus de 16 ans).

3.5.1 Données quantitatives

Élèves présents :

Premier degré

En 2000 : 320 élèves

au 1^{er} novembre 2001 : 345

au 3 décembre 2001 : 370 élèves dont 239 sur les quatre circonscriptions de Montpellier et 61 à Béziers.

Second degré

en 2000 : 458 élèves

au 1^{er} novembre 2001 : 357 dont 18 en Lycée professionnel (et 246 à Montpellier)

au 3 décembre 2001 : 407 dont 149 présents l'année dernière, 241 à Montpellier

Les caractéristiques d'origine et de niveau de ces élèves sont les mêmes que dans le Gard : une prédominance de garçons, âgés et provenant majoritairement d'une région particulière du Maroc.

On constate en effet un flux important en provenance de Ouarzazate qui tisse de cette façon un lien informel avec Montpellier. Bien des familles y envoient ainsi leur enfant seul après avoir délégué l'autorité parentale à des tiers à la famille dans des conditions juridiques non reconnues par le droit français.

Postes :

	2000-2001	2001-2002
primaire	19	24
collège	15	22 (dont 10,5 1 ^{er} degré) +1 rectorat

3.5.2 Le dispositif d'accueil

L'analyse des autorités du département de l'Hérault est quasi identique à celle de celles du Gard à savoir que pour les ENAF dont certains n'ont jamais été scolarisés, il est impossible d'arriver sans transition dans une classe quelles que soient les adaptations que l'on peut y apporter. D'où la nécessité :

- d'un accueil-bilan complet qui appelle un partenariat interne avec tous les services de l'EN (santé, social, orientation) et externe avec les services sociaux du département DASS, SSAE, OMI et les associations de quartier pour faciliter l'insertion
- de proposer aux jeunes une période transitoire de découverte du milieu (notamment le système scolaire et son environnement) et de premier apprentissage de la langue française.
- De répartir les ENAF dans des classes banales, pour éviter l'effet ghetto avec des regroupements de durée variable (6 à 12 heures par semaine) pour un apprentissage intensif du français (fermeture en septembre 2001 de la dernière CLAC)

Les modalités de scolarisation des ENAF ont été précisées par l'IA-DSDEN dans un courrier du 28 mars 2001 adressé aux principaux des collèges concernés et aux quatre CIO :

- 1) bilan-positionnement au CIO
- 2) en fonction du bilan, les élèves sont affectés dans les collèges dotés de moyens pour y recevoir 8 à 10 heures (mi-temps de l'enseignant) de cours de français avec l'enseignant spécialement affecté et être intégré dans une classe banale le reste du temps (pas plus de 2 ou 3 ENAF par classe) pour des cours qui au début peuvent n'être que de technologie, arts plastiques ou EPS. Il est considéré que chaque demi-poste d'enseignement permet de traiter un groupe de 10 à 12 élèves.

Il était prévu à l'origine que les collèges qui disposaient d'un poste à temps plein utilisaient l'autre mi-temps pour soutenir les ex-primo c'est à dire les arrivants de l'année passée qui ne relèvent plus du dispositif d'accueil et sont donc "banalisés". Dans les faits, l'écart entre les prévisions d'effectifs et la réalité (+1200 constatés pour +800 attendus) a conduit à utiliser ces moyens dédiés, à l'origine, aux ENAF pour prendre en charge ces élèves non prévus. Ceci laisse entier le problème, crucial, du suivi de la scolarisation des "anciens primo".

Les élèves relevant du premier degré ne posent guère de difficulté : l'expérience montre qu'ils s'adaptent relativement facilement, parfois au prix d'un décalage de niveau par rapport à leur âge. Ils sont intégrés dans des classes banales et l'apprentissage du français se fait par le biais de CRI,

L'IA-DSDEN a également décidé de répartir les ENAF dans 12 des 14 collèges de Montpellier (les deux derniers ne disposent pas de suffisamment de place) les exonérant des obligations de sectorisation. Cette dispense de sectorisation sera maintenue pour les élèves qui le souhaitent durant le reste de leur scolarité au collège. Cette mesure, qui a dû recevoir l'appui de la commune pour la gratuité des transports, permet d'harmoniser du point de vue des dates de début de scolarisation et de niveau, les groupes affectés dans chaque collège. Elle évite également la concentration des ENAF sur les quatre seuls collèges qui seraient amenés à en recevoir si l'on appliquait les règles de sectorisation. On doit noter qu'un collège privé participe à l'accueil des ENAF.

La situation particulière de Montpellier est le résultat d'une histoire : au début des années 1990, le ZEP de Montpellier-Nord instituait des "classes d'échange et de découverte" pour intégrer au mieux les jeunes élèves issus de l'immigration. Celles-ci étaient organisées en partenariat avec la ville, la préfecture, la DDASS, les associations...

Héritage de ce travail, l'IA a créé à Montpellier, dont on a indiqué qu'elle scolarisait plus de la moitié des ENAF du département, un lieu d'accueil pour les jeunes non-francophones âgés de douze ans ou plus. Ce lieu, baptisé *l'Espace* a ouvert en avril 2001 en partenariat avec le Conseil Général (qui prend en charge la location des locaux spécifiques, considérant qu'il s'agit d'élèves d'âge scolaire relevant de sa compétence), le FAS et la préfecture avec l'utilisation du FIV apportent des moyens de fonctionnement et cofinancent avec le Conseil Général deux postes d'adultes relais.

L'Espace est dirigé par le principal du collège auquel il est rattaché. Le CEFISEM a mis à disposition deux personnes pour assurer l'animation pédagogique et les actions de médiation. L'IA de l'Hérault y a affecté trois postes d'enseignants.

Les CIO de Béziers, Sète et Lunel fonctionnent également comme des lieux d'accueil et de bilan.

En fonction des acquis scolaires, les élèves sont directement affectés en collège avec un soutien en français ou dirigés vers un stage de six semaines maximum (module) avec français intensif et découverte du milieu, par groupe de 10 à 12 élèves. La dernière semaine est consacrée à la découverte du collège dans lequel le groupe sera ensuite affecté. *L'Espace* assure trois modules en même temps ce qui est insuffisant en début d'année – où 12 modules sont nécessaires et donc 9 mis en œuvre directement par les collèges – mais permet d'assurer tous les autres stages au cours de l'année.

Il faut encore signaler une autre initiative montpelliéraine : l'EAP (espace accueil projet, à ne pas confondre avec le précédent) structure de la MGI rattachée à un collège et placée sous la double tutelle de la MGI et de l'IA de l'Hérault qui a mis à disposition un demi-poste d'instituteur (transformé en temps plein à la rentrée 2001-2002). Ouvert en 1996, il est situé au centre du quartier de la Paillade (quartier périphérique construit dans les années 60 pour loger les rapatriés d'Algérie et depuis plutôt investi par la population immigrée du Maghreb) et accueille, notamment dans le cadre d'un CIPPA, quatre groupes d'élèves de plus de 16 ans

dont un groupe de primo arrivants, soit 80 jeunes, qui viennent de collèges et de LP sans solution d'insertion ou de formation ou même encore scolarisés mais en risque de rupture. Depuis 2000, une importante réorganisation est à l'œuvre et parmi les orientations retenues figure le développement de la prise en charge des primo-arrivants âgés de plus de 16 ans avec pour objectifs l'accueil, l'apprentissage d'une langue seconde, la découverte et l'appropriation du milieu, l'apprentissage de la lecture-écriture, l'insertion dans le milieu associatif, l'insertion dans les dispositifs qualifiants.

Le suivi du groupe de primo-arrivants au 5 juin 2001 présentait le bilan suivant :

80% : maintien en formation initiale, 5% contrat d'apprentissage, 5% emploi, 5% en recherche de solution et 5% abandon du dispositif.

Une cinquantaine d'autres jeunes de plus de 16 ans sont présents à Montpellier qui ne peuvent être pris en charge par ce dispositif faute de place.

3.6 Conclusion :

Les autorités de l'Académie de Montpellier sont convaincues que la réussite de la scolarisation suit celle de la socialisation et soulignent la nécessité de la pluralité des aspects de l'accueil immédiat de la population concernée. La prise en charge scolaire perd son efficacité voire échoue si l'on ne prend pas en considération parallèlement les difficultés sociales, sanitaires et culturelles de l'enfant et de sa famille dont l'implication est proportionnelle à l'information sur le fonctionnement du système scolaire et ses perspectives. Fortes de cette certitude, elles ont mis en place des "plates-formes" ou "modules" d'accueil (on rappellera que l'OMI a obligation d'en établir au profit des familles rejoignantes), en partenariat avec les autres autorités de l'Etat, le milieu associatif et, dans la mesure de leur conviction, des collectivités locales. Aucun bilan n'a été tiré de ces mesures qui sont encore récentes et dont les résultats seront, en toutes hypothèses, difficilement comparables avec ce qui serait advenu en dehors de ces initiatives. On constate toutefois un déplacement à l'intérieur du territoire français en raison, notamment, de la qualité de l'accueil à Montpellier.

Dans un même souci d'intégration rapide, le choix d'une scolarisation dans une classe banale avec un soutien plus ou moins important par groupe en FLE, est motivé par la crainte de constitution de filières ghetto. Il est également imposé par la faiblesse des moyens qui ne permettent pas de constituer des classes particulières dans lesquelles les ENAF resteraient plus d'une année scolaire.

Néanmoins, la limitation du statut scolaire particulier à une année scolaire pose problème dans la mesure où les ENAF n'ont pas, en général, rattrapé parfaitement le niveau à la fin de cette période, les difficultés s'aggravant avec l'âge d'arrivée et la faiblesse du niveau initial.

Il paraît nécessaire de poursuivre le soutien de ces élèves durant la seconde année de leur scolarisation mais les moyens manquent et l'organisation en est plus difficile si l'on ne veut pas prendre sur la durée d'enseignement normal.

Annexe V

Académie de Paris

L'enquête a été réalisée du 26 au 30 novembre.

Ont été rencontrés :

M. le Recteur René Blanchet,

M. le Directeur, Pascal Jardin,

Mme la Secrétaire Générale, Martine Ramond,

M. l'Inspecteur d'Académie adjoint au directeur des Services Départementaux chargé du 1^{er} degré, M. Guerre,

M. l'Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux chargé du second Degré, Didier Jouault,

M. l'Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional, établissement et vie scolaire, Jean-Pierre Veran,

Mme Anne-Paule Drocard, Chef de la division à la DOPS,

Mme Lartaut, Chef de la division des élèves,

M. Patrick Savatori, Chef de service (statistique),

Mme Catherine Vassilieff, Inspecteur de l'Education Nationale, responsable du CEFISEM

M. Michel Raymondon, Chef de service, délégué régional de l'ONISEP,

M. Branca, Inspecteur de l'Education Nationale (19^{ème} arrondissement),

Des formateurs et des documentalistes du CEFISEM.

I/ Le constat révèle qu'il y a une action affirmée de pilotage d'ensemble au niveau rectoral, un accueil des élèves qui se veut rationnel, des stratégies pédagogiques orthodoxes.

A - Le pilotage d'ensemble

Ce pilotage est concentré et actif.

La confusion géographique et administrative de l'échelon départemental et de l'échelon académique facilite l'intégration du pilotage à un niveau unique et l'unité de traitement des élèves sur l'ensemble du territoire académique.

C'est une circulaire du 25 août 2000 du Directeur de l'Académie de Paris qui régit l'accueil des enfants primo-arrivants non francophones, avec l'objet «accueil, affectation, enseignement, orientation, suivi » et pour référence la circulaire 86119 du 13 mars 1986.

Cette circulaire académique définit les conditions et le circuit de l'accueil académique, désigne les autorités et structures responsables aux différents niveaux de la procédure, précise la nature des classes en lycée et collège par niveau.

Elle consacre des dispositions détaillées à l'inscription des élèves dans l'établissement, à leur évaluation et réorientation éventuelle.

Les dotations horaires par type de classe sont précisées, ainsi que les horaires et les disciplines enseignées. Sont enfin prévues les conditions de l'orientation à l'issue de la classe d'accueil et le suivi permanent de la scolarité des élèves non francophones d'une part dans la base « scolarité », d'autre part de façon manuelle bimestrielle par le professeur principal de la classe.

C'est donc la totalité de la chaîne des opérations afférentes à l'accueil, la scolarité, l'orientation et le suivi qui est traitée par circulaire rectorale.

Cette circulaire est complétée par des circulaires d'application dans des domaines divers et notamment :

- préparation de la rentrée dans les classes d'accueil des collèges (25/06/2001) par le Directeur des Services Départementaux chargé du second degré,
- projet pédagogique pour la classe d'accueil (21/09/2001) par l'Inspecteur Pédagogique Régional responsable du CEFISEM,
- circulaire d'activité CEFISEM (04/09/2001) par le Directeur de l'Académie de Paris,
- circulaire relative à l'accueil académique et à l'affectation (03/07/2001) par le Directeur des Services Départementaux chargé du second degré.

S'ajoutent en cours d'année un grand nombre de circulaires ponctuelles d'alerte ou de recensement auprès des chefs d'établissement notamment pour connaître les places restant vacantes dans les classes d'accueil ou pour activer la rotation des élèves qui sont scolarisés, voire pour augmenter les effectifs par classe.

C'est le besoin qui crée et active la fonction. La situation est en effet caractérisée par l'afflux croissant tout au long de l'année des non francophones dans un contexte de pénurie relative de moyens horaires et en locaux. Cette contrainte rend la saisie statistique difficile.

La saisie statistique est permanente mais la prévision impossible

De rentrée à rentrée, l'évolution est la suivante pour les CLIN et les CLA.

	2000 - 2001	2001 - 2002
3.6.1 <i>CLIN</i>	49 + 1 ⁽¹⁾	53 + 3 ⁽¹⁾
<i>N</i>		
N élèves	844	931
CLA	44 + 10 ⁽¹⁾	58 + 4 ⁽¹⁾
	1 277	1 350
3.6.2 <i>Total</i>		

(1) création en cours d'année.

D'une rentrée à l'autre, il a fallu créer 4 CLIN ET 14 classes d'accueil supplémentaires.

A la date de l'inspection, quelque 100 élèves supplémentaires étaient en attente de traitement au CEFISEM et l'on s'attendait à la création de plusieurs classes supplémentaires en janvier 2002 compte tenu d'un stock additionnel de 149 élèves traités mais non affectés faute de place.

Une observation mérite d'être faite en ce qui concerne la vérité statistique : chaque service (service statistique, direction des élèves, direction de l'organisation et de la programmation scolaire, CIO, CEFISEM) a ses effectifs à un instant donné, selon ses propres définitions, son propre périmètre de saisie, ses propres dates de saisie, ce qui donne lieu à des variations parfois importantes.

La circulaire DPD du 25 octobre 2001 relative aux effectifs et aux dispositifs consacrés à l'accueil et à la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France, constitue à cet égard un facteur d'homogénéité et de clarification aux trois périodes de l'année considérées. Mais subsistent toujours des marges d'évolution et d'incertitude dans les périodes intermédiaires à un instant donné, compte tenu du problème continu de l'accueil. Cet accueil est pourtant organisé rationnellement.

La fonction organisation et programme scolaire consiste en la matière à suivre plus qu'à anticiper

La DOPS dispose de l'évolution sur trois ans du dispositif d'accueil des élèves non francophones ou non scolarisés antérieurement, avec le nombre de classes (58), le nombre d'heures réparties à cet effet (2031, 5 heures), soit l'équivalent de 12, 86 emplois.

Elle se borne à reconduire le constat de l'année précédente et à prévoir les créations de classes à court terme en fonction des élèves en instance d'affectation (au 28 novembre, 149) étaient dans ce cas ce qui laissait prévoir la création de 4 classes au 1^{er} janvier 2002 (1 ENSA en lycée professionnel, 3 CLA dont 2 au collège, 1 en LP, une partie des élèves étaient traités « en soutien simple »).

Il semble du reste qu'en l'état actuel de saturation des locaux et des équipes d'enseignants l'Académie de Paris n'ait plus qu'une marge très limitée de réponse en terme de création de classes supplémentaires, tout au moins dans le second degré (lycées et collèges).

La réaction à cet accueil par jets successifs et de nature imprévisible prend donc plusieurs formes.

- augmentation du nombre d'élèves par classe (+ 1 élève en CLA soit 58 élèves en tout) 14/09/2001.
- ouverture de nouvelles classes (commencer d'abord par les LP, aujourd'hui saturés, puis continuer par des classes ENSA (élèves non scolarisés antérieurement) 14.09.2001.
- inscription dans les CLA de 26 élèves au lieu de 24 (10.10.2001).
- incitation à l'intégration rapide des élèves de façon définitive dans les classes banales dans le cadre du maximum de 14 mois.
- appel d'offres au auprès des chefs d'établissement de l'Académie pour la création de classes supplémentaires.
- signalement immédiat de toute place devenue disponible.

La mise en place des moyens horaires se fait en dépassement de la dotation académique, au coup par coup, après « note d'alerte » au cabinet du Ministre, ce qui n'est pas satisfaisant.

B/ Une procédure d'accueil centralisée et intégrée pour le second degré.

- Il convient de prime abord de mettre à part l'accueil en CLIN qui fonctionne de façon décentralisée : les familles prennent contact avec les mairies qui affectent les élèves dans l'école de secteur, laquelle prend contact avec l'école de la CLIN la plus proche.

En cas de saturation des CLIN existantes et après renvoi éventuel de l'élève non accueilli sur la mairie, les élèves sont traités de façon banalisée dans l'ordre d'arrivée. Il est du reste à noter qu'il n'y a pas de CRI (cours de rattrapage intégré) dans l'Académie de Paris, ce qui permettrait d'alléger la pression sur les CLIN.

- C'est au niveau du second degré que la procédure mise au point est intéressante. Avant la rentrée 2000, le système faisait intervenir successivement la mairie puis les CIO. Désormais, c'est un assemblage du CEFISEM, des conseillers d'orientation et de la Division des élèves du Rectorat qui constitue la plateforme unique d'accueil, laquelle fonctionne au siège du CEFISEM.

Les jeunes non francophones arrivant à Paris se rendent au CIO de l'arrondissement de leur domicile où le conseiller décide de les orienter ou non sur la cellule d'accueil académique.

L'élève y subit des entretiens et des tests en présence de sa famille (épreuves de références en langue d'origine, tests et évaluations en langue française, type de classe d'affectation avec niveau correspondant). La Division des élèves procède immédiatement à l'affectation de l'élève, qui se rend à son établissement accompagné de son représentant légal.

Les affectations par la DIVEL se font en fonction des places disponibles dans les classes de rattachement et de la proximité géographique.

L'affectation se fait dans ces conditions à quatre niveaux principaux selon le principe de la double inscription (classe spéciale + classe banalisée).

- En lycée : classes de LGT pour des élèves de 14 ans et plus ayant un niveau scolaire au moins équivalent à celui attendu dans le cycle des approfondissements.

- En collège : élèves de l'âge du premier cycle du niveau scolaire sus indiqué.

- En classe ENSA (non scolarisés antérieurement)

- Niveau collège (inférieur au niveau CE2)

- Niveau LP : élèves de 14 ans au plus avec possibilité de passage en ENSA de deuxième année.

- Affectation possible en CLIN pour les élèves de 11 ans de niveau insuffisant pour être admis en collège.

C'est le schéma théorique. Mais il arrive que les affectations se fassent faute de place en CLA plutôt qu'en ENSA ou classes de lycée professionnel.

C'est le parti de la dispersion maximum des classes dans l'Académie qui est adopté (voir annexe) avec le principe d'une seule classe par établissement qui ne souffre que deux exceptions (2 classes au collège Saint Blaise dans le 20^{ème} arrondissement et 2 classes au LP Abbé Grégoire dans le 3^{ème} arrondissement).

Il faut retenir que le CEFISEM est le pivot de l'accueil, mais en partenariat étroit avec les CIO et la DIVEL. La centralisation de la procédure a cependant pour corollaire l'existence d'une file d'attente de l'ordre de 1 mois à 2 mois entre la prise de rendez-vous et l'affectation de l'élève.

On peut estimer que 7 % des élèves sont affectés en moins d'un mois, 10% en trois mois, surtout pour les ENSA et les lycées professionnels compte tenu du petit nombre des structures correspondantes.

Telle est l'expérience des 4 années écoulées mais, cette année, l'équation est plus problématique car il y avait au 22 novembre 250 cas en instance, lesquels relevaient d'une affectation sur les places libérées entre temps.

Il reste que la vitesse de traitement pourrait augmenter avec la concentration des activités du CEFISEM sur les seuls enfants de migrants puisque 25% de l'activité actuelle de l'institution sont consacrés à l'éducation prioritaire (le CEFISEM est devenu également

« CAREP » depuis deux ans – centre Académique de ressources pour l'éducation prioritaire – au moment même où le défi des non francophones prenait de l'ampleur.

C/ Des stratégies pédagogiques orthodoxes

De façon générale, l'Académie de Paris est fidèle aux orientations de la circulaire ministérielle de 1986 : l'accueil se fait en CLA, mais pour un effectif très important de 24, passé à 26, avec il est vrai des heures de soutien.

L'objectif est de maintenir l'élève en CLA au maximum pendant 12 mois. Les moyens horaires alloués sont de 37 heures en CLA de collège, 59 heures en lycée général et technologique, 30 heures en classe de lycée professionnel, 27 heures en ENSA. 18 heures sont réservées sur ce contingent au poste d'enseignant de français langue seconde, ou au poste d'instituteur spécialisé. Le reste des moyens est consacré aux différentes disciplines. Le dédoublement est parfois pratiqué dans ces disciplines, mais assez rarement, notamment en mathématiques.

La différence entre l'horaire élève (28 heures en collège) et la dotation horaire de la classe (37 heures en collège) permet d'organiser soit le dédoublement soit le soutien de ceux qui quittent la classe d'accueil et rejoignent la classe ordinaire (lycée - horaire élèves : 30 heures. ENSA- horaire élève : 26 heures).

La totalité de la dotation horaire doit être répartie entre les cours de la classe d'accueil et le soutien des élèves qui en sont sortis.

Au début, les élèves reçoivent pendant plus de trois mois 18 heures de FLS, qui se réduisent progressivement au fur et à mesure de leur intégration. Pourvu que cela n'interdise pas aux élèves de suivre des cours dans leur classe de rattachement, l'équipe éducative peut choisir de leur donner, dans le cadre de la classe d'accueil, des enseignements de LV₁, maths, histoire-géographie, éducation civique, EPS, enseignement artistique, SVT, physique-chimie, technologie.

En ENSA, 18 heures FLS et 8 heures d'EPS, arts plastiques, musique, culture générale et quotidienne, sensibilisation à une LV₁ éventuellement. L'élève est évalué dans l'établissement dès la première semaine, et est parfois réorienté après décision d'une commission académique spécifique (CEFISEM-CIO-DIVEL-professeur de la classe).

A l'issue de la classe d'accueil est organisée l'orientation avec une attention particulière et une assistance des professeurs principaux de ces classes par les conseillers d'orientation psychologues des établissements. L'objectif est l'intégration du plus grand nombre dans les structures ordinaires, avec le souhait que l'élève soit maintenu autant que possible dans l'établissement qu'il connaît. Dans tous les cas, l'élève doit pouvoir bénéficier d'une aide supplémentaire notamment en français langue seconde.

Grâce au concours de la MGI (mission générale d'insertion) les jeunes de 16 à 18 ans préalablement scolarisés en classe d'accueil et qui ne peuvent poursuivre un cursus professionnel sont accueillis en CIPPA-FLE. Il existe 3 de ces classes pour 72 élèves au total, dans des lycées professionnels.

L'accueil en CLIN se fait conformément aux textes, pour les élèves de plus de 7 ans (9 à 10 en moyenne), exceptionnellement 11 à 12 ans.

L'on connaît une certaine élasticité en locaux. Les maîtres sont motivés. Certains ont fait du FLE en IUFM ou Université.

Les élèves sont scolarisés un an en CLIN de façon ouverte (double inscription CLIN + CE1 ou CE2). L'horaire en CLIN est partiel (8 heures par semaine).

Il existe au moins une CLIN dans chaque arrondissement, mais si les déplacements de l'élève sont trop importants, les élèves sont pris en charge individuellement (les maîtres, surtout en ZEP, sont rompus à cette pratique pédagogique). Il est rappelé qu'il n'y a pas de CRI à Paris. Il est à noter que les délais d'attente en CLIN sont nuls et que le primaire a une meilleure tolérance vis à vis des non francophones que le second degré, en ce sens qu'on ne connaît pas de réaction de rejet dans les écoles.

Le corps enseignant

C'est dans le second degré que peut se poser le problème de sa disponibilité et de sa spécialisation

Le recteur de Paris préconise la création d'une option FLE au CAPES.

Les enseignants de CLA n'ont actuellement pas de NBI, pas de points d'ISO (indemnité de suivi par l'orientation), ne bénéficient pas des 600 points de barème pour poste à exigence particulière.

Le besoin de spécialiste du FLS est pourtant en augmentation d'autant plus si on assure le soutien transitoire des élèves sortis des classes d'accueil non seulement dans leur établissement d'origine mais aussi dans un établissement différent.

L'Académie de Paris ne connaît pas de difficulté pour recruter les formateurs car il y a une anticipation permanente du CEFISEM, de la Direction des personnels et de l'IUFM pour identifier les jeunes enseignants sortant avec une compétence en FLE. S'ajoutent les maîtres vacataires.

Ce vivier est entretenu en permanence en compensant les sortants par les entrants. Ce dispositif d'ensemble cohérent dans sa globalité et en gros fidèle aux instructions ministérielles, n'est toutefois pas exempt de points faibles et de fragilités.

II - Les points faibles

Ils tiennent essentiellement au retard à l'accueil, à la perfectibilité pédagogique des structures et à l'absence d'évaluation de leur pertinence.

A/ Le retard à l'accueil

Il faut distinguer deux types de retards :

1/ Le retard de plusieurs mois pour les arrivées postérieures au 30 mars de l'année. En 2001, ce sont quelque 300 élèves qui se sont retrouvés dans ce cas et ont dû attendre la rentrée scolaire 2001. L'Académie a été surprise par l'augmentation des flux et a préféré attendre que les classes d'accueil se libèrent à la rentrée suivante. Le goulot d'étranglement est essentiellement celui des locaux mais aussi celui de la difficulté de reconstruire des emplois du temps et de constituer des équipes pédagogiques au troisième trimestre.

2/ Le retard structurel après la rentrée : on a vu ci-dessus qu'au 22 novembre au soir, 149 élèves étaient en attente (30 en LP, 37 en ENSA, 82 en CLA), les plus vieux dossiers remontant au 15 octobre pour les LP et les ENSA, au 05 novembre pour les CLA.

En outre, un certain nombre de dossiers supplémentaires étaient à prévoir jusqu'à la Noël, compte tenu de l'impossibilité pour la plate forme d'accueil d'en traiter plus. En effet,

l'activité d'accueil du CEFISEM est concentrée sur deux journées seulement par semaine (le lundi et le jeudi) à raison de 8 séances de 1 heures 30 par jour et de 15 rendez-vous par jour.

L'on voit donc deux causes de retard s'ajouter : l'inélasticité des capacités d'accueil, la limitation du débit de la plate forme d'accueil.

L'inélasticité des capacités d'accueil agit pour sa part négativement sur la pertinence des structures pédagogiques.

B/ La perfectibilité des structures pédagogiques

- les effectifs par classe sont trop importants. L'effectif théorique des CLA, fixé rectoralement à 24 alors que les circulaires ministérielles sont muettes, passe fréquemment à 26, on l'a vu supra.

- la durée maximale de passage en CLA est élevée (14 mois) et est parfois majorée pour certains publics difficiles, comme les chinois originaires de provinces rurales et qui représentent 40 % de l'effectif des NF. Il faut pour eux deux années de CLA.

- à l'inverse, on subodore que pour une part non négligeable d'élèves, le passage en CLA pourrait être plus bref. Malgré un entretien de 1 heures 30 en plate-forme d'accueil, encore trop d'élèves sont orientés en CLA alors qu'ils réussiraient très vite en classe banale avec un soutien en français.

- la fixation d'un effectif de 24, 26 en CLA joue négativement pour le traitement différencié des élèves : elle engendre une grande hétérogénéité des niveaux de rattachement de ces élèves en classe banale, depuis la 6^{ème} jusqu'à la 3^{ème} en collège ce qui rend impossible la constitution rationnelle de groupes de niveau au sein de la classe.

- au terme d'une année de CLA, les élèves sont renvoyés dans leur établissement de secteur. Or la sectorisation pose un véritable problème du point de vue des non francophones : si elle garantit au plan général la mixité sociale, en ce qui concerne les non francophones elle aboutit à un phénomène de concentration.

- à l'inverse, au niveau même de la CLA, on observe ce phénomène de concentration pour les chinois par exemple, quand les élèves sont affectés en CLA en fonction de leur domicile.

- la double inscription fonctionne mal : les élèves de CLA ne sont pas toujours affectés en fonction de leur niveau dans une classe de rattachement pour une discipline déterminée.

- l'intégration totale des élèves en classe banalisée se fait rarement en cours d'année. L'on constate à cet égard une grande inertie du système, faute d'activation volontariste au niveau des établissements et des équipes pédagogiques.

- la dotation horaire attribuée en classe d'accueil en collège (37 heures) est détournée par les établissements dans une variation de deux heures à 11 heures 30, alors qu'une partie des heures, déduction faite de l'horaire de la classe, est destinée au soutien des élèves.

- l'orientation des élèves révèle plusieurs anomalies :

- 20% des élèves restent en CLA (154 sur 753)
- 60% des élèves sont orientés en classe banale du collège, celui de leur secteur, mais sans précaution quant au soutien dont ils devraient bénéficier à titre transitoire.
- l'orientation en second cycle de lycée de même que l'orientation en seconde professionnelle est exceptionnelle, en CAP, en CIPPA ou en 3^{ème} pré-professionnelle au profit des 4 ou 3^{èmes} technologiques.
- une forte proportion d'enseignants des classes d'accueil n'est pas stable (stagiaires, maîtres auxiliaires).

C/ L'absence de suivi d'évaluation des élèves et des structures

Au-delà des données relatives à l'orientation en sortie de classe d'accueil, aucune autorité rencontrée n'est en mesure de dire ce que deviennent ensuite les primo-arrivants non francophones. Aucun suivi de cohorte n'est organisé, bien qu'il soit prévu pour l'année à venir. Pourtant, un tel suivi permettrait sans doute de constater qu'une amélioration du dispositif est nécessaire.

A défaut de suivi de cohorte, le rapport de M. Py, Inspecteur Pédagogique Régional chargé d'une mission d'évaluation le 30 octobre 2000, rend compte des résultats de l'interview d'une centaine d'élèves ayant suivi une classe d'accueil et d'autant de professeurs les ayant accueillis à l'issue de ces classes.

Les élèves estiment que la classe d'accueil est indispensable mais qu'ils progressent mieux dans les classes banales. « Il faut le temps qu'il faut » en classe d'accueil. Ils souhaitent tous des cours de soutien spécifiques et pensent, ce qui est à souligner, que les professeurs de leurs disciplines sont peut-être plus efficaces pour assurer ces cours que le professeur de FLE.

Les professeurs soulignent les lourdes lacunes en français et la difficulté de gestion de la classe surtout quand une ethnie prédomine. Ils pensent qu'une année ne suffit pas et que le cursus d'intégration devrait être organisé sur deux ans. Ils dénoncent les effectifs trop chargés et le manque de moyens et de matériel (budget spécifique). Ils se sentent isolés et souhaitent des regroupements d'expériences (rapport du 02 mai 2001).

Ces retours d'expérience ajoutés au constat qui précède invitent à des propositions d'améliorations.

III – Les améliorations à rechercher.

Elles reviennent à améliorer les conditions de l'accueil et de l'affectation, à adapter les structures pédagogiques, à perfectionner les méthodes d'enseignement, à rationaliser l'adéquation des moyens budgétaires aux besoins.

A/ Améliorer les conditions de l'accueil et de l'affectation

Il faut d'abord réduire le temps d'attente au niveau de la plate-forme d'accueil. Celle-ci fonctionne actuellement à raison de 15 élèves par jour pendant deux jours par semaine. Toute la question des missions du CEFISEM est posée. Il convient de séparer dans l'institution la fonction accueil des migrants et la fonction CAREP (centre académique des ressources de l'éducation prioritaire).

- le problème des locaux doit être résolu rapidement en relation avec le conseil de Paris et de la Région. Si l'on raisonne au minimum sur deux années en termes de stock, l'effectif supplémentaire à accueillir en collège du fait des non francophones dépasse les 2 000, alors que la totalité de la population des collèges est de 60 000. Cela représente l'équivalent de 2 à 3 collèges supplémentaires, en l'état actuel de l'offre et sans préjuger d'une augmentation à venir.

- c'est à cette seule condition que les effectifs des CLA pourrait être réduit. 24 ou 26 est excessif. Il convient de les ramener à 20 ou mieux, 18.

- la capacité d'accueil actuelle peut être optimisée par une rotation plus rapide des élèves en cours d'année. Il conviendrait à cet effet de réaliser un second diagnostic des élèves au bout des trois mois pour mieux évacuer ceux qui en sont capables vers les classes banalisées. Cela suppose encore une augmentation de la part d'activité des personnels du CEFISEM consacrée aux migrants.

- malgré l'existence d'un vivier important d'enseignants de FLE, la réduction des effectifs par classe créera un besoin supplémentaire de formateurs. Il convient de se donner les moyens de stabiliser un peu plus ceux qui y enseignent et dont beaucoup sont désireux d'y poursuivre leur service. Des freins subsistent cependant notamment l'impossibilité de stagiariser les enseignants sur des CLA alors qu'ils y enseignent en qualité de maîtres auxiliaires. De façon générale, les incitations à la stabilité doivent être créées par les CLA.

- le système de la double inscription entraîne des rigidités dans la bonne affectation des élèves par niveau. Il faudrait que dès le début d'année les élèves soient comptabilisés officiellement dans l'effectif de leurs divisions de rattachement, pour éviter les rejets actuellement constatés.

- la fiche de liaison établie par le CEFISEM à l'issue d'une heure et demie d'entretien et de tests avec les familles et l'élève n'est pas toujours communiquée par les chefs d'établissement. Les enseignants de la classe d'accueil ne peuvent donc pas valoriser immédiatement les informations essentielles de la fiche.

- le problème des 16 à 18 ans connaît un vide juridique. Il n'est comblé que partiellement par la Mission générale d'insertion alors que le public correspondant est croissant. Même si ça ne peut être l'affaire de la seule Education Nationale, il serait bon de constituer une cellule d'accueil 16-18 ans avec le CEFISEM, la Mission locale, le PAIO, le FAS, la Région et les Associations. Les CIPPA FLE sont bien adaptées à ce public. Elles sont cependant en nombre insuffisant. Les structures pédagogiques doivent en effet être adaptées.

B/ Adapter les structures pédagogiques

- il faut plus d'ENSA et de classes de lycée professionnel.

- il faut plus de CIPPA. Ce type de classe est très demandé. Il n'en existe que 3 pour 72 élèves. Les stages en entreprise, de 15 jours, ne comportent aucune difficulté réglementaire. Les chinois s'y adaptent parfaitement. 5 CIPPA supplémentaires pourraient être ouvertes mais ne le sont pas faute de budget. Une autre formule à développer pour des NSA arrivant directement de l'étranger est de recourir à un partenariat Education Nationale, Région et Associations de la loi de 1901 pour l'organisation de cours dans des locaux associatifs mais avec le statut d'élève par rattachement à un lycée professionnel.

- les élèves devraient être suivis pendant deux ans dans le même établissement (système CLA+1) ce qui faciliterait le soutien transitoire et maintiendrait la même dispersion des primo-arrivants non francophones à l'échelle de l'Académie. Il faut veiller en même temps au mélange des élèves d'origine différente pour éviter la communautarisation et la ghettoï sation culturelles.

C/ Le perfectionnement des méthodes et moyens d'enseignement

Beaucoup reste à faire en la matière.

Le CEFISEM de Paris doit mieux se rapprocher du CRDP.

Les CRDP doivent échanger leurs outils. Le CRDP de Strasbourg est volontiers cité à cet égard.

Le CEFISEM de Paris, qui aide l'enseignant à constituer sa mallette pédagogique, ne fabrique pas d'outils. Beaucoup viennent de l'étranger (notamment du Canada). Il convient à cet égard de mettre au point de plus en plus d'outils relevant des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le recours aux CD ROM et aux PC devrait s'accroître (plusieurs PC par classe) afin de faciliter l'auto information monitorée.

Le CEFISEM devrait aider les enseignants à découvrir les outils thématiques, par petits groupes.

Les albums bilingues avec images devraient être multipliés afin que les cultures d'origine soient valorisées.

En français langue seconde, les enseignants manquent encore de supports d'apprentissage adaptés au point qu'on peut se demander si le meilleur enseignant de LS n'est pas l'enseignant de la discipline.

Les manuels de FLE sont conçus pour des jeunes évolués culturellement et scolarisés antérieurement avec un fond de culture commune ce qui n'est pas le cas des primo-arrivants non francophones. L'on devrait donc utiliser le média de la télévision et de l'ordinateur, partagé par les francophones et les non francophones pour motiver ces derniers.

Plus l'offre d'enseignement est diversifiée, plus on peut intégrer l'élève. Celui-ci doit appartenir à de multiples groupes : sportif, musical, liaison avec la maison de quartier, ceci dans le but d'une pratique sociale et motivée de la langue d'accueil (éviter le confinement dans le seul groupe des primo-arrivants).

D/ L'on a vu supra que les heures nécessaires à l'accueil en cours d'année d'effectifs que l'on n'attendait pas sont créées en dépassement de la dotation académique après « note d'alerte » au cabinet du Ministre ce qui est contraire à tous les principes.

Il conviendrait de réserver un préceptif de moyens horaires ou de postes au niveau ministériel afin de mutualiser les risques propres à telle ou telle académie et d'asseoir la gestion de ce phénomène erratique sur les grands nombres à l'échelle nationale.

Annexe VI

Académie de Strasbourg

(Enquête réalisée en décembre 2001)

Personnes rencontrées :

M. Lambert, recteur

Au CRA-VIE (centre de ressource d'Alsace Ville Intégration École) qui fait office de CEFISEM :

Mme Wihlidal, IEN en charge d'une circonscription et également responsable du CRAVIE

Mme Rimlinger, conseillère pédagogique

M. Rey chargé de mission technologies nouvelles

À l'IA du Bas- Rhin :

M. Laval, IA-DSDEN

M. Jehl, IEN-IO chargé du suivi des élèves primo-arrivants à l'IA

M. Kintz principal de collège

Mme Bourgeois, conseillère d'orientation

Mme Hatt chef de la division de la politique éducative et des élèves

Mme Martin, chef du bureau de l'affectation des élèves et Stéphan Gillet chargé des collèges

3.7 Données quantitatives :

Pour l'ensemble de l'académie, l'IEN chargé de suivre le dossier se fonde sur les chiffres issus de l'enquête nationale soit en 2000-2001 observation de mai : 329 élèves en primaire, 301 dans le secondaire (+7 en attente d'affectation) et 34 dans des dispositifs pour les plus de 16 ans.

La majorité de ces ENAF résident dans le Bas-Rhin qui comptait à la même date 191 élèves en primaire (données à relativiser compte tenu de la grève des directeurs d'école) et 267 en collège.

On constate ici également une augmentation de ce public mais dans une proportion moindre qu'en Languedoc-Roussillon.

Évolution dans le Bas-Rhin :

	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-01
Total	399	431	479	502
Dont collège	180	209	260	267

L'origine géographique de ces élèves est assez diverse et varie selon les années. Sont néanmoins principalement représentés les pays du Maghreb, le Moyen-Orient (surtout Turquie), les pays de l'Est et ceux d'Afrique centrale et orientale. La moitié des enfants originaires de l'Afrique et du Maghreb avaient déjà interrompu leur scolarité avant d'entrer en France. La population arrivant actuellement n'est pas toujours issue d'un milieu défavorisé (réfugiés politiques des Balkans par exemple).

3.8 Le pilotage

L'accueil des primo-arrivants n'est pas perçu comme un problème épineux par le recteur qui a confié ce dossier à M. Laval, IA du Bas-Rhin.

Il relève donc plutôt, pour chaque département, de l'IA-DSDEN. Celui du Bas-Rhin a placé sous sa responsabilité un groupe de pilotage qui a déterminé trois axes d'action :

- Recenser et développer les outils pédagogiques
- Aider les établissements (écoles, collèges et lycées), favoriser la mutualisation des expériences
- Aider les CIO

3.9 Le rôle du CRA-VIE

En 1998, suite à la baisse des primo-arrivants, le CEFISEM a été transformé en CRA-VIE et a accru ses interventions en direction des enfants issus de l'immigration. Parallèlement, l'IUFM remplaçant l'école normale a repris quelques compétences du CEFISEM en matière de formation initiale.

Personnel du CRA-VIE :

- une IEN de circonscription (comprenant 3 ZEP)
- deux conseillères pédagogiques généralistes intervenant auprès des enseignants accueillant des primo-arrivants isolés hors structures
- un conseiller pédagogique TICE
- un médiateur culturel d'origine turque
- une secrétaire

Le CRA-VIE cherche surtout à établir des équipes ressources administratives et pédagogiques constituées de professeurs d'IUFM, de COP et de principaux de collèges.

Il développe des outils pédagogiques et conçoit des référentiels, nourrissant le dessein que ces outils pédagogiques aient pour effet secondaire une modification des pratiques et que les actuels enseignants en CLA deviennent des personnes relais potentielles.

Le CRA-VIE organise des stages de formation destinés indifféremment au enseignants de CLIN ou CLA. Chaque année une analyse des besoins est effectuée auprès des stagiaires pour cadrer les stages suivants.

Le CRA-VIE développe surtout nombre d'outils pédagogiques (tests de connaissances, imagiers multilingues etc., consultables sur son site et disponibles gratuitement moyennant l'envoi préalable d'un CD-ROM vierge...). Il semble s'être fait une réputation nationale sur ce savoir-faire.

3.10 Le Bas-Rhin

L'organisation et les principes qui prévalent dans l'autre département de l'académie ne sont guère différents.

L'IA-DSDEN du Bas Rhin, convaincu de la nécessité de développer une culture d'accueil et de faire évoluer le but pédagogique vers l'intégration, a demandé à l'IEN responsable du CRA-VIE et à l'IEN-IO d'animer un groupe de ressources pédagogiques. À la suite des journées de mai dernier, il a arrêté les principes de la politique départementale qu'il a fait connaître aux responsables concernés, notamment aux chefs d'établissements, par le biais d'une circulaire.

Principe central : l'intégration dans le système scolaire de droit commun. Le dispositif spécifique d'accueil est centré sur l'apprentissage du français dans des CLIN, CLA ou au CIPPA. Des modules d'apprentissage du français sont organisés dans les deux lycées accueillant des ENAF. Ce temps d'apprentissage ne doit pas dépasser un an (du reste la pression à l'entrée accélère la sortie). Les CLA ne doivent pas être multipliées même si l'on admet volontiers ici que les moyens ne constituent pas réellement une contrainte.

Trois phases doivent se succéder :

- Un premier accueil au CIO
- Un signalement à l'établissement de secteur
- L'admission dans le dispositif spécifique (CLIN, CLA, module en lycée), apprentissage du français et positionnement scolaire et linguistique
- L'intégration dans l'établissement de secteur

Il est souligné que l'action de l'école est appelée à s'articuler avec celle du FAS et de la DDASS selon les objectifs fixés par la convention MEN/MES.

Jusqu'à la rentrée 2001, les services de l'EN ne s'intéressait pas aux plus de 16 ans puisqu'ils ne relevaient pas de l'obligation scolaire. Ceux-là considéraient que la Région (Mission locale) devait s'en charger. Les choses ont changé, ainsi qu'on le verra plus loin, sous la pression des familles, des partenaires et des services. Actuellement, les formations en alternance, qui supposent un contrat de travail, demeurent exclues. La Région, pour des motifs politiques, ne veut pas se montrer trop accueillante dans les lycées professionnels même si, dans les faits elle se révèle plus ouverte.

3.11 Le dispositif

Concrètement, il existe dans ce département des CLIN "classiques" dans lesquelles l'accueil est temporaire et prépare à l'admission dans une classe ordinaire, des CLIN "ouvertes", qui proposent une immersion progressive dans des groupes de classe ordinaire et des CRI qui sont dispensés quelques heures par semaines.

Nombre de classes du premier degré scolarisant des nouveaux arrivants :

	Situées en ZEP	Situées hors ZEP	Total
CLIN	5	0	5
CRI	1	6	7
Total	6	6	12

En décembre 2001, 80 ENAF étaient admis dans les CLIN, 53 bénéficiaient de CRI, 66 suivaient un cursus ordinaire.

Les enseignants en CLIN et CRI sont recrutés par la voie du "bouche à oreille", en partie sur critère FLE. C'est une gestion "personnalisée" à "échelle humaine" dont la responsable du CRA-VIE tient les commandes qui ne portent que sur 11 postes en Bas-Rhin et 12 en Haut Rhin. Elle se heurte à un problème délicat : faire partir les incompetents.

Les CLA s'adressent à des ENAF non ou très faiblement francophones. L'accueil y est temporaire et ne doit pas excéder une année scolaire ; les cours spécifiques d'apprentissage du français préparent l'admission dans une classe ordinaire.

On relève qu'aucun enseignant n'a de service exclusivement en CLA. Mais des prés carrés se constituent et les enseignants en CLA ne veulent pas laisser ces classes même s'ils ne montrent pas de compétences particulière. Ils ont été recrutés essentiellement sur leur compétence FLE.

Les élèves sont admis dans l'établissement de leur secteur. Pourtant le CRA-VIE souligne la nécessité de ne pas dépasser un seuil de primo-arrivants qui risquent de tirer vers le bas, décourager les enseignants et se voir à tort, par conséquent, orientés vers des CLAD.

Le département du Bas-Rhin compte 11 CLA implantées dans 5 collèges dont seuls deux n'ont qu'une CLA les autres 2,3 et 4. Ces derniers ont donc des CLA de niveau.

Une particularité : l'admission en lycée

Une classe de seconde GT est implantée au lycée des Pontonniers de Strasbourg, elle est destinée aux élèves ne maîtrisant pas la langue française mais dont les résultats scolaires antérieurs indiquent une possibilité de poursuite d'études vers la voie générale. L'admission est temporaire, à l'issue de cette année de seconde, l'élève rejoint son établissement de secteur. Par ailleurs, les sections internationales ouvertes en collège et lycées à Strasbourg participent à la scolarisation des ENAF qui répondent aux exigences de test de langue (allemand, anglais, espagnol, italien, polonais ...ce qui limite les cas.)

Enfin un module de 400 h sur 3 mois est implanté au lycée polyvalent Le Croiser de Illkirch-Graffenstaden (banlieue sud de Strasbourg). Il s'adresse aux jeunes de plus de 16 ans ne maîtrisant pas ou très mal le Français. La moitié des cours est consacrée à l'apprentissage intensif de cette langue, l'autre porte sur la formation générale et la préparation des choix de formation. Financement : 50% rectorat-50% FAS.

3.12 Une plate-forme d'accueil

Le dispositif DDASS existant à Nancy a été transposé à Strasbourg. Il regroupe les divers interlocuteurs dont peut avoir besoin le nouvel arrivant : OMI, SSAE etc. les assistantes sociales adressent systématiquement les enfants au CIO. Ce dispositif semble n'être connu que des personnes en situation régulière.

De façon générale, mes interlocuteurs ont souligné la nécessité de prendre en compte l'environnement familial et culturel des intéressés pour améliorer leur prise en charge mais souffrent de déficit de liens avec les intervenants extérieurs. Notamment ils regrettent de ne pas être informés du logement affecté à la famille arrivante lorsqu'elle est encore en foyer ce qui ne permet pas de bien préparer l'accueil dans l'établissement scolaire futur.

Annexe VII

Académie de Versailles

Le CEFISEM de l'Académie assure l'essentiel des interventions et du suivi et entretient une collaboration de plus en plus étroite avec la DOS et la DPE du Rectorat.

L'animatrice académique effectue un travail de formation et d'impulsion important, en liaison avec l'IPR vie scolaire. Les priorités portent sur le suivi de la mise en place des relais départementaux, l'amélioration de l'outil statistique, la qualité des recrutements.

Les départements de l'Essonne et du Val d'Oise s'inscrivent dans les deux priorités du CEFISEM de l'académie de Versailles, la liaison étant particulièrement étroite avec les IEN premier degré chargés des "migrants" par les IA:

- Identifier les besoins et ajuster les réponses
- Améliorer l'efficacité des prises en charge

Pour ce faire chaque antenne départementale, en liaison étroite avec l'Inspecteur d'académie, met en place les dispositifs les mieux adaptés à la réalité départementale

Effectif global concerné

	Académie	Essonne	Val d'Oise
Premier degré	1794	345	675
Second degré	2068	475	771
Lycées	239	24	
CIPPA	156	54	61
Total	4257	898	1507

Les éléments statistiques sont inégaux selon les départements, la prise en charge étant souvent difficile à suivre compte tenu de la grande mobilité des élèves et les arrivées en cours d'année.

Par ailleurs les statistiques sont encore peu fiables compte tenu du mélange entre les jeunes néo arrivants (depuis moins d'un an) et ceux qui sont en seconde année voir plus. La distinction est en cours mais pas encore achevée dans tous les départements.

Les effectifs sont relativement stables dans l'Essonne et les Hauts de Seine, en augmentation sensible dans les Yvelines et surtout le Val d'oise. Globalement on note une augmentation de 6% sur l'académie.

L'amélioration de la prise en charge est en cours par

- l'amélioration des procédures de recrutement
- l'information en direction des familles et des établissements
- la formation des personnels

ESSONNE

Structure des populations à accueillir

1 - Dans le premier degré.

-1- Les **21 CLIN accueillent 345 élèves dont 280 nouveaux arrivants** (39% originaires du Maghreb, 23% d'Afrique noire, 20% d'Europe; ensuite en moindres proportions le continent indien, l'Amérique du sud, l'Asie, l'Amérique du nord et le Moyen Orient).

La caractéristique: l'extrême variété de nationalités (52) mais allant de 1 jeune (Kosovo ou Côte d'Ivoire ou Corée par exemple) à 74 (Algérie) ou 17 (Cap Vert) ou 38 (Turquie) ou 14 (Inde) en passant par 5 (Haïti) ou 6 (Sri Lanka).

-2- A cette diversité de nationalités s'ajoute la **grande amplitude des âges** et des "niveaux"

Naissance	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
1987				2	1	3
1988				1	8	9
1989	1		2	10	49	62
1990	1		3	29	37	70
1991	4	5	30	26		65
1992	4	27	14	1		46
1993	16	31				47
1994	43					43
Total	69	63	49	69	95	345

La scolarisation antérieure permet de distinguer sur 113 enfants:

- 56 non scolarisés antérieurement
- 57 plus ou moins scolarisés

2- Dans le second degré

16 CLA accueillent 370 élèves (plus deux "provisoires en 2001 avec 38 élèves); 2 modules de soutien en lycées (54 élèves)

-1- **Trois grandes zones d'origine** et une multitude de nationalités (48) "émiettées" (par exemple 133 jeunes originaires de l'Afrique noire en 18 nationalités.

Maghreb	170	35%
Europe	99	20%
Afrique noire	133	27%
Continent Indien	43	9%
Amérique Sud	17	3%
Amérique Nord	5	1%
Asie	22	4%
Moyen Orient	5	1%
Océanie	1	
Total	495	

-2- La **diversité des âges** des élèves scolarisés en collèges ou en lycée général

Naissance	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 nd e	1 ^{ère}	Total
1989	20	1					21
1988	63	9	1				73
1987	42	36	13	1			92
1986	9	34	30	3			76
1985	8	19	36	28			91
1984		5	7	32	1		45
1983				9	2	2	13
1982				1		2	3
1981				1		2	3
1980						3	3
Total	142	104	87	75	3	9	420

-3- **En lycées professionnels**, les élèves peuvent suivre des soutiens ponctuels, en fonction des besoins, ou continus à raison de 2 à 3 heures par semaine toute l'année.

Parmi ces derniers, on relève :

- 33 inscrits en 2nde BEP
- 8 inscrits en 1^{ère} BEP
- 8 inscrits en 3^{ème} technologique
- 1 inscrit en CAP
- 5 inscrits en Bac Professionnel

La saisie statistique est en cours d'aménagement d'une part pour mieux maîtriser les "parcours" (différences entre élèves recensés dans les structures scolaires et les jeunes recensés au niveau de l'OMI); d'autre part pour mieux identifier les néo arrivants de ceux ayant déjà une certaine "ancienneté".

Le pilotage de l'accueil et de la scolarisation

L'inspecteur d'académie, s'appuyant sur l'IEN adjoint correspondant du Cefisem et les formatrices (1^{er} degré et 2nd degré), a mis en route une politique d'accueil et en assure le suivi régulier.

-1- **Un groupe de pilotage**, sous l'autorité de l'IA, s'est mis en place en début 1999 afin d'identifier les besoins, de mobiliser et coordonner les différents acteurs.

Ce groupe a répertorié les diverses instances d'accueil (IA, CIO, Lycées, OMI, GRETA, missions locales, PJJ, associations...).

Trois "profils" ont été cernés:

- les jeunes peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine et pour lesquels la nécessité de l'alphabétisation s'ajoute à l'apprentissage du français
- ceux ayant un bon niveau de scolarité (parfois bacheliers) et pour lesquels n'existent pas de structures d'apprentissage du français en lycées.
- ceux, la majorité, de niveaux variables, trop âgés pour être accueillis en CLA de collèges.

- Ce groupe a décidé de mettre en place de façon expérimentale
- un groupe "évaluation" établissant les profils, et faisant l'inventaire des outils existants, établissant les tests.
 - un groupe "accueil" (membres de CIO, professeur de CLA, Cefisem)

-2- Dans le cadre de la mise en place de "pôles d'excellence" dans chaque département de l'académie de Versailles, le relais CEFISEM de l'Essonne a constitué une **cellule d'accueil expérimentale**, en lien avec l'OMI.

Cette cellule évalue le niveau des jeunes d'origine étrangère de plus de 15 ans pour les aider, en articulation avec les CIO, à élaborer la trajectoire la plus favorable à leur intégration.

Les besoins ainsi identifiés ont conduit la cellule a

- constituer un lieu unique d'évaluation et de conseil pour les familles
- créer ou étendre les structures et dispositifs comme les CIPPA, FLE, CLA en lycées, modules de soutien FLE en lycées professionnels

ⓂⓂ Cette organisation en trois "instances" (pilotage, accueil, évaluation) donne satisfaction dans la mesure où une coordination entre diverses institutions et structures:

- constitue un "filet" où se retrouvent les organismes et personnes concernés par l'accueil de nouveaux arrivants
- facilite les "orientations" vers les dispositifs les mieux à même de répondre aux demandes et besoins
- permet une approche plus complète et plus diversifiée des cas individuels

Mais cette organisation permet aussi de faire apparaître les évolutions (notamment dans la structure des populations accueillies) et les insuffisances ou manques (en particulier les analyses statistiques ou les besoins en locaux et personnels).

C'est pourquoi il est envisagé de renforcer l'équipe d'accueil pour qu'elle puisse répondre à la demande d'une demi journée hebdomadaire (au lieu d'une demi journée par quinzaine). Par ailleurs une limite d'âge est fixée (au delà de 19 ans les solutions de scolarisation sont impossibles). Les outils d'évaluation sont revus en fonction de l'expérience, un approfondissement de la réflexion en matière d'apprentissage de la langue française est entamé.

L'organisation pédagogique, les partis pris pédagogiques

-1- **Les critères suivants par rapport au passé scolaire**, font état des particularités des enfants à leur arrivée :

- avec scolarité antérieure suppose une scolarité régulière dans le pays d'origine.
- sans scolarité antérieure signifie que l'enfant n'a jamais été scolarisé dans le pays d'origine.
- scolarité antérieure + ou - veut montrer que l'enfant a connu un système scolaire mais très peu de temps ou de façon irrégulière et parcellaire.

-2- **Prise en compte de la scolarisation antérieure des élèves au niveau du second degré**

Continents	Non scolarisés	Plus ou moins	oui
Maghreb	4	13	154
Afrique noire	27	10	95
Europe	5	8	85
Continent indien	0	2	41
Autres	0	0	50
Total	36	33	425

-3- Par année de naissance et par classe d'intégration.

Années	6ème		5ème		4ème		3ème	
	non	+ou-	non	+ou-	non	+ou-	non	+ou-
1989	2	1		1				
1988	6	6	1					
1987	3	5	1	3				
1986	5	1	1	1	2	1		
1985	4	1	3	2	1	6	1	
1984			1				2	3
Total	20	14	7	7	3	7	3	3

-4- Les formateurs **privilégient le Français Langue étrangère**, en aménageant les outils et ne souhaitent pas entrer dans ce qu'ils considèrent comme un faux débat sur le français langue seconde. En revanche avec l'aide des enseignants du premier degré ils sont plus attentifs à évaluer les compétences de lecteurs/non lecteurs (dans la langue d'origine)

- lecteur signifie que l'élève est lecteur dans sa langue d'origine, maîtrise un système combinatoire et sait déchiffrer sur caractères latins
- non lecteur regroupe des enfants lecteurs et non lecteurs dans leur langue d'origine: certains maîtrisent un système combinatoire, d'autres non; certains ne sont jamais entrés dans le monde de l'écrit.

-5- Un **suivi sérieux** est effectué au niveau des élèves de CLIN, notamment en termes de perspectives de rentrée des élèves scolarisés dans chaque niveau (du CP au CM2) en suivant particulièrement les deux critères (scolarisation antérieure/lecteurs).

-6- **L'orientation** des élèves en fin de 3^{ème}

Les données ne tiennent compte que des élèves inscrits en 3^{ème} et bénéficiant encore d'un soutien en CLA (CLA "intensive" pour les nouveaux arrivants, soutien linguistique pour quelques élèves issus de CLA).

Orientations en fonction de la scolarisation antérieure:

Orientation	Scolarisation antérieure		
	oui	+ou-	non
Redoublement 3ème	9		
3 ^{ème} Insertion		1	
CAP	8		
CFA	4		
BEP	19		2
2nde	4		
CIPPA	7	1	1
Retour au pays	1		
Départ	3		
Non communiqué	15	1	
Total	70	3	3

Les moyens

-1- Nombre de CLIN: 21 (avec 18 postes, dont 4 demi postes).

Nombre de CLA : 20 (avec 25 enseignants) plus 15 modules de Soutien Linguistique.

Nombre de modules de soutien FLE en LP: 4; plus 3 CIPPA-FLE

-2- Les formateurs consacrent la moitié de leur temps à la formation initiale et continue du personnel du premier degré.

57 % des enseignants en CLA sont titulaires et 16% d'entre eux ont un diplôme de FLE. Les non titulaires sont pour 44% des maîtres auxiliaires (ayant un diplôme de sciences du langage ou lettres/langues) et pour 56% des vacataires ou contractuels (ayant pour la plupart une licence ou maîtrise FLE)

Les 3/4 des enseignants du second degré ont bénéficié de stages proposés dans le Plan Académique par seuils de niveaux progressifs sur plusieurs années

-3- En formation continue: pour le premier degré stages du PDF sur la maîtrise de la langue, impulsion d'animations de circonscription et accompagnement des enseignants (visites de classes, entretiens, suivi des élèves), tenue de conseils de maîtres et d'école.

Réunions d'accueil des enseignants débutants en CLA, regroupements réguliers d'échanges de pratiques par niveaux et interniveaux, interventions dans les collèges accueillant des CLA.

-4- Constitution de groupes de travail et ateliers (maîtrise des langages, liaison école/famille) et participation aux groupes de pilotages (REP) ainsi qu'à des groupes partenariaux (préaccueil de l'OMI, accompagnement scolaire, collectivités locales).

-5- En ce qui concerne le recrutement et les affectations:

a/ deux "mesures" ont été mises en œuvre pour les CLA:

- classement des postes de CLA en PEP3 à compétences requises (pouvant être mis au mouvement)
- procédure intra-académique de "Délégation Fonctionnelle" depuis juin 2000 permettant aux personnels de solliciter une affectation provisoire dans les CLA .

b/ le mouvement sur poste de CLIN.

Les candidats doivent avoir des capacités pour le travail en équipe pour assurer la liaison avec les enseignants des classes où sont inscrits ces élèves.

Ils doivent en outre :

- avoir au minimum trois ans d'expérience d'enseignement.
 - avoir une expérience d'enseignement individualisé dans des classes hétérogènes et d'organisation du travail en groupes de besoins.
 - avoir une bonne maîtrise de l'enseignement de la langue française orale et écrite.
- Et, pour les candidats au poste CLIN primo-arrivants, avoir des compétences dans le domaine du français langue étrangère.

-6- L'un des goulots d'étranglement à desserrer:

- le recrutement d'enseignants en cours d'année sur statut de vacataire est difficile puisque limité aux 200 heures réglementaires, ce qui constitue un obstacle à la continuité pédagogique pour les élèves non francophones.

En conclusion

Le traitement statistique est en voie d'achèvement, le suivi de cohorte est assuré pour le premier degré, le suivi des moyens s'effectue avec rigueur, les relations avec les partenaires sont régulières et organisées. L'impulsion donnée par l'Inspecteur d'académie, l'implication de l'IEN adjoint, la mobilisation des deux animatrices du CEFISEM (et leur travail étroitement coordonné avec les services et responsables de l'IA), l'élaboration et le suivi d'une politique départementale sont les caractéristiques qui semblent constituer les éléments principaux d'un travail régulier et efficace.

La mobilisation des IEN 1^{er} degré et IO est effective. La collaboration des IEN-ET en développement.

La structure "expérimentale" d'un groupe de pilotage, d'une cellule d'accueil et d'un groupe de travail évaluation donne satisfaction et va être reconduite.

Les interventions dans les établissements (écoles et collèges), celles dans l'IUFM, le suivi des enseignants et de la scolarité sont assurés mais encore insuffisants compte tenu de la charge des responsables et des animatrices.

Les carences ou difficultés résident essentiellement dans une insuffisance des moyens humains (enseignants, formateurs, animateurs), dans les ajustements des possibilités d'accueil nécessités par les arrivées d'enfants et d'adolescents permanentes en cours d'année et dans l'accueil (et les orientations) des plus de 16 ans. D'où les propositions et attentes formulées:

- poursuivre et renouveler le dispositif de pilotage expérimental
- renforcer la cellule d'accueil et l'équipe d'animation du CEFISEM

DES PROPOSITIONS :

A partir des situations observées et de diverses suggestions (Haute Garonne, Essonne, Val d'Oise), on peut retenir les pistes suivantes

- 1- Un regroupement biannuel des différents intervenants tous niveaux par département ou académie
- 2- Une globalisation CLIN/CLA/ dispositifs au niveau des bassins
- 3- L'utilisation de PEP 3 (ou autre formule) et de contractuels
- 4- Une diffusion des "solutions" expérimentales type CIPPA-FLE, Modules de soutien linguistiques...
- 5- Un pilotage, selon le "modèle" de l'Essonne:
 - coordination académique des pôles départementaux
 - groupe de pilotage départemental associant institutions, associations, acteurs
 - cellule ou plateforme d'accueil
 - groupe d'évaluation
- 6- Une "intégration" du CEFISEM au niveau académique et départemental par la constitution de "binomes ou trinomes" (IA adjoint ou IENadj, Animateur(s) Cefisem
- 7- Une "responsabilité" unique (IA ou IEN ou IPR) pour le premier et second degré
- 8- Une ou des équipes mobiles de formateurs au niveau départemental
- 9- Une mutualisation des outils au niveau académique
- 10- Un suivi des conventions départementales au niveau académique
- 11- Un assouplissement des modalités de recrutement des enseignants (postes profilés, contractuels, Blocs de Moyens Provisoires pour vacances..)

Annexe VIII

Académie de Toulouse

Département de la Haute-Garonne

LE CONSTAT

La Haute-Garonne voit les effectifs d'élèves nouvellement arrivés en France croître très sensiblement depuis 3 ans (+ 20% par an).

Devant l'importance des difficultés rencontrées par les services administratifs (la Division des Elèves et Vie des Etablissements) face aux complexités de l'accueil, l'Inspecteur d'académie a confié le pilotage direct à l'Inspecteur d'Académie Adjoint a depuis janvier 2000.

Arrivée, Accueil social et administratif

1- Les **liaisons entre les services** de l'Etat directement concernés (DDASS, Education Nationale) les établissements publics (FAS) ou les collectivités territoriales (Toulouse, Conseil Général de la Haute-Garonne) étaient formels et trop espacés (réunion annuelle en début de « campagne » en septembre/octobre).

La nécessité s'est faite jour, face à la croissance des effectifs, à l'évolution de la typologie des publics, des trajectoires socio-familiales et des parcours scolaires notamment, d'effectuer un état des lieux rigoureux et d'organiser le travail partenarial en particulier dans trois domaines:

- meilleure gestion des informations,
- partage des « charges » spécifiques,
- évaluation des pistes proposées, des réussites, des difficultés concrètes.

2- La **plate-forme départementale d'accueil** (Préfecture, DDASS, etc ...) n'avait que des liens distendus ou formels avec la prise en charge scolaire des jeunes.

Pour pallier l'absence d'un dispositif d'accueil personnalisé qui laissait les familles désemparées lors de l'inscription administrative, directement à la DEVE, l'affectation d'un ½temps de professeur rompu à ce travail d'accueil pédagogique (bilan linguistique, conseils personnalisés, aide à l'affectation) est effective depuis septembre 2001.

Ce professeur aide la DEVE 9h par semaine : étude des dossiers des élèves, rencontre avec les familles, bilans divers et propositions de compléments avec les CIO des collèges concernés.

Les effets de ce travail de soutien à l'accueil administratif est bien vécu par les familles et le service public. Mais en raison du nombre d'élèves à entendre, des bilans à

réaliser, le professeur détaché ne peut réaliser plus de 8 à 10 examens par semaine. Si le délai d'attente avant affectation a été réduit, le dispositif ne répond pas encore à l'ampleur des besoins et il est nécessaire de réfléchir à son amélioration.

3- Les « autorisations » préfectorales pour le regroupement familial, l'asile politique suivent un cheminement administratif spécifique avant d'arriver à l'Education Nationale en passant par la DDASS.

Face à cette situation il a été convenu, entre partenaires (services de l'Etat, FAS, Collectivités, Associations) de:

- organiser une réunion régulière de travail au moins 4 fois par an (bilan de rentrée, fin de chaque trimestre) dans l'objectif d'une information Ces réunions de travail partagée.
- communiquer au plus vite les listes de familles concernées afin d'anticiper les lieux d'affectation scolaire.

4- Le problème de **l'accompagnement socio-éducatif des parents** (explicitation/clarification des attentes de l'institution scolaire, nature de la classe d'accueil qu'il faut bien décrire aux familles, mais aussi approche des besoins spécifiques des adultes – alphabétisation, etc ...) demeure cependant important.

Le « groupe » départemental des partenaires a décidé que la réunion de fin janvier 2002 aura pour objet la mise sur pied d'un projet de centre d' « accueil socio-éducatif » des familles et des élèves nouvellement arrivés (à l'exemple de ce qui se passe à Colmar). Un tel centre, complété par celui plus pédagogique de l'Inspection Académique, devrait faciliter l'accueil et l'orientation de ces publics et l'appréhension de la scolarité en France.

Il s'agit clairement d'une "reprise en mains" qui est en cours. Si l'état des lieux est pratiquement achevé, le suivi statistique n'est pas encore achevé et il reste à rassembler les diverses données.

Une meilleure identification des problématiques scolaires :

1- **Les bilans réalisés à l'Inspection Académique**, prolongés par des contacts avec les C.O.P des établissements permettent d'affiner l'information relative à la scolarité antérieure. Quatre phénomènes apparaissent:

- le décalage entre les scolarités du pays d'origine et celles de notre système (contenus, méthodes, démarches) où parfois 2 à 3 années « séparent » les cursus. Les difficultés s'accumulent pour des élèves obligés de s'adapter à un rythme bien plus soutenu du fait du « retard » d'acquisition de notions et connaissances.
- des déclarations fallacieuses voire des documents scolaires sans vrai rapport avec la situation de l'élève.
- une forte attente/aspiration des familles à l'endroit de l'orientation scolaire de leurs enfants sur la base des usages dans le pays d'origine (une relative fantasmagorie familiale autour des professions prestigieuses : médecin, avocat, chirurgien, architecte etc...).
- l'insuffisance d'éléments ou fiables ou précis de la scolarité antérieure; ce point constitue une des difficultés spécifiques.

2- Face à ces phénomènes se font jour trois nécessités:

- la mise au net, si possible, dans le dialogue avec les familles, des parcours scolaires antérieurs réels afin de préciser la prise en charge au sein des dispositifs pédagogiques d'accueil (CLA ou intégration directe au collège de secteur avec soutien et aide individualisée).
- faire évoluer en conséquence certains parcours scolaires (à niveau scolaire égal, bien repéré par une évaluation/bilan, les élèves nouvellement arrivés pâtissent surtout d'une maîtrise insuffisante de la langue française).
- cerner au cas par cas, les parcours scolaires tant proposés que suivis, afin d'adaptation précise de la réponse.

Organisation de la prise en charge éducative.

Dans le contexte des problèmes qui s'accroissent (disparité des niveaux scolaires, alphabétisation nécessaire de plus en plus fréquente etc ...), le dispositif pédagogique de la classe d'accueil, s'il reste ouvert sur les divisions d'âge des élèves, tend à être utilisé plus longtemps.

1- Après les « bilans » d'accueil, les élèves sont intégrés dans les collèges concernés avec dans tous les cas, l'organisation qui favorise l'ouverture sur des enseignements partagés avec les autres classes pour les élèves ayant été bien scolarisés dans le pays d'origine. Pour les autres, un effort est fait pour constituer de petits groupes d'enseignements diversifiés autour de la priorité de soutien dans la langue française.

En informatique/technologie, EPS, arts plastiques et /ou musique, histoire et géographie, les élèves complètent par des activités pédagogiques en complément des maths et français.

L'horaire de français retenu est prioritaire (14H par semaine). Une plage est banalisée par semaine (3H) pour le travail de recherche individuelle et de soutien aux « devoirs ». L'enseignement exige une forte différenciation. En raison de l'effectif assez lourd (18 par CLA) certains cours (2 par semaine) sont dédoublés aux fins de prise en charge très individualisée.

L'organisation pédagogique de chaque CLA est confiée à un professeur référent (et principal) qui structure les réunions de concertations indispensables et régulières (au moins une hebdomadaire).

2- Les élèves qui réussissent assez vite à « sortir » du dispositif CLA continuent à être aidés avec des moyens propres au soutien individualisé, à la remise à niveau de « droit commun ». Ce complément est essentiel.

Une liaison précise avec le « travail à la maison » et/ou l'accompagnement scolaire est apparue indispensable. Dans les collèges de ZEP notamment, cette liaison s'effectue avec les associations qui oeuvrent dans cet espace éducatif (financement FAS, ville de Toulouse, Conseil Général, CAF). Une systématisation de cette liaison (identification des bénéficiaires, bilans périodiques et rencontres des acteurs, etc ...) semble devoir s'imposer.

	Nombre	Elèves	I S	ILP
CLIN	9	148	13	
CLA	10	180	13	29
MGI	3	95		
Divers		36		
Total recensé		459		

* IS= intégrés dans les classes avec appui/aide individualisée

* ILP= intégrés en LP (5) après séjour en CLA

* MGI= (Greta, Mission Locale) en Cippa (3) et modules avec associations (FOL/AFTI/CREP) notamment pour alphabétisation.

Le suivi pédagogique et administratif

1- Des questions préoccupantes

- Il paraît nécessaire d'améliorer la **qualité pédagogique de l'aide**. Contraintes par les difficultés complexes et nouvelles les équipes font preuve d'invention (bricolage efficace) pour travailler les outils pédagogiques présents sur le « commerce ». Mais un accompagnement plus suivi semble nécessaire.
- La question de **l'orientation** laisse encore à désirer à partir d'un constat de formalisme rapide qui conduit à une stricte orientation par le niveau normatif/comparatif des performances. Il devient nécessaire de veiller effectivement à une intégration/orientation scolaire fondée sur les acquis et compétences scolaires des élèves.
- Les équipes locales des CLA se concertent fréquemment afin d'adapter au possible le dispositif. Les efforts se conjuguent pour renforcer les bons partenariats (CEFISEM, associations). Le pilotage départemental se renforce pour délimiter les axes de travail et des priorités (par exemple les élèves primo-arrivants ayant tout intérêt à des orientations vers la voie professionnelle).

Ces constats ont fait émerger des **besoins et notamment celui de réunions de travail de régulation**. Elles se tiennent à l'Inspection Académique en début et fin de chaque trimestre scolaire. Y sont examinées toutes les questions relatives à l'organisation pédagogique et plus particulièrement les critères d'évaluation des acquis des élèves.

2- Des avancées

- C'est ainsi qu'à la fin mai 2001 a été examinée la conduite de l'orientation de certains élèves (les plus de 16 ans, post-3^{ème}, etc ...). En collaboration étroite avec les 6

provisoire des lycées professionnels de Toulouse, des élèves ont bénéficié (dans le cadre de leurs choix et vœux) d'un accueil prioritaire en BEP/CAP.

Pour les élèves demeurant au sein du collège, le suivi n'est pas satisfaisant. Il est donc envisagé une mise à plat et une identification (non stigmatisante) de ces parcours scolaires en mobilisant les divers acteurs institutionnels (COP, Assistantes Sociales) coordonnés par un référent.

- Au niveau du pilotage il est clair que la mobilisation de l'encadrement est déterminante, au niveau académique (Rectorat/IA) comme local (chef d'établissement/Vie Scolaire/Professeur). Les efforts sont proposés en ce sens, avec les partenaires (FAS, DDASS, etc).

En ce qui concerne la situation « toulousaine », l'Inspection Académique a anticipé la forte montée des effectifs et, avec l'accord de la Rectrice, organisé l'accueil à la rentrée 2001 :

- trois ouvertures nouvelles de classes d'accueil.
- mise à disposition d'un demi service de professeur à l'Inspection Académique,
- renforcement des actions de formation continue.

3- Des perspectives

- Ces efforts seront à poursuivre pour la rentrée 2002. Le bilan de novembre 2001 et les diverses informations via la Préfecture font état **de besoins quantitatifs** qui ne s'affaiblissent pas. En effet, malgré les ouvertures, plus de 40 élèves ne sont pas accueillis dans ces dispositifs mais pris en charge dans leur collège de secteur avec soutien individualisé (solution provisoire).
- Les premières analyses tendent à confirmer que **la CLA est une solution préférable** qui peut conduire ces publics à mieux réussir leur intégration scolaire.
- Avec 2 nouvelles créations (soit un ensemble de 11 classes d'accueil en Collège) nous serions à même d'apporter une réponse quantitative satisfaisante, et cela ouvrirait sur l'amélioration qualitative institutionnelle (lien avec le CEFISEM, les IA-IPR, l'IUFM), sur la résolution des difficultés relatives à l'orientation.

Les parcours scolaires de ces élèves, pour ceux dont les acquis sont fragiles et dont les trajectoires socio-familiales présentent des caractéristiques appelant soutien et accompagnement, doivent être suivis avec régularité et accompagnement.

Ⓜ Ⓜ Sur ces bases une nécessité se manifeste: celle d'une coordination formalisée des acteurs institutionnels, d'un véritable partenariat (constant, lisible, évaluable, etc ...) avec les services de l'Etat et établissements publics (FAS) comme avec les collectivités.

Remarques pour un bilan:

1/ le mieux et le bien.

- La prise en charge du dossier au niveau du **pilotage départemental** a permis de relancer une mobilisation bien partagée (informations etc ...).

Les collègues concernés s'impliquent dans la prise en charge de ces élèves. L'ouverture des nouvelles classes d'accueil dans d'autres collèges que ceux des zones sensibles ou d'éducation prioritaire en est le signe évident. Les équipes (informations par l'Inspection Académique dans les réunions de rentrée, de bassins, lors des visites d'établissement, circulaires départementales, CTP, CDEN) en ont bien compris les enjeux et ne ménagent pas leurs efforts.

- Le **partenariat commence à se structurer** (réunions de travail régulières avec le FAS, fréquence plus nette des rencontres avec les autres services de l'Etat chargés de l'accueil des familles des élèves nouvellement arrivés).
- L'organisation pédagogique s'améliore sensiblement et la CLA est bien intégrée à la vie du collège (les professeurs sont plus nombreux à s'y intéresser et à y intervenir).
- Les CLIN fonctionnent régulièrement

2/ les problèmes à résoudre

Constats et bilans amènent à distinguer sept grandes questions et pistes de travail

1– Entre l'arrivée et la scolarisation: réduire l'attente des familles

Si la situation s'est nettement améliorée, les **délais** demeurent encore longs entre l'arrivée des familles et la scolarisation (plusieurs semaines voire un mois).

Quelques décisions ou mesures devraient aller en ce sens:

- Le renforcement du partenariat institutionnel et des moyens spécifiques (classes d'accueil en nombre suffisant et personnels pédagogiques disponibles) doivent à court terme (Rentrée 2002) lever cette difficulté.

- En liaison avec l'Inspection Régionale, l'Université du Mirail (licence FLE/FLS), l'IUFM (CEFISEM), il est prévu d'anticiper encore plus la rentrée scolaire prochaine par:

- des postes à profils,
- l'ouverture décidée avant fin juin 2002 (pour organiser l'accueil),
- l'information/formation des enseignants.

2 – Accompagner les familles

Projet avec les collectivités, le FAS, la DDASS dans leur installation et la scolarisation des enfants (appui aux parents, meilleure identification de leur participation à la scolarité des enfants).

3 – Construire des outils pour mieux évaluer et suivre les acquis scolaires antérieurs et renforcer l'individualisation de certaines prises en charge scolaire,

4– Améliorer les procédures d'évaluation positive et formative des élèves

5 – Objectiver et améliorer l'orientation scolaire

Enjeu considérable pour beaucoup de familles qui parfois fantasment la réussite scolaire de leurs enfants mais qui le plus souvent attendent à juste titre de l'École qu'elle aide à promouvoir les talents de chacun. Enjeu aussi dans le lien entre scolarisation et intégration sociale

6 – Mieux articuler et associer 1^{er} et 2^{ème} degré

D'une part au niveau de l'encadrement mais surtout au niveau de la continuité pédagogique et des échanges: stages de Formation Continue communs, réflexions et analyses partagés, réseaux de formateurs et de personnes-ressources.

Mieux utiliser, en ce sens, les potentialités du CEFISEM

7 – Renforcer et étendre le partenariat.

Dans le cadre de la Politique de la Ville, en ce qui concerne la question importante de l'accompagnement scolaire.

Dans le cadre des CEL en ce qui concerne les activités et l'insertion sociale.

Sous l'impulsion de la Rectrice et la mobilisation de l'IA adjoint une politique académique s'élabore progressivement. Si l'inventaire des problèmes est réalisé, sur la base de constats et visites, si le partenariat se renforce et s'organise de façon à déterminer les territoires et liaisons, si l'aide aux équipes et enseignants s'organise et se développe, la mobilisation est encore inégale et différentes ressources peu impliquées, notamment le CEFISEM. En revanche la liaison avec les missions locales d'une part et avec les associations de l'autre ont permis de mettre en place des dispositifs adaptés à la situation individuelle des non francophones. Par ailleurs l'augmentation régulière du flux de nouveaux arrivants (de 20 à 25% chaque année depuis 3 ans) a fait prendre conscience de la nécessité de statistiques fiables (pour suivre et anticiper) et d'une amélioration de l'accueil et de l'encadrement (d'où le pilotage sérieux et les projets de "plateforme" d'accueil et d'évaluation)

Annexe IX

ACADEMIE D'AIX MARSEILLE

La mission a été effectuée du 10 au 14 décembre.

Ont été rencontrés :

M. le Recteur Monteil,
M. Denis Ielli, Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional, EVS,
M. Francis Poux, Inspecteur d'Académie, DSDEN des Bouches du Rhône,
M. Georges Guy, Inspecteur d'Académie adjoint des Bouches du Rhône,
Mme Michèle Beck, Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional,
Coordinatrice académique pour les ZEP,
Mme Colette Jaffrelot, Inspecteur de l'Education Nationale, coordinatrice du Cefisem,
M. Marcel Pontillon, Secrétaire Général Adjoint,
Mme Joëlle Bruguière, Chargée de Mission Insertion,
M. J.P Chenier, Direction de l'analyse, des études et de la communication.
M. Dardel, Délégué Régional du FAS,
Mme Fouque, adjoint au délégué régional du FAS.

A été visité :

Le lycée professionnel de la Viste,
Le collège Edgar Quinet à Marseille,
Le CEFISEM.

I - LE CONSTAT

L'Académie d'Aix-Marseille présente un aspect original compte tenu d'une part de la nouvelle politique académique, d'autre part des expérimentations diversifiées qui s'y déroulent.

A/ Une nouvelle politique académique

Cette politique s'inscrit dans le cadre d'une convention signée par le recteur et la Direction Régionale du Fond d'Action Sociale le 18 mai 2001.

Cette politique repose sur un dispositif d'accueil et d'intégration rapide et sur l'association des facteurs scolaires et des facteurs sociaux.

1-/ Accueil et intégration rapides par principe

Jusqu'au 26 octobre 2001, l'ancienne procédure consistait à évaluer les élèves au CEFISEM, au rythme de 40 élèves en deux séances hebdomadaires. Ce fonctionnement a révélé des inconvénients.

- aucun échange avec les enseignants chargés des élèves
- trop grand nombre d'élèves au regard des délais impartis
- bilan d'évaluation parvenant trop tard dans les établissements.

En outre, c'est le système officiel des CLA qui prévalait.

La circulaire rectorale du 09 octobre 2001 innove radicalement.

Les élèves non francophones sont dès leur arrivée orientés vers l'Inspection d'Académique qui les affecte immédiatement dans une des structures suivantes :

- un des dispositifs d'accueil et d'intégration implantés au collège (DAI). Ces dispositifs se substituent aux classes d'accueil, cours de rattrapage intégrés ou dispositifs intégrés.

L'élève est inscrit simultanément dans une classe ordinaire qu'il doit rejoindre en cours d'année, pour tout ou partie de son enseignement, et dans le DAI à titre provisoire.

S'ajoutent à ce droit commun de l'accueil trois expériences originales :

- une classe passerelle au lycée Rempart, pour des élèves déjà scolarisés en second cycle,

- la classe d'accueil des LP de la Viste à but professionnel (infra),

- le dispositif du collège Prévert à Marseille pour les élèves de 14 à 16 ans (infra).

Si les impératifs géographiques l'imposent, les élèves sont scolarisés dans une classe ordinaire avec un accompagnement et un suivi.

C'est le Recteur qui arrête la carte des dispositifs d'accueil et d'intégration. La DOS académique est chargée du suivi éducatif de l'opération.

Au niveau des structures d'accueil, chaque DAI est une composante du projet d'établissement. L'objectif est de faciliter l'intégration scolaire et sociale par la découverte et l'appropriation des données élémentaires de la vie quotidienne, notamment à l'école, de ses rites et de faciliter la maîtrise de la langue. On peut à cet égard distinguer trois types d'actions.

a/ Assurer le suivi :

Il y a un enseignant référent pour les jeunes. C'est un enseignant permanent du dispositif, ou l'enseignant qui apporte son soutien à l'élève.

Cet enseignant procède à des échanges collectifs avec les élèves. Il tient des réunions régulières avec les professeurs principaux des classes où les élèves sont affectés.

b/ Intégrer l'élève dans l'établissement

- chaque jeune est tutoré par un élève volontaire

l'emploi du temps préserve du temps de découverte de la vie scolaire. L'élève participe aussi à des heures de cours avec son élève tuteur.

c/ Intégrer l'élève dans la cité : découverte du quartier, de la ville, lieux, fonctions, mode d'emploi.

De façon plus précise, chaque élève de DAI est inscrit immédiatement dans une classe ordinaire, sous la responsabilité du professeur principal. Il ne peut en principe rester plus de trois mois dans un DAI, sauf exception à étudier en commission ad'hoc.

L'évaluation de ses compétences scolaires est faite par l'équipe enseignante. S'y joint un diagnostic social et de santé.

Chaque élève a un livret de suivi de scolarité destiné à le positionner en termes de compétences scolaires et sociales et à l'accompagner dans sa scolarité pour faciliter son intégration. Il est utilisé à chaque étape de son parcours :

- lors de l'accueil en DAI

- au moment du bilan
- lors de sa scolarité en classe d'affectation.

2/ Association des facteurs scolaires et des facteurs sociaux

La convention Académie-FAS fait référence au dispositif académique dénommé EPICS (éducation prioritaire, insertion et conduites sociales). L'EPICS est chargé du suivi et de l'évaluation des actions engagées dans le cadre de la convention.

EPICS s'effectue sous l'égide d'un comité d'orientation académique destiné à mettre en cohérence les actions relatives :

- à l'éducation prioritaire REP,
- à la mission d'insertion,
- à l'intégration des primo-arrivants
- aux conduites sociales (éducation à la santé et à la citoyenneté, lutte contre la violence en milieu scolaire, éducation à la santé, lutte contre les déviances et la maltraitance, lutte contre les dérives sectaires).

Le CEFISEM est rattaché à EPICS.

Le FAS est associé à EPICS.

Les axes prioritaires d'EPICS sont trois :

- apprendre à maîtriser la langue française à l'oral, à l'écrit
- prévenir les ruptures (notamment école-collège) et conduire vers la qualification
- construire des conduites sociales adaptées à la vie en commun de l'école primaire au lycée.

L'action du comité d'orientation académique EPICS, composé de responsables des trois domaines d'action de son intitulé, est démultiplié par un groupe de pilotage académique dans chaque domaine d'action.

Chaque département est en outre doté d'un comité d'orientation départemental EPICS.

Chaque chef d'établissement est correspondant d'EPICS.

Pour les primo-arrivants non francophones existe un groupe de personnes ressources piloté par la coordonnatrice du CEFISEM, les deux conseillères techniques du service social et les personnes désignées par le FAS ayant compétence en matière d'intégration et de statut social des étrangers.

Les personnes ressources du FAS interviennent en matière de médiation linguistique, dans la relation parents-enfants, la mobilisation des aides sociales et familiales, l'apport des cultures d'immigration à la pédagogie.

Les conseillers techniques des services sociaux contribuent à la mobilisation des aides et à l'information correspondante des acteurs des DAI.

Les EPICS départementaux ont été créés dans le but d'unifier les stratégies départementales jusqu'à présent relativement indépendantes.

A terme, il s'agit de mettre au service d'EPICS des personnes ressources habituées à penser et intervenir de façon transversale par delà leur spécialisation : coordonnateur de REP ou de ZEP, IEN principaux, CIO (encore très peu utilisés paradoxalement dans l'Académie pour les primo-arrivants), chefs d'établissement, infirmiers, assistante sociale. Curieusement, l'on ne songe pas à y intégrer des enseignants de FLE ou de FLS au motif que « l'objectif est EPICS et non primo-arrivant ».

S'ajoutent enfin des formateurs de CEFISEM et quelques enseignants de SVT et d'EPS.

Par delà l'affirmation théorique du nouveau dispositif à mettre en place dans toute sa cohérence doctrinale et sa globalité, les réalisations sur le terrain sont d'autant plus diverses que l'Académie est dans une phase transitoire en la matière.

Les réalités départementales présentent des nuances.

Bouches du Rhône :

Second degré : l'on distingue trois niveaux d'accueil.

Niveau I : tout établissement peut par principe accueillir un élève par affectation de l'IA et organiser à son profit une action ponctuelle de type rattrapage provisoire.

Niveau II : correspond à une structure d'accueil davantage formalisée, consacrée surtout à l'apprentissage linguistique et ne dépassant pas le trimestre.

On distingue à cet égard les collèges disposant de 9 heures HSE (9 collèges) et les collèges disposant de 18 heures (16 collèges).

Niveau III : ce sont des établissements qui conservent en 2001-2002 des dispositifs d'accompagnement plus importants du type ancienne CLA (8 établissements).

Ce tableau donne une impression accrue de variété si l'on considère qu'il y a des isolés avec soutien horaire (dans 12 établissements) et des dispositifs lourds à 18 heures pour de récents nouveaux arrivés « en nombre » (groupe de 12 à 15) dans 8 collèges supplémentaires mais avec un financement d'heures original par utilisation de contractuels dans la limite réglementaire de 200 heures avec échéance obligatoire au bout de 10 semaines (annexes).

Il y a également des isolés sans heure, faute d'enseignants de FLS (75 sont dans ce cas).

Les tableaux joints en annexe donnent l'organisation de rentrée prévue le 04 avril 2001 avec l'ancienne dénomination « classe d'accueil » devenue niveau III après la circulaire rectorale, les dispositifs intégrés devenus niveau II à 9 heures et niveau III à 18 heures.

S'ajoutent les structures supplémentaires créées au 04/11/2001.

La nature des moyens correspondants est elle-même hétérogène : 396 HSA de base, à la rentrée, 743 HSE pour les « isolés », 1600 heures de contractuels pour le « dispositif lourd », 2 emplois de premier degré pour les anciennes classes d'accueil.

Les effectifs varient de 12 à 24, avec des exceptions à 30, 27 et 28, mais la médiane est inférieure à 20.

Vaucluse

Comme pour les Bouches du Rhône, on y constate un étalement des flux dans l'année. Les effectifs doublent par rapport à la rentrée. Un élève sur deux arrive hors regroupement familial, beaucoup à 14-15 ans avec le passeport touristique du père. La moyenne d'âge a tendance à augmenter (11 ans il y a quelques années). Donc, un public de plus en plus âgé et de moins en moins formé.

Le premier degré, comme dans les Bouches du Rhône, n'y soulève pas de difficulté et est géré de façon classique : 20 structures (17 CRI et 3 CLIN) dotées de 20 postes équivalent temps plein d'enseignant.

Le second degré se distingue au contraire par l'hétérogénéité du traitement des élèves et la distribution aléatoire des moyens (annexes).

Il y a en effet des classes à 20 heures sur DGH consacrées surtout au FLE et des groupes à 6 heures en HSE voire à « soutien » sans autre précision. La différence, créatrice d'une inégalité choquante étant la suivante : la DGH est accordée par l'Inspection Académique par préciput au plan départemental, les HSE sont accordées en cours d'année, de façon limitée, ce qui crée une inégalité en fonction des dates d'arrivée des élèves.

Le temps passé en structure d'accueil est dans le Vaucluse de trois mois à 1 an en fonction du niveau linguistique. Il s'agit de classes ouvertes à base de FLE.

Accueil : comme dans les Bouches du Rhône, les modalités en ont été renouvelées à la rentrée 2001. Jusque là, les élèves de moins de 16 ans étaient directement inscrits dans les établissements soit par l'IA, soit par le CIO. Mais l'inscription précédait toujours l'évaluation, réalisée dans l'établissement.

Pour les élèves de plus de 16 ans en revanche, l'évaluation était et reste préalable.

En cohérence avec EPICS, la procédure est désormais la suivante :

- l'établissement contacte les formateurs du CEFISEM de l'antenne d'Avignon
- les formateurs se déplacent dans les meilleurs délais dans l'établissement avec l'aide d'un ELCO. La correction des épreuves est faite le lendemain et est suivie d'une réunion de synthèse rassemblant le principal, les enseignants de FLE, le professeur principal des classes où sont inscrits les élèves, le CPE, l'assistante sociale et l'infirmière, les aides éducateurs qui participent à l'accueil.

Le cas de chaque élève est analysé. Les groupes de niveau de FLE sont organisés ; les solutions d'intégration pédagogique sont définies pour chacun. Les aspects sanitaires et sociaux et les actions d'accompagnement complémentaires avec les associations sont définis. Cependant, ces regroupements ont lieu seulement en début d'année. Pour les élèves isolés, c'est le professeur de FLE qui procède à l'accueil et à l'évaluation.

Les départements des Bouches du Rhône et du Vaucluse sont les plus significatifs. Dans les Alpes de Haute-Provence et les Hautes-Alpes, le petit nombre et la dispersion des élèves permettent un traitement individualisé devant un regroupement d'élèves par deux formateurs du CEFISEM. En 05 la scolarité se fait en classe banalisée avec 2 heures élèves par semaine par des enseignants volontaires.

Des expérimentations ponctuelles originales

Il s'agit du collège Edgar Quinet à Marseille et du lycée professionnel de la Viste.

● Collège Edgar Quinet :

Cet établissement a mis au point une pédagogie différenciée sur plusieurs années au bénéfice des primo-arrivants non francophones.

Il y a 61 primo-arrivants à la rentrée. Comptabilisés sur un an, il y en a 102 sur les 621 que compte le collège.

L'accueil et l'évaluation se font exclusivement par le personnel de l'établissement à partir essentiellement du taux de réussite en français à l'évaluation nationale d'entrée en 6^{ème} (« le CEFISEM est trop long à répondre »).

La structure de scolarisation a évolué depuis la rentrée dans le sens d'une plus grande ouverture des classes.

Structure T¹

-Une CLIN à 16 heures avec un enseignant FLE, et pour élèves réellement primo-arrivants.

-Deux classes de 6^{ème} parallèles à la CLIN :

‣L'une à 18 élèves, avec professeur de FLE, pour primo-arrivants ou ex primo-arrivants, avec un taux moyen de réussite au test d'entrée en 6^{ème} de français de 17,4% .

‣L'autre de 18 élèves ex primo-arrivants, avec un taux moyen de réussite à 40%.

Chacune de ces deux classes de 6^{ème} est jumelée avec deux autres classes banales et les passages de l'une à l'autre au sein de ces binômes se font en permanence dans les deux sens après décision en heure hebdomadaire de concertation des professeurs de français. Les 6^{èmes} associées possèdent la même équipe pédagogique afin d'éviter les ruptures supplémentaires chez l'élève. En 5^{ème} et 4^{ème} une classe par niveau a dans son emploi du temps des heures de FLE.

Structure T²

Depuis octobre, la structure a évolué en ce sens que la CLIN a éclaté au bénéfice de 3 groupes de niveau de FLE (15 heures par semaine pour non francophone, 10 heures pour mal parlant, 5 heures de soutien), les élèves étant intégrés dans les autres classes pour les autres cours.

Mais les glissements par groupes de besoins entre les binômes de sixième continuent.

● LP de la Viste

Le lycée dispense une classe dite APA (accueil des primo-arrivants) conçue à partir d'un modèle existant dans l'Académie de Strasbourg.

Le rédacteur qualifie cette classe de « CPGE des primo-arrivants ». Son effectif est limité à 12 pour des contraintes de locaux, d'insertion et compte tenu des désirs de l'équipe d'enseignants, motivée et volontaire.

Cette classe sélectionne à partir de 31 candidatures de primo-arrivants, non francophones ou mal francophones mais scolarisés antérieurement, de 15 ans révolus à 22 ans.

L'horaire élève est de 30 heures par semaine plus 3 heures de soutien (français 14 heures).

L'évaluation préalable est faite par le CEFISEM en langue d'origine, mathématiques et français. Cette évaluation est jugée satisfaisante par le lycée, mais il se heurte à une « problématique de délai ».

« L'ouverture » se fait d'abord sous forme de 3 stages en cours d'année, soit en entreprise, soit dans l'établissement ou dans d'autres établissements, avec insertion complète et parfois essaimage. L'ouverture se fait aussi par insertion partielle dans d'autres classes (3 heures maximum sur 30).

L'accueil se fait en contact avec les familles y compris au moment de l'orientation.

L'orientation se fait en CAP, BEP, « Bac Pro » en entorse au règlement, 3^{ème} générale ou seconde.

Le projet personnel de l'élève est un thème d'approfondissement dans ses aspects professionnels et ses motivations familiales. Il est affiné avec les conseillers d'orientation professionnelle.

Les élèves sont motivés. Le FLE-FLS est une base indispensable, pendant toute l'année, mais le FLS est délibérément assuré au sein de l'équipe par chaque enseignant de discipline.

La pédagogie est différenciée. En maths, par exemple, de la 6^{ème} à la seconde, des exercices sont réalisées par niveaux par groupes de 6 élèves. Sur les 33 heures élèves, 4 (maths et français) sont dédoublées.

Chaque élève a toujours obtenu depuis 4 ans, l'orientation qu'il souhaitait.

Un quart des élèves reste dans l'établissement.

Cette année, la classe APA a été jumelée avec la 1^{ère} année de Carrières Sanitaires et Sociales.

D'autres établissements dans l'Académie sont intéressés par cet exemple qui est généralisable si l'équipe pédagogique est motivée.

LE ROLE DU CEFISEM

Cette institution est en cours de reprise en main sous l'autorité directe du Recteur et de l'IPR compétent, M. IELLI, par ailleurs animateur responsable du groupe EPICS.

Un nouveau « coordonnateur » a été nommé à sa tête, M. Jaffrelot, depuis la rentrée.

C'était jusqu'à présent une institution éclatée entre Marseille et Avignon, les deux antennes fonctionnent de façon relativement autonome l'une par rapport à l'autre.

De plus, les 8 formateurs du centre de Marseille ont des activités diversifiées et les ont développées de façon tout aussi autonome les uns par rapport aux autres.

La charge de travail prévisionnelle pour 2001-2002 ne prévoit sur un total de 9 000 heures que 4 178 heures, soit 46,42% de l'activité globale, au bénéfice de la scolarisation des élèves du second degré nouvellement arrivés en France. Les autres postes sont la formation continue pour les personnels du 1^{er} degré (12,24%), les réunions institutionnelles (11,11%), le secrétariat (10,13%), les recherches et productions (10,13%), la formation initiale en IUFM (5,81%), la formation hors Education Nationale (3%), l'information accueil bus publics (1,44%).

L'évaluation de l'accueil des primo-arrivants est réalisée par deux équipes de deux formateurs respectivement pour les Bouches du Rhône et le Vaucluse.

Sur un total de postes de 8 ½ 4 ½ font autre chose : ils construisent des outils, accompagnent les équipes pédagogiques, enseignent à l'IUFM sur des objets généraux.

La priorité de l'accueil des primo-arrivants n'est pas respectée. Dans les Bouches du Rhône, les évaluateurs du CEFISEM n'ont traité cette année que 250 élèves sur 598.

Par note du 13/11/2001, le Rectorat a demandé à la nouvelle coordinatrice de répondre prioritairement aux besoins d'aide et d'accompagnement des établissements qui accueillent des primo-arrivants.

L'investigation de l'inspection a permis d'établir le tableau sommaire d'activités suivant :

- Mme Madouni : évaluateur pour les Bouches du Rhône depuis le 01/09/2001.
- Mlle Moreels : idem.
- M. Alain Blanchi : maître formateur, nommé le 01/09/2001, enseignant à l'IUFM dans le domaine des maternelles.
- M. Denis Leroy : depuis 8 ans, maître formateur, chercheur en langue seconde pour le CRDP, fait 9 heures par semaine sur les CLIN et les CRI. Pour le surplus, effectue ses recherches à raison de 50 heures année, sur les aides-éducateurs affectés aux élèves en difficulté (en général).
On notera que le total ne correspond pas à un temps plein.
- M. Patrick Breau : (depuis 22 ans), « rencontre les équipes dans toute l'Académie » et quelques évaluations en 04.
- M. JC Bourgue : (depuis 16 ans), « relations avec les associations » et quelques évaluations de primo-arrivants en 04.

A Avignon en revanche, deux formateurs sur 3 procèdent aux évaluations des primo-arrivants à temps plein, tout au moins en début d'année.

LES EFFECTIFS ACCUEILLIS

Au 31 décembre, les données étaient les suivantes dans l'Académie :

Département	1 ^{er} degré	2 ^{ème} degré	Total
13	380	571 + 29 en lycée + 14 en LP	994
84	153	214	367
04	15	44	59
05	27	0	27
	575	872	1447

Il est toutefois rappelé que sur toute l'année, ces données peuvent être considérablement augmentées. Il faudrait de ce point de vue raisonner en termes d'élèves année et en termes de pic d'accueil à un instant donné.

L'on retrouve dans cette Académie la difficulté d'appréhension statistique, les résultats variant en fonction des dates de saisie et des interlocuteurs. L'essentiel est de cerner l'ordre de grandeur et la tendance.

D'une rentrée à l'autre, l'augmentation dans l'Académie est de l'ordre de 200 sur une base de 1200, soit 17%.

APPRECIATION D'ENSEMBLE :

-Il faut mettre à part les expériences élitistes comme celles du LP de la Viste ou structurées et motivées comme celles du collège Edgar Quinet.

-S'agissant du tout venant, l'expérience engagée à Aix-Marseille est trop récente pour qu'on porte un jugement sur elle.

Elle a ceci de bon qu'elle mise sur l'accueil immédiat de l'élève en établissement.

-Elle a ceci d'insuffisant qu'elle est fondée sur le postulat d'un temps de passage de 3 mois en dispositif d'accueil et d'intégration.

Les enseignants et acteurs rencontrés considèrent qu'il faut le temps nécessaire, et qu'une année de FLE ou de FLS est trop souvent le minimum incompressible.

L'expérience a également ceci de décevant que le postulat d'un passage bref en DAI n'est pas accompagné du principe de la mise en place d'un soutien transitoire au bénéfice de l'élève.

-A Marseille pas plus qu'à Paris il n'y a de suivi de cohorte ou de suivi sommaire des élèves primo-arrivants.

L'Académie a l'intention de les organiser aussi bien dans les Bouches du Rhône que dans le Vaucluse

-Le CEFISEM doit manifestement réorienter ses activités plus nettement en faveur de l'accueil et de l'évaluation des primo-arrivants. Point n'est besoin à cet effet de procéder à des recrutements supplémentaires. Il suffit de mieux utiliser les personnels en place. Par note du 02 novembre 2001, le Rectorat l'a demandé à la coordinatrice du CEFISEM. Les formateurs de l'institution doivent s'en persuader même s'ils réclament la création d'un poste de secrétaire qui est sans doute justifié, et s'ils excipent de l'alibi de disposer d'interprètes pour auditionner les familles et les élèves.

Au cours de la rencontre avec l'Inspection, aucun n'a toutefois dit refuser le principe de la priorité de l'évaluation des primo-arrivants.

-Par-delà l'adaptation récente aux nouvelles instructions rectores, le département du Vaucluse dispose d'une meilleure maîtrise de dispositif grâce en particulier au concours d'une antenne active du CEFISEM à Avignon et a dix ans d'expérience diversifiée en matière d'accueil des élèves non francophones, notamment quant à l'élaboration d'outils

pédagogiques, de référentiels de compétences, de diplômes spécifiques en matière d'apprentissage du français (FLS).

Mais cette activité riche se traduit sur le terrain de manière décevante avec des disparités structurelles dans les conditions d'accueil qui ne sont dues qu'à l'insuffisance des moyens (supra).

-Comme pour l'Académie de Paris, où les moyens sont créés en dépassement des dotations académiques, la question est posée de la mutualisation des moyens au plan national pour cette fonction d'accueil d'un public imprévisible et qui se présente tout au long de l'année.

-La problématique du FLS, perçu comme une alternative nécessaire au FLE, paraît être plus simple qu'il n'y paraît au moins à travers le témoignage de l'équipe enseignante du LP de la Viste (chaque enseignant fait du FLS dans sa discipline) et celui des élèves parisiens interrogés par M. Py (ce sont les mêmes enseignants qui doivent les former à une discipline et au français correspondant).

-Les chefs d'établissement doivent être motivés, condition sine qua non de la motivation des équipes. La formation des primo-arrivants non francophones doit être intégrée au projet d'établissement et intéresser en conséquence l'établissement tout entier (cas typique du collège Edgar Quinet et du LP de la Viste).

-C'est sur deux ans au minimum que doit s'organiser la scolarisation, le suivi et le soutien pédagogique des primo-arrivants. L'expérience du collège Edgar Quinet va dans ce sens.

-Comme à Paris, les CLIN (et les CRI dans l'Académie d'Aix Marseille) ne soulèvent pas de difficultés. Les CRI étant une formule plus souple volontiers utilisée dans l'Académie d'Aix-Marseille dans un esprit conforme à la philosophie du DAI, c'est à dire d'un passage court en structure spécifique et du choix délibéré de l'ouverture maximum la plus précoce possible.

-Que faut-il choisir de l'ouverture précoce accompagnée d'un soutien et d'un accompagnement ou du portage long, de l'ordre d'un an avec banalisation du cursus ? Faute de comparaison des performances de cohortes relevant de chacun des deux partis pédagogiques, la réponse est difficile. Mais il est certain qu'il y a encore beaucoup trop de primo-arrivants orientés en CLA (Paris) et trop de primo-arrivants présumés pouvoir s'accommoder d'un passage court (3 mois) en DAI (Marseille).

-C'est par l'amélioration des conditions de l'accueil et de l'évaluation que l'on pourra rapprocher l'orientation première des primo-arrivants de l'optimum souhaitable.

-Il n'est pas acceptable qu'un public pédagogiquement prioritaire comme les primo-arrivants non francophones ne soit pas traité comme tel au point de vue des moyens. Ce n'est pas actuellement le cas puisque l'Académie et les départements ne les mettent en place que dans la mesure des disponibilités ou selon des procédures «d'alerte» directes auprès du Ministre, ou du Cabinet (Paris) qui relèvent du bricolage et de l'improvisation administrative alors que la motivation des enseignants et des cadres doit être manifestement soutenue par la mise en place des moyens correspondant à l'objectif affiché.

- Il faut ajouter que l'accroissement des flux, constaté partout depuis deux à trois ans, est de nature à déséquilibrer l'ensemble du système éducatif, du moins celui du second degré, et que seule une issue par le haut, c'est à dire un traitement optimisé des élèves peut le mettre à l'abri d'un glissement progressif vers le bas en termes de performances., de cohésion de la communauté éducative et de confiance des enseignants eux-mêmes dans l'institution.