

UNIVERSITE PARIS I - PANTHEON SORBONNE

UFR DE SCIENCE POLITIQUE

**L'intégration au collège des adolescents  
nouvellement arrivés:  
entre mesures spécifiques et indifférenciation.**

*L'exemple d'un collège du 13<sup>ème</sup> arrondissement de  
Paris*

Julie FRADIN

Dossier de recherche pour le Master 1 de Science politique

Dirigé par M. Yves DELOYE

Mai 2008

## ***REMERCIEMENTS***

Réaliser un premier travail de recherche en science politique ne va pas de soi. C'est pourquoi je voudrais remercier vivement Yves Déloye d'avoir dirigé ce dossier de recherche et répondu à mes nombreuses interrogations. Mes remerciements vont également aux personnes rencontrées lors de l'enquête de terrain, et tout particulièrement à Elisabeth Demonque sans qui je n'aurais pu réunir le matériel empirique de ma recherche. Je tiens enfin à remercier ma famille de m'avoir toujours encouragée à suivre cette voie.

## TABLE DES MATIERES

<b>INDEX DES SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES.....</b>	<b>5</b>
<hr/>	
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>6</b>
<b>PREMIERE PARTIE : UNE PRISE EN CHARGE SPECIFIQUE POUR LES ENA .....</b>	<b>13</b>
<i>I. UN ASSOUPPLISSEMENT DE L'UNIVERSALISME REPUBLICAIN POUR REpondRE A DES BESOINS SPECIFIQUES .....</i>	<i>13</i>
1. La prise en compte de la singularité des jeunes adolescents nouvellement arrivés .....	14
<i>L'apprentissage du français langue de scolarité.....</i>	<i>14</i>
<i>L'acquisition d'une culture scolaire .....</i>	
2. La mise en place d'un traitement différentiel .....	15
<i>Des dispositifs très souples .....</i>	<i>15</i>
<i>Une politique publique peu évaluée .....</i>	<i>16</i>
<i>II. UN DISPOSITIF RASSURANT ET FERME .....</i>	<i>17</i>
1. Un dispositif de transition .....	17
<i>Un temps d'adaptation après un déracinement .....</i>	<i>17</i>
<i>Un rapport privilégié à l'enseignant .....</i>	<i>18</i>
2. Des classes en marge du système scolaire classique ? .....	19
<i>Un dispositif fonctionnant de manière autonome .....</i>	<i>19</i>
<i>Une classe relativement isolée dans l'établissement .....</i>	<i>20</i>
<b>DEUXIEME PARTIE : LES CLA, UN DISPOSITIF D'INTEGRATION ? .....</b>	<b>23</b>
<i>I. UNE RETICENCE A L'INDIVIDUALISATION DES PARCOURS .....</i>	<i>23</i>
1. Des mesures spécifiques limitées .....	23
<i>La reconnaissance d'un collectif aux besoins spécifiques .....</i>	<i>23</i>
<i>Des dispositifs limités dans le temps .....</i>	<i>24</i>
2. Des dispositifs prenant très peu en compte les élèves dans leur Individualité .....	25
<i>Evaluation de compétences et besoins de chaque ENA .....</i>	<i>25</i>
<i>La question de l'individualisation des emplois du temps .....</i>	<i>26</i>

<i>II. UNE DIFFICILE INTEGRATION DANS LES CLASSES BANALES</i> .....	27
1. Des élèves peu préparés au système scolaire classique .....	27
Des CLA « marqueurs scolaires » .....	27
Un manque de contact avec les classes banales .....	28
2. Une intégration souvent brutale .....	29
La confrontation à de nouvelles exigences .....	29
La découverte d'un autre système scolaire ? .....	31
<b>CONCLUSION</b> .....	32

---

## **ANNEXES**

<i>NOTICE METHODOLOGIQUE</i> .....	36
<i>TEXTE OFFICIEL</i> .....	40
<i>PRESENTATION DES ELEVES DE LA CLA DU COLLEGE CLAUDEL EN DATE DU 11 AVRIL 2008</i> .....	48
<i>EMPLOI DU TEMPS DE LA CLA DU COLLEGE CLAUDEL POUR L'ANNEE SCOLAIRE EN COURS</i> .....	49
<i>GUIDE D'ENTRETIEN DU 15 FEVRIER AVEC ELISABETH DEMONQUE</i> .....	50
<i>ENTRETIEN DU 15 FEVRIER AVEC ELISABETH DEMONQUE</i> .....	51
<i>GUIDE D'ENTRETIEN DU 28 MARS AVEC MARIE-JOCELYNE KANTARCI</i> .....	66
<i>ENTRETIEN DU 21 MARS AVEC MARIE-JOCELYNE KANTARCI</i> .....	68
<i>GUIDE D'ENTRETIEN DU 11 AVRIL AVEC ELISABETH DEMONQUE</i> .....	87
<i>ENTRETIEN DU 11 AVRIL AVEC ELISABETH DEMONQUE</i> .....	89
<i>OBSERVATION DU LUNDI 10 MARS 2008</i> .....	104

---

<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	112
----------------------------	-----

## ***INDEX DES SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES***

<b>CASENAV</b>	Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
<b>CEFISEM</b>	Centre d'information et de formation pour la scolarisation des enfants de migrants (remplacé par le CASNAV en 2002)
<b>CLA</b>	Classe d'accueil (secondaire)
<b>CLIN</b>	Classe d'initiation (primaire)
<b>ENA</b>	Elève nouvellement arrivé
<b>ENSA</b>	Elève non scolarisé auparavant
<b>FLE</b>	Français langue étrangère
<b>FLER</b>	Français langue écrite renforcée
<b>FLEI</b>	Français langue étrangère intensif
<b>NF</b>	Non francophones
<b>SEGPA</b>	Section d'enseignement général et professionnel adapté
<b>SFLS</b>	Soutien en français langue seconde
<b>ZEP</b>	Zone d'éducation prioritaire

## **INTRODUCTION**

Plus peut-être que les autres Etats, la France s'est historiquement construite en une nation unifiée. Dans cette entreprise d'uniformisation culturelle, l'école primaire fût, au XIX<sup>ème</sup> siècle, un instrument privilégié. Ainsi Guizot, en organisant le système d'instruction primaire public dans les années 1830, avait pour projet de « gouverner les esprits » : permettant l'accès de tous à une instruction de base, selon des programmes unifiés sur l'ensemble du territoire, Guizot fait de l'école un des principaux vecteurs du nationalisme. Jusqu'au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle le système scolaire français s'organise selon ces principes d'uniformité et d'égalité. Toutefois notons que des politiques intégrationnistes ont pu exister à l'échelle locale par les mobilisations d'enseignants ou d'établissements qui n'étaient pas insensibles aux différences culturelles ou linguistiques des élèves ou régions<sup>1</sup>. D'une manière générale, on peut noter qu'officiellement le système scolaire français garantissait l'égalité des chances à travers une égalité de traitement ; ainsi il ne portait pas la responsabilité des inégalités nées en son sein<sup>2</sup>.

Mais à partir des années 1970 la société dans son ensemble ne peut plus se retrancher derrière les utopies républicaines : devant la montée des inégalités, soulignées par de nombreux travaux de sciences sociales, elle est contrainte de reconnaître les effets pervers engendrés par un traitement égalitaire. Ainsi, l'égalité est peu à peu remplacée par l'équité ; la différenciation, temporaire, devient un vecteur d'égalité. Devant la montée des regroupements familiaux et de l'immigration extra-européenne, la question de l'accueil à l'école des jeunes immigrés est inscrite

---

<sup>1</sup> CHANET Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

<sup>2</sup> Voir à ce sujet l'article de BOULOT Serge & BOYZON-FRADET Danielle, « L'école française : égalité des chances et logiques d'une d'institution », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.4, n°1 et 2, 1<sup>er</sup> semestre 1988, pp.49-83.

sur l'agenda politique : naissent des politiques publiques spécifiquement destinées à accueillir les « enfants de migrants ».

Les élèves nouvellement arrivés représentent environ un demi pour cent de l'ensemble de la population scolaire française. Toutefois, compte tenu de leurs caractéristiques particulières, ils sont l'objet d'une politique publique spécifique, et c'est pourquoi il nous semble pertinent de nous intéresser à leur scolarisation. Si nous développerons plus loin les particularités de ces élèves, il nous apparaissait néanmoins nécessaire d'indiquer dès à présent quelques données générales sur cette population. Les textes officiels précisant les modalités d'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés ne fournissent qu'une définition générale du public concerné<sup>3</sup>. Ce sont des enfants ou adolescents « nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire ». En réalité nous avons pu constater que la formule « nouvellement arrivés » laissait une grande marge d'interprétation : certains élèves sont qualifiés ainsi bien que résidant en France depuis deux ans, ou ayant résidé en France avant de partir vivre à l'étranger. Ces élèves se distinguent tout d'abord par leur absence de maîtrise du français langue de scolarisation. Le critère de la langue est bien entendu essentiel dans la mise en place de dispositifs particuliers pour ces élèves. Toutefois il faut aussi préciser que ces jeunes ont tous des bagages scolaires très singuliers, ceux-ci dépendant de la culture scolaire de leur pays d'origine, mais aussi de leur parcours individuel. Notons également que ces élèves sont avant tout de jeunes immigrés : il est donc

---

<sup>3</sup> Voir en annexe la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », p.40.

indispensable de prendre en compte le déracinement enduré, mais aussi les parcours parfois traumatisants de certaines familles. Enfin, il convient de rappeler que ces jeunes ont souvent des conditions d'existence précaires (statut juridique, logement, emploi...).

Devant les particularités de ces jeunes, le système français n'offrait que deux alternatives : l'isolement ou l'immersion immédiate. Ces deux options n'étaient pas satisfaisantes, la première les enfermant dans un processus d'échec, la deuxième accroissant les écarts entre les ENA et les autres élèves. Afin de donner une chance aux enfants nouvellement arrivés de poursuivre une scolarité durable, de nouvelles pédagogies sont donc apparues.

Dès la fin des années 1960, certaines écoles mettent en place de manière expérimentale des classes d'initiation pour enfants étrangers. Il ne nous semble pas pertinent de développer ici les détails des différents dispositifs mis en place depuis lors. Toutefois nous pouvons signaler que l'objectif affiché est toujours celui d'une intégration rapide dans le système scolaire classique, avec une volonté de ne pas isoler ces élèves.<sup>4</sup> La dernière circulaire, évoquée plus haut, indique la mise en place de « classes d'accueil », qui semblent devoir résoudre le dilemme entre immersion immédiate et politique publique spécifique. Par le biais de ces classes d'intégration, il s'agit de fournir à ces élèves atypiques une étape de transition leur permettant d'apprendre le français ainsi que les nouvelles normes scolaires auxquelles ils vont être confrontés, mais aussi de fournir une remise à niveau sur certaines compétences définies comme fondamentales. Ces classes d'accueil sont légitimées par leur caractère transitoire : elles n'existent que dans le but d'intégrer au plus vite

---

<sup>4</sup> Pour un historique des dispositifs concernant la scolarisation des ENA, voir LAZARIDIS Marie, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°125, juin 2001, pp.198-208.

les enfants nouvellement arrivés non francophones dans le système scolaire classique.<sup>5</sup>

Soulignons dès à présent qu'aucune évaluation conséquente de ces dispositifs d'accueil n'a été réalisée jusqu'à présent. De même, la question de l'intégration scolaire des jeunes nouvellement arrivés est peu abordée par les sciences humaines. Toutefois, les rares études réalisées dévoilent les difficultés rencontrées par ces élèves atypiques : sur-orientation en filières professionnelles et technologiques, scolarisation partielle ou déscolarisation, assimilation aux élèves en échec scolaire... Il ne s'agit pas de dire que les élèves nouvellement arrivés sont en échec scolaire massif. Il s'agit au contraire de comprendre les difficultés rencontrées par certains de ces jeunes lors de leur intégration au système scolaire français. Nous avons choisi de centrer notre recherche sur le cas des ENA de niveau collège, généralement âgés de douze à seize ans. Plus jeunes, ces élèves sont intégrés dans les écoles primaires (par le biais de classes d'accueil nommées CLIN, ou immédiatement dans des classes banales); plus âgés, et donc n'ayant plus d'obligation scolaire, ils rencontrent des obstacles spécifiques qu'il aurait été difficile d'analyser dans le cadre de ce dossier de recherche. Nous nous concentrerons donc dans le cadre de ce travail sur les classes d'accueil de collège. A titre d'information, il existe vingt-cinq CLA sur l'académie de Paris pour l'année scolaire 2007-2008, qui accueillent environ 390 élèves (ce chiffre étant variable selon les intégrations effectuées en cours d'année). Ce projet de recherche est né d'un fort engouement pour les questions scolaires et sociales. Du fait de mon parcours personnel, le problème de l'inégalité devant la réussite scolaire me touche énormément. Toutefois,

---

<sup>5</sup> MOREL Stéphanie, *Ecole, Territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002, p.146.

afin de ne pas être impliquée trop intimement dans la recherche, j'ai choisi de m'intéresser à l'intégration scolaire des ENA. En effet, je suis sensible à cette problématique du fait de mes engagements militants dans le cadre d'associations (où je rencontre régulièrement ces jeunes) mais aussi d'un parti politique. En outre cette question ayant été peu traitée dans la littérature scientifique, il me semblait pertinent de m'y intéresser.

Face au constat de problématiques spécifiquement rencontrées par cette population, il nous semblait intéressant d'analyser les causes des difficultés des politiques éducatives destinées aux « enfants de migrants ». Le référentiel républicain évoqué ci-dessus implique tacitement que l'intégration de ces élèves avec leurs différences serait une entrave à l'unité nationale. Les politiques publiques élaborées dans les années 1970 pour les ENA sont l'expression même de la contradiction entre la pression pour l'universel imposée par la nation française et la réalité des difficultés à l'école des adolescents nouvellement arrivés. En effet, leur différence n'est reconnue que pour un laps de temps réduit (une année scolaire en théorie). En plus d'être liée à la tendance universaliste en France, certains auteurs soulignent que cette reconnaissance partielle de la différence provient de la difficulté de légitimer des politiques publiques spécifiquement destinées à des populations immigrées<sup>6</sup>.

A travers une enquête de terrain dans un établissement parisien, il s'agira donc de comprendre comment cette tension entre universalisme et différentialisme est gérée par les acteurs du terrain. Il consistera à évaluer la pertinence des dispositifs menés pour scolariser les ENA. Nous nous intéresserons ainsi aux processus par lesquels les ENA sont intégrés dans des classes dites banales. Nous essaierons de saisir la

---

<sup>6</sup> A ce sujet voir MOREL Stéphanie, *Ecole, Territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.73-79.

mission des enseignants des CLA, telle qu'ils la perçoivent mais aussi telle qu'elle est définie officiellement. Il nous faudra également étudier comment les chefs d'établissement tentent de mobiliser l'ensemble des enseignants pour une intégration dans le système scolaire classique durable. Enfin, il conviendra de s'interroger sur les processus par lesquels certains élèves nouvellement arrivés sont orientés dans des filières non générales.

Après un travail de lecture de la littérature existant sur ce sujet mais aussi à partir d'une enquête de terrain, nous pouvons formuler l'hypothèse que le relatif insuccès de cette politique publique à intégrer durablement la majorité des adolescents nouvellement arrivés dans le système scolaire français classique tient partiellement à une mauvaise prise en charge de l'élève dans son individualité. En effet, si les textes officiels enjoignent les professeurs à individualiser les parcours des élèves afin de prendre en compte leurs parcours antérieurs, les enquêtes empiriques montrent que la réalité est toute autre. Il nous semble que les problématiques posées par ces politiques publiques sont intrinsèquement liées au référentiel universaliste en France : les dispositifs mis en place sont au cœur de la tension entre l'aspiration à l'égalité et la nécessité de mettre en place des traitements différentiels pour répondre aux besoins des ENA. Lors de l'enquête de terrain réalisée au sein du collège Camille Claudel, dans le 13<sup>ème</sup> arrondissement de Paris, nous avons testé cette hypothèse de travail à l'aide d'entretiens avec l'enseignante responsable de la CLA ainsi qu'avec la coordinatrice du CASNAV de Paris, mais aussi par le biais d'observations.<sup>7</sup>

Il conviendra tout d'abord d'effectuer un retour sur le traitement différentiel dont bénéficient les ENA. Nous expliquerons donc en quoi les ENA ont des besoins

---

<sup>7</sup> Voir sur ces thèmes la Notice méthodologique en annexe.

spécifiques justifiant une prise en charge particulière, puis nous entreprendrons de comprendre le fonctionnement des CLA. Dans un second temps nous nous interrogerons sur le caractère intégrateur des CLA. Nous verrons alors les limites de ces dispositifs dans la prise en charge individuelle des élèves, ainsi que les difficultés éprouvées par ces derniers pour intégrer le système scolaire banal.

## ***PREMIERE PARTIE : UNE PRISE EN CHARGE SPECIFIQUE POUR LES ENA***

Avant d'entamer tout travail sur la scolarisation des ENA il nous semblait essentiel d'effectuer un bref retour sur les caractéristiques de ces élèves justifiant la mise en place des dispositifs spécifiques sur lesquels nous nous proposons de réfléchir, mais aussi de souligner quelques problématiques importantes posées par ces politiques publiques.

### *I. UN ASSOULISSEMENT DE L'UNIVERSALISME REPUBLICAIN POUR REpondre A DES BESOINS SPECIFIQUES*

#### *1. La prise en compte de la singularité des jeunes adolescents nouvellement arrivés*

Il est essentiel de commencer par une définition des élèves considérés. Ceux-ci sont en effet fréquemment confondus avec les deuxièmes ou troisièmes générations d'immigrés ; les textes précisent toutefois que ne sont concernés que les « élèves nouvellement arrivés en France »<sup>8</sup>. Nous ne pouvons nous baser uniquement sur cette définition pour définir cette population, puisque nous avons pu constater sur le terrain que derrière cette expression de nombreuses réalités existaient : élèves résidant en France depuis deux ans ou plus, enfants nés en France mais ayant été scolarisés à l'étranger. Madame Kantarci résume en expliquant que sont nouvellement arrivés les élèves « qui n'étaient pas scolarisés en France l'année précédente »<sup>9</sup>. Cette définition nous semblant peu utile pour comprendre les caractéristiques de cette population, il nous a semblé important de souligner plutôt leurs besoins en vue d'une intégration dans le système scolaire banal.

---

<sup>8</sup> Voir en annexe la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002.

<sup>9</sup> Entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci, p.71.

***L'apprentissage du français langue de scolarité*** – Les textes officiels précisent que la prise en charge spécifique se justifie par « la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne [permettant] pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire »<sup>10</sup>. Il est donc clairement exprimé que la difficulté majeure de ces jeunes est d'ordre linguistique. Ce nécessaire apprentissage de la langue française est si primordial que mesdames Kantarci et Demonque ne l'ont que peu développé dans les entretiens. Toutefois on voit bien que les dispositifs mis en place sont tout entier tournés vers cet enseignement : douze heures par semaine sont consacrées au français dans la CLA, les ex-ENA intégrés en classe banale bénéficient d'un soutien en français pendant un an (SFLS). La circulaire évoquée plus haut souligne également que « l'objectif essentiel est la maîtrise du français », comme langue du pays d'accueil mais aussi comme outil dans les autres disciplines. L'apprentissage de la langue française de scolarité justifie donc à lui seul la mise en place de dispositifs adaptés à ces jeunes : sans un enseignement linguistique intensif, toute possibilité d'intégration durable devient utopique.

***L'acquisition d'une culture scolaire*** – Si l'apprentissage du français apparaît comme un pré-requis à toute intégration dans le système scolaire français, il ne faut pas négliger l'importance de l'apprentissage de connaissances et compétences définies comme fondamentales en France. Ainsi on demande aux ENA de se mettre au niveau des élèves de leur classe de référence dans certaines matières (notamment les mathématiques, l'histoire et la géographie, les sciences de la vie et de la terre). En outre, ces élèves doivent acquérir une culture scolaire plus pratique :

---

<sup>10</sup> Voir en annexe la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, p.40.

« on doit leur transmettre ce qu'est un collègue en France »<sup>11</sup>. Dans nos entretiens, madame Demonque n'a cessé de répéter l'importance de cet aspect : les élèves doivent assimiler le système de notation français, les modalités de contrôle des connaissances, le mode de déroulement des cours, et bien d'autres aspects qui peuvent nous paraître rudimentaires mais qui s'avèrent être indispensables pour toute intégration.

## 2. La mise en place d'un traitement différentiel

Confrontée à l'impossibilité de prendre en charge les besoins spécifiques des ENA dans le cadre des dispositifs existant, l'Education nationale a mis en place depuis les années 1970 un traitement différentiel pour ces jeunes.

**Des dispositifs très souples** – A l'instar des pratiques différentielles soulignées depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, les dispositifs mis en place pour les ENA se révèlent être très souples. La circulaire du 25 avril 2002 donne des indications a minima, comme par exemple l'obligation de dispenser « pas moins de douze heures de français », laissant ainsi une marge de manœuvre importante aux CASNAV et aux établissements. La coordinatrice du CASNAV de Paris nous a ainsi indiqué que certains dispositifs n'existaient que sur cette académie en raison des caractéristiques propres du territoire et des élèves. De même Elisabeth Demonque nous a signalé qu'il n'y a « absolument pas d'homogénéité... Ca dépend de la politique de l'établissement »<sup>12</sup>. Ces deux actrices du dispositif ont souligné la relative indépendance des établissements et des enseignants des CLA. Ainsi si les textes officiels fournissent des recommandations, par exemple en termes de temps de prise en charge des ENA dans ces dispositifs ou encore d'intégration dans les classes banales, les modalités d'application sont extrêmement variables au sein même d'une

---

<sup>11</sup> Voir l'entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.89.

<sup>12</sup> Voir l'entretien du 15 février 2008 avec Elisabeth Demonque, p.55.

académie. En outre, notre travail de terrain nous a fait percevoir de nombreux décalages entre les textes et les pratiques. Nous reviendrons sur ce point plus loin dans notre réflexion, toutefois nous pouvons indiquer dès à présent que les ENA sont bien souvent scolarisés en CLA un an ou plus et que l'individualisation des parcours préconisée par les textes n'est pas mise en place. Il ne s'agit pas ici de juger les acteurs du terrain, mais bien au contraire de comprendre à quels obstacles ils sont confrontés dans l'exécution des dispositifs.

***Une politique publique peu évaluée*** – Les rares travaux scientifiques réalisés autour de ces dispositifs consacrés aux ENA soulignent non seulement cette grande hétérogénéité, mais aussi l'absence d'évaluation de grande ampleur. Lors de notre entretien avec madame Kantarci, nous avons pu observer une profonde crispation sur ce sujet. En effet, lorsque nous avons abordé les résultats des rares études réalisées, celle-ci en a rejeté les conclusions en parlant de l'absence de chiffres. Nous avons dû faire face à un refus de porter des appréciations généralisées sur les classes d'accueil. Ainsi mesdames Kantarci et Demonque ont semblé réticentes à l'idée d'évoquer les parcours des anciens ENA de manière générale, et ont souligné les cas de réussites individuelles (toutes deux nous ont parlé de cas, marginaux, d'élèves ayant été scolarisés par la suite dans de prestigieux lycées parisiens). Cette absence d'évaluation nous semble poser de graves problèmes. Il est difficilement concevable qu'une politique publique menée depuis plus de trente ans n'ait jamais été confrontée à une estimation de ses résultats. Pourtant, la mise en place de politiques publiques spécifiques ne saurait être efficace en l'absence de bilan quant à ses réussites et échecs. Les disparités d'application sur le territoire rendent probablement complexe une telle évaluation ; pour autant, il nous semble que cette démarche d'accueil des ENA n'est pas complète sans évaluation. Fournir des

explications de cette absence d'évaluation des dispositifs d'accueil dépasse largement notre travail ; toutefois nous pouvons faire l'hypothèse d'un manque d'intérêt pour cette population, conjugué avec une volonté de ne pas trop institutionnaliser la différenciation mise en place à son égard.

Notre travail aura ici pour but d'entamer une réflexion, dans les limites imposées par le dossier de recherche, sur le fonctionnement concret de ces dispositifs et la pertinence de leurs actions auprès des ENA.

## II. UN DISPOSITIF RASSURANT ET FERME

### 1. Un dispositif de transition

Après ce bref retour sur les données générales, nous allons nous interroger sur la nature des dispositifs mis en place afin de permettre l'intégration scolaire des ENA.

***Un temps d'adaptation après un déracinement*** – Les ENA sont avant tout de jeunes migrants. Elisabeth Demonque a fréquemment souligné lors de nos entretiens qu'ils ont besoin d'un temps de transition apaisant. Ainsi elle explique qu'ils « arrivent avec dans leurs bagages des histoires difficiles »<sup>13</sup>. Si elle souligne un fort désir d'intégration chez ces jeunes, il n'en reste pas moins qu'ils traversent une étape au cours de laquelle ils sont fragilisés par l'expérience de l'immigration ou par les traumatismes vécus dans leur pays d'origine<sup>14</sup>. La CLA fonctionne alors comme un cocon, une phase de transition rassurante avant une intégration pleine : « c'est un havre de paix pour eux »<sup>15</sup>. Marie-Jocelyne Kantarci souligne l'importance de leur préserver « un moment pour s'adapter à ce système »<sup>16</sup>. Les entretiens réalisés ainsi que les témoignages lus dans divers documents montrent tous une grande

---

<sup>13</sup> Voir l'entretien du 15 février 2008 avec Elisabeth Demonque, p.58.

<sup>14</sup> Voir les récits d'Elisabeth Demonque sur un irakien et une israélienne lors de l'entretien du 15 février 2008.

<sup>15</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.99.

<sup>16</sup> Entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci, p.82.

motivation des ENA : ayant traversé des étapes difficiles pour arriver en France, leur envie de s'intégrer est très forte. Dans cette logique, les ENA ont souvent un rapport particulier à l'école : « c'est des gamins qui sont extrêmement motivés pour la plupart, qui ont envie d'apprendre »<sup>17</sup>. Cet espace d'accueil qui leur est réservé est « une structure très privilégiée ». Tout se passe comme si on surprotégeait ces élèves pendant cette première étape, avant de les intégrer dans un système où ils seront confondus avec les autres, mais aussi confrontés aux autres.

***Un rapport privilégié à l'enseignant*** – Comme une conséquence des aspects que nous avons souligné, les ENA entretiennent souvent un rapport privilégié à l'enseignant responsable de la classe d'accueil. Lors de notre observation au collège Claudel, nous avons pu constater que les élèves sont très proches d'Elisabeth Demonque. Cette dernière a d'ailleurs évoqué au cours du premier entretien leur soutien lors d'un deuil qu'elle a récemment traversé. Une véritable « relation de confiance » se crée, un lien affectif, de sorte que certains collègues d'Elisabeth Demonque lui disent « t'es leur maman »<sup>18</sup>. Stéphanie Morel souligne que ces enseignants sont considérés comme des « spécialistes des enfants étrangers », et prennent en charge bien plus que leur scolarité : ils sont un soutien pour leur intégration en France, aident à gérer des situations migratoires, sociales ou familiales complexes etc<sup>19</sup>. L'enseignante nous a indiqué avoir le temps « de s'occuper d'eux » individuellement, prise en charge qui serait difficile alors que l'établissement est en ZEP et que les enseignants des classes banales ont déjà à gérer des élèves en difficulté. Elle souligne alors que dans le cadre d'une intégration immédiate les ENA risquent d'être « mis au fond ». L'enseignant de la CLA est la première personne à

---

<sup>17</sup> Entretien du 15 février 2008 avec Elisabeth Demonque, p.56.

<sup>18</sup> Entretien du 15 février 2008 avec Elisabeth Demonque, p.58.

<sup>19</sup> Voir MOREL Stéphanie, Ecole, Territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité, Paris, L'Harmattan, 2002, p.119.

les encourager (« ici on le tient »<sup>20</sup>) d'où le peu d'intégrations rapides dans le système banal. Madame Demonque a souligné sa part de responsabilité dans ce domaine (« c'est vrai que je les garde »<sup>21</sup>) et confirme ainsi les propos de Madame Kantarci : « les enseignants ont peur de lâcher leurs élèves, parce qu'il y a un lien affectif qui se crée »<sup>22</sup>.

L'enseignant de la CLA est donc un adulte référent dans ce nouvel environnement. La CLA constitue un lieu de transition apaisant, donnant le temps aux ENA de se préparer à une intégration totale.

## 2. Des classes en marge du système scolaire classique ?

La CLA constitue ainsi un cocon ; nous pouvons alors nous interroger sur l'intégration de ce dispositif dans le système scolaire banal.

**Un dispositif fonctionnant de manière autonome** – Cette question est au cœur d'un vif débat sur les structures d'intégration des ENA. En effet, nous constatons un énorme décalage entre les consignes officielles et la réalité. Madame Kantarci nous a fourni lors de notre entretien les dispositions préconisées par les textes : « les CLA collège sont des classes ouvertes », « l'élève ne doit pas rester dans une filière qui serait réservée aux ENA »<sup>23</sup>. Toutefois, les différents travaux réalisés sur la question se rallient au constat très catégorique d'Elisabeth Demonque : « Ca c'est du bidon »<sup>24</sup>. Nous avons pu constater en effet que les ENA du collège avaient cours tous ensemble, y compris pour des disciplines comme l'EPS, les arts plastiques, l'éducation musicale ou encore la technologie. Si les textes recommandent d'intégrer les ENA dans des classes banales dans ces disciplines, il semble avéré que ce ne

---

<sup>20</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.90.

<sup>21</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.94.

<sup>22</sup> Voir l'entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci, p.79.

<sup>23</sup> Entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci, pp.78-79.

<sup>24</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.95.

soit que rarement le cas. Elisabeth Demonque l'explique par des problèmes d'organisation (difficulté de mettre en place les différents emplois du temps). On peut par ailleurs souligner que la clôture est intrinsèque à ces dispositifs, puisque l'appellation officielle « classe d'accueil » implique une certaine fermeture : les élèves sont attachés à un enseignant et à un collectif défini. Le CASNAV de Rouen a, contre cette logique, choisi de parler de « dispositifs d'accueil » en même temps qu'il essaie d'ouvrir davantage ses procédures d'intégration<sup>25</sup>.

***Une classe relativement isolée dans l'établissement*** – Dans le prolongement du constat précédent, nous pouvons souligner, à l'instar des études précédemment réalisées sur le sujet, que les CLA sont fréquemment isolées dans les établissements scolaires. Notons dès à présent que cette problématique est peu saillante au sein du collège Claudel ; toutefois, lors de notre premier contact avec les acteurs de l'établissement, une conseillère principale d'éducation n'a pas su définir précisément le rôle d'Elisabeth Demonque, qui nous a alors dit en souriant : « vous voyez, ça c'est typique, on ne sait pas ce que je fais ! ». De même, l'absence de réponse à mes sollicitations de la part des autres enseignants intervenant dans la classe d'accueil est révélatrice : la CLA est gérée par l'enseignante de français, qui est spécialiste de ces élèves. Ils se sentent de toute évidence peu concernés par cette problématique. D'autre part, Elisabeth Demonque a souligné que l'identification de la classe « NF » (non francophone) était stigmatisante pour les ENA<sup>26</sup>. Lors de leur scolarité en dispositif d'accueil, les ENA ont pour référence une classe d'étrangers, et sont reconnus comme tels dans l'établissement. En outre, les CLA n'ont que peu de place dans les projets d'établissement. Soulignons que l'isolement de la CLA dans

---

<sup>25</sup> Voir « Les politiques de scolarisation » dans les actes du colloque des 25-28 octobre 2004 organisé par l'Académie de Créteil, *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?*, CRDP de l'Académie de Versailles, 2005, pp.101-102.

<sup>26</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.96.

l'établissement est variable : selon la volonté du personnel, et le dynamisme de l'enseignant de la classe, les ENA peuvent être relativement bien intégrés. Au collège Claudel, Elisabeth Demonque se montre particulièrement attentive à éviter cet isolement : elle incite ses élèves à participer aux activités extrascolaires proposées dans le collège, veille à ce qu'ils bénéficient des mêmes activités que les autres élèves, donne une place à leur famille lors de la fête de l'école...

*Devant les spécificités des ENA, l'Etat français a concédé une dérogation à l'universalisme officiel : ont ainsi été créés des dispositifs spécifiques s'adaptant aux besoins de ces jeunes immigrés. Toutefois les classes d'accueil de collègue se révèlent être des espaces peu ouverts sur la communauté scolaire. Elles fonctionnent en effet de manière autonome, et constituent bien souvent l'unique référence des ENA. Si elles fournissent un cadre rassurant lors de cette difficile période de transition, nous pouvons nous interroger sur les capacités intégratives de ces classes. Un dispositif fermé facilite-t-il réellement une intégration durable dans le système scolaire classique ? Il convient donc de nous intéresser à présent aux processus d'intégration des ENA dans les classes banales. Nous nous demanderons dans quelle mesure sont prises en compte les problématiques individuelles, mais aussi selon quelles modalités les ENA sont intégrés dans les classes banales. Nous pourrons alors réfléchir à la pertinence des politiques publiques mises en place pour scolariser ces jeunes.*

## ***DEUXIEME PARTIE : LES CLA, UN DISPOSITIF D'INTEGRATION ?***

Après ce bref retour sur les spécificités et besoins des ENA ainsi que sur la mise en place de dispositifs pour y répondre, il nous semblait important de nous interroger sur leur efficacité. L'objectif officiellement poursuivi est en effet « d'aider à leur rapide intégration dans un cursus de réussite comprenant une véritable qualification professionnelle »<sup>27</sup> : il convient donc de comprendre comment les acteurs de terrain oeuvrent pour sa réalisation, mais aussi d'évaluer la pertinence de ces actions, dans les limites imposées par l'exercice.

### *I. UNE RETICENCE A L'INDIVIDUALISATION DES PARCOURS SCOLAIRES*

#### *1. Des mesures spécifiques limitées*

L'Etat a consenti à mettre en place des dispositifs différentiels pour les ENA. Toutefois, leur portée nous semble limitée : ils prennent en charge un collectif, et non des individus (or les ENA ont tous des parcours bien différents), et ce pour un temps limité.

**La reconnaissance d'un collectif aux besoins spécifiques** – Comme nous l'avons noté plus haut, la mise en place des CLA répond aux besoins du groupe des ENA. Le traitement différentiel proposé vise donc un collectif. Ainsi il nous a paru surprenant que la CLA du collège observé regroupe une grande diversité de niveaux<sup>28</sup>. Ceci n'est pas sans incidence sur les compétences acquises : les ENA bénéficient tous des mêmes cours, bien qu'ils soient officiellement dans des niveaux différents. Nous avons pu observer que l'enseignante essayait de créer des activités différentes selon les niveaux des élèves, mais elle reconnaît qu'elle « fait plutôt un

---

<sup>27</sup> Voir en annexe la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, p.41.

<sup>28</sup> Voir en annexe la « Présentation des élèves de la CLA du collège Claudel en date du 11 avril 2008 ».

programme de français de 6<sup>ème</sup> »<sup>29</sup>. Madame Kantarci nous a indiqué que certaines CLA ne comprenaient que deux niveaux (6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup>/3<sup>ème</sup>). Les CLA regroupent donc souvent des niveaux très hétérogènes, ce qui prouve que les ENA sont pris en charge en tant que collectif. Cette modalité révèle que le besoin traité en priorité est d'ordre linguistique : on leur transmet un niveau de langue, ils acquerront les compétences de leur classe après leur intégration en classe banale.

**Des dispositifs limités dans le temps** – La durée de prise en charge des élèves dans les CLA est l'objet d'une vive controverse. Certains préconisent une prise en charge de plusieurs années, permettant ainsi aux élèves d'intégrer toutes les compétences requises à un rythme raisonnable, mais ayant l'inconvénient d'une faible intégration dans le système scolaire banal. La solution actuellement en place consiste en un passage bref (d'une année maximum officiellement) en CLA, avec une intégration progressive en classe banale le plus tôt possible. Comme l'a souligné Elisabeth Demonque lors de nos rencontres, « on leur demande un truc complètement dément : [...] il faut qu'ils se mettent à niveau en français, qu'ils acquièrent les compétences [...] dans toutes les matières. »<sup>30</sup>. Elle indique qu'il est particulièrement difficile pour eux de répondre à ces exigences dans leur contexte de vie. Marie-Jocelyne Kantarci a justifié ce choix par un souci d'intégration mais aussi parce que « l'élève peut [manifester ses capacités] bien davantage en étant dans sa classe de rattachement »<sup>31</sup>. Comme le souligne Stéphanie Morel, les politiques publiques ont trouvé, entre universalisme et différentialisme, le compromis de politiques d'intégration spécifiques mais provisoires<sup>32</sup>. Il nous semble qu'ici réside un des problèmes de ces dispositifs : il serait peut-être plus pertinent de différencier

---

<sup>29</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.91.

<sup>30</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.97.

<sup>31</sup> Entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci, p.79.

<sup>32</sup> Voir MOREL Stéphanie, *Ecole, Territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002, p.146.

partiellement les ENA sur une durée plus longue, afin de leur laisser la possibilité de n'être pas trop en décalage lors de leur intégration définitive en classe banale.

## 2. Des dispositifs prenant très peu en compte les élèves dans leur individualité

Lors de notre enquête nous avons également pu mettre à jour une problématique qui nous semble essentielle : la CLA est envisagée sous l'angle d'une prise en charge collective, alors mêmes que ces jeunes ont des parcours extrêmement variés, et par conséquent des compétences et des besoins très différents.

**Evaluation des compétences et besoins de chaque ENA** – La prise en charge des ENA démarre au CASNAV, où une évaluation initiale est réalisée afin d'estimer le niveau de l'élève (et donc de déterminer un dispositif et une classe banale d'affectation). Madame Kantarci nous a indiqué qu'il s'agissait d'évaluations en mathématiques (en langue d'origine, à partir des standards attendus en France) et en francophonie<sup>33</sup>. L'orientation de l'élève est alors définie (le niveau de la classe banale de référence est établi à partir de l'évaluation en mathématique), en tenant compte de son évaluation, de son âge mais aussi de son projet professionnel. Plusieurs problèmes sont posés par cette évaluation initiale. D'une part, celle-ci est réalisée à partir de normes françaises, ce qui ne va pas sans poser un problème d'ethnocentrisme. Par ailleurs, les niveaux définis ne sont pas repris ensuite dans les CLA, où les élèves sont confondus : on voit bien ici que les besoins individuels ne sont pas suffisamment pris en compte. De même le manque de connaissances sur le parcours antérieur de chacun est sans doute un handicap dans cette phase de transition. Enfin certains auteurs font l'hypothèse que cette évaluation bien trop succincte résulterait d'une crainte d'assimiler « différence et défaillance », de traduire

---

<sup>33</sup> Entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci, pp.73-74.

un niveau scolaire en jugement culturel, de diffuser l'opinion selon laquelle les ENA ont un très faible niveau scolaire<sup>34</sup>.

**La question de l'individualisation des emplois du temps** – Ce point, qui découle du précédent, nous semble essentiel, et nous sommes surpris qu'il n'ait pas fait l'objet de recherches plus abondantes. Les textes indiquent qu'un « emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire »<sup>35</sup>. De même, Marie-Jocelyne Kantarci a été catégorique sur cette exigence. Or nous avons pu observer qu'elle n'était absolument pas traduite dans les faits (observations corroborées par les rares études évoquant ce problème). Madame Demonque nous a indiqué que les emplois du temps n'étaient absolument pas individualisés dans la CLA, et que la seule différenciation résultait des groupes de niveau. Selon elle, et dans l'état actuel du système, une telle pratique n'est pas envisageable en raison de contraintes techniques (manque de souplesse dans les emplois du temps, nombre trop élevé d'élèves par classe...). Dans ce cadre, nous pouvons conclure à une réticence à l'individualisation des prises en charge : les ENA sont accueillis en tant que collectif. Leurs parcours scolaire antérieurs ne sont pas suffisamment pris en compte, tout comme leurs acquis et leurs besoins ; tout se passe comme si leur scolarité passée n'avait que peu de valeur en France. Ici réside vraisemblablement une des problématiques concernant les CLA : la prise en charge des ENA serait sans doute plus pertinente si ils pouvaient évoluer en fonction de leur niveau et leurs besoins dans chaque discipline. Il en résulte, comme le soulignent de nombreux travaux, que les ENA sont perçus comme globalement faibles scolairement : « amalgame fréquent [...] entre

---

<sup>34</sup> Voir à ce sujet SCHIFF Claire et ZOIA Geneviève (eds.), *L'accueil à l'école des élèves primo migrants en France*, Paris, La documentation française, 2004, pp.62-63 et 152-54.

<sup>35</sup> Voir en annexe la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, p.44.

l'altérité linguistique et la déficience intellectuelle ou l'absence de potentiel de réussite scolaire ». <sup>36</sup>

Les dispositifs au niveau du terrain sont donc peu disposés à prendre en charge les élèves dans leur individualité. La dérogation à l'universalisme républicain est ainsi limitée, dans le temps tout d'abord, mais aussi dans les modalités de scolarisation. Toutefois il nous faut souligner ici que nous avons observé que les pratiques de l'enseignant de la CLA peuvent partiellement y remédier : nous avons constaté qu'Elisabeth Demonque donnait du travail personnel très différent selon les élèves.

## II. UNE DIFFICILE INTEGRATION DANS LES CLASSES BANALES

### 1. Des élèves peu préparés au système scolaire classique

Les problèmes de l'individualisation des emplois du temps ainsi que de l'autonomie des CLA rejoignent celui de la préparation à l'intégration dans les classes banales.

**Des CLA « marqueurs scolaires »** – Comme le souligne Marie Lazaridis, il est surprenant que des dispositifs censés préparer l'intégration dans le système scolaire classique ne dispensent pas l'ensemble des enseignements nécessaires à celle-ci<sup>37</sup>. Les CLA constituent alors des « marqueurs scolaires », stigmatisant pour les ENA et hypothéquant leurs chances de réussite dans les filières générales. L'absence de seconde langue vivante constitue sans doute le principal problème pour les ENA. Elisabeth Demonque nous a d'ailleurs indiqué que c'était un « énorme souci » qu'ils « n'arrivent pas à régler »<sup>38</sup>. Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'elle explique

---

<sup>36</sup> SCHIFF Claire et ZOIA Geneviève (eds.), *L'accueil à l'école des élèves primo migrants en France*, Paris, La documentation française, 2004, p.139. Ce problème a par ailleurs été largement souligné dans la littérature consacrée aux ENA.

<sup>37</sup> LAZARIDIS Marie, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°125, juin 2001, p.201.

<sup>38</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.91.

cette absence d'enseignement par l'impossibilité d'avoir un enseignant qui intervienne dans la CLA, et qu'elle ne propose pas que les ENA aillent suivre cet enseignement dans leur classe banale (ce qui conforte notre hypothèse d'une grande fermeture de la CLA). Claire Schiff parle ainsi de « scolarisation partielle » au sujet de l'absence de LV2 ou de science physique dans les emplois du temps des ENA. Ce handicap est cumulé avec celui de l'absence de mise à niveau de ces jeunes dans certaines matières. Les possibilités de suivre un cursus classique pour les ENA sont donc largement compromises par la fermeture des CLA qui contraint les professionnels à établir des choix dans les enseignements : il apparaît insatisfaisant que les dispositifs d'accueil soient tournés vers l'apprentissage du français, puisqu'ils laissent alors se creuser des lacunes dans d'autres matières définies comme fondamentales en France. Ainsi leurs chances d'intégration réussie dans le système général sont très largement dégradées.

**Un manque de contact avec les classes banales** – En outre, comme nous l'avons souligné plus haut, les CLA fonctionnent essentiellement de manière autonome et fermée. Pourtant, depuis les années 1980 les ENA bénéficient d'une double inscription afin de leur permettre d'effectuer des allers-retours entre la CLA et leur classe banale de référence, mais aussi de s'intégrer définitivement au plus vite (en cours d'année si possible). Comme nous l'avons signalé plus haut, il existe ici encore un décalage entre les dispositions officiels et leur application : si les textes imposent que les ENA « bénéficient d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées »<sup>39</sup>, nos observations nous ont montré qu'il n'en était rien. Elisabeth Demonque nous a même indiqué qu'il « n'est pas prévu au départ qu'ils aillent dans

---

<sup>39</sup> Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, p.44.

les classes banales »<sup>40</sup> : les enseignants des CLA ne connaissent donc pas les dispositions prévues, preuve qu'on ne les incite pas à appliquer les modes de fonctionnement officiels. On assiste ici à un décalage entre le discours du CASNAV et celui du terrain ; toutefois compte tenu de notre matériel, nous ne pouvons déterminer d'où provient cette méprise. Ceci rejoint le constat effectué précédemment quant à l'autonomie des CLA : elles sont perçues, y compris par les professeurs y enseignant, comme des dispositifs clos. Elisabeth Demonque se montre même insatisfaite de ce fonctionnement, estimant qu'il « faudrait casser ce système de classe » mais « qu'on en est pas là encore »<sup>41</sup>. Elle a toutefois mis en place des « semaines d'immersion » une ou deux fois dans l'année, que les ENA plébiscitent selon elle. D'après elle, si ses collègues n'y sont pas réticents, il n'en reste pas moins que ce mode de fonctionnement est difficilement généralisable puisqu'il leur impose un surcroît de travail<sup>42</sup> (vision qui n'est pas partagée par Marie-Jocelyne Kantarci<sup>43</sup>). Les ENA entrent donc très peu en contact avec le système scolaire classique avant leur insertion dans celui-ci.

## 2. Une intégration souvent brutale

Compte tenu des analyses développées ci-dessus, nous pouvons conclure à un manque de préparation à l'intégration des ENA dans les classes banales : comme le souligne Elisabeth Demonque, « le choc est violent de toutes façons »<sup>44</sup>.

**La confrontation à de nouvelles exigences** – Les enseignants des classes banales dans lesquelles sont intégrés les ex ENA ne connaissent pas toujours leurs parcours antérieurs. Madame Kantarci nous a expliqué qu'une fois les ENA sortis

---

<sup>40</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.94.

<sup>41</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.96.

<sup>42</sup> Entretien du 15 février 2008 avec Elisabeth Demonque, p.55.

<sup>43</sup> Entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci, p.81.

<sup>44</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.100.

des dispositifs de CLA et de SFLS lors de leur première année en classe banale, le CASNAV ne pouvait plus influencer leur scolarité<sup>45</sup>. Elle a également indiqué que les professeurs principaux ne relayaient pas toujours cette information aux équipes enseignantes. Notons que ce problème est moins présent lorsque les ENA sont intégrés dans l'établissement où se situait leur CLA : ainsi Elisabeth Demonque nous a indiqué suivre ses élèves après leur intégration en classe banale, et rester en contact avec les enseignants qui les prennent en charge. Se pose alors un problème d'évaluation : sortis de la CLA, où ils bénéficient de fait d'un traitement différentiel, les ENA sont des élèves comme les autres. On observe ici une grande réticence à transgresser l'universalisme républicain, comme le souligne Marie-Jocelyne Kantarci : « en France on considère que tout le monde doit être traité de la même manière donc on ne va pas stigmatiser certains »<sup>46</sup>. Les élèves sont donc confrontés à un brusque accroissement des exigences : ils sont alors notés selon les standards attendus pour les élèves français, et non selon leur progression (pourtant souvent spectaculaire étant données les circonstances). Ceci ne va pas sans poser d'évidents problèmes de motivation, puisque leurs résultats sont en décalage avec les efforts qu'ils fournissent (nos deux interlocutrices nous ont par ailleurs bien signifié que ce problème d'évaluation se posait avec autant d'acuité pour l'ensemble des élèves). Elisabeth Demonque souligne d'ailleurs que l'évaluation lui pose particulièrement problème : elle souhaite les motiver puisqu'ils débutent leur scolarité en France, mais elle est toutefois consciente que les modalités d'évaluation qu'elle met en place ne seront pas ensuite poursuivies, ce qui provoquera un choc à certains élèves, bien qu'elle les prévienne<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci.

<sup>46</sup> Entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci, p.85.

<sup>47</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.98.

**La découverte d'un autre système scolaire ?** – Face à ces constats, nous ne pouvons que souligner avec Elisabeth Demonque la violence de l'intégration des ENA dans le système scolaire français. Les CLA sont des dispositifs extrêmement protecteurs pour les ENA, mais l'intégration qui s'en suit en est d'autant plus violente. Ils découvrent même un tout autre mode de fonctionnement. Ainsi Elisabeth Demonque nous donne l'exemple d'une « révélation » pour un de ses anciens élèves qui a découvert la prise de notes lors de son intégration, mais aussi la quantité de travail qu'il allait devoir fournir<sup>48</sup>. Claire Schiff souligne la double contradiction à laquelle sont soumis ces jeunes : le décalage entre leurs efforts et leurs résultats est doublé d'un contraste entre le comportement à tenir pour répondre aux exigences scolaires et celui à avoir pour s'intégrer auprès des autres élèves<sup>49</sup>. Elle explique par ailleurs qu'en « l'absence de possibilités d'intégration progressive dans les classes ordinaires et de soutien pour les sortants de classe d'accueil, la confrontation subite avec les exigences scolaires en classes banales fragilisent ces élèves »<sup>50</sup>. Les ENA collégiens sont donc extrêmement fragilisés lors de leur intégration dans le système scolaire français, et ne disposent que rarement des ressources nécessaires à la poursuite d'une scolarité générale. Aussi Elisabeth Demonque note que dans de telles conditions « la voie professionnelle est la voie qui les sauve », même si cette situation n'est pas satisfaisante<sup>51</sup> : les ENA ne disposant que rarement des moyens de s'intégrer dans le système scolaire général, les filières professionnelles constituent bien souvent l'unique issue adéquate.

---

<sup>48</sup> Entretien du 15 février 2008 avec Elisabeth Demonque, p.61.

<sup>49</sup> Voir notamment SCHIFF Claire, « Les élèves nouveaux arrivants : obstacles linguistiques et motivation scolaire », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, hors série n°3 « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », octobre 2001.

<sup>50</sup> SCHIFF Claire et ZOIA Geneviève (eds.), *L'accueil à l'école des élèves primo migrants en France*, Paris, La documentation française, 2004, p.201.

<sup>51</sup> Entretien du 11 avril 2008 avec Elisabeth Demonque, p.102.

## **CONCLUSION**

Au terme de cette ébauche d'étude sur l'intégration scolaire des adolescents nouveaux arrivants nous pouvons dresser un bilan assez critique des politiques publiques mises en place. Nous avons pu constater que les dispositifs de CLA étaient loin de répondre à l'objectif affiché par le CASNAV de Paris, à savoir intégrer ces jeunes dans le système scolaire afin de leur donner les mêmes possibilités qu'aux élèves entièrement scolarisés en France. Au cœur des problématiques soulevées par les CLA se trouve la passion pour l'universalisme. Si la France a concédé la mise en place d'un système différentiel afin de donner la possibilité aux ENA de s'intégrer dans le système scolaire, mais aussi plus largement dans la société française, il n'en demeure pas moins que ce compromis nous semble insuffisant.

L'étude de ces politiques publiques est rendue difficile par l'absence d'évaluation de grande ampleur (notamment de suivi de cohorte). Toutefois les rares enquêtes portant sur les ENA démontrent qu'ils sont plus fréquemment que les autres élèves orientés en filières professionnelles, technologiques ou adaptées. Il n'est pas question ici de parler d'un échec scolaire massif des ENA. De même, il ne s'agit pas d'accabler ces jeunes, ni même les acteurs de terrain oeuvrant pour leur intégration ; nous estimons bien au contraire le dynamisme que nous avons pu observer chez les professionnels et élèves rencontrés. Comme l'a souligné la coordinatrice du CASNAV de Paris, « le

système ne leur permet pas d'avoir les moyens de s'intégrer »<sup>52</sup>. Il nous semble ainsi que les CLA ne constituent pas des réponses pertinentes aux spécificités et besoins des ENA. Ces classes fonctionnent en effet de manière bien trop isolée du système banal et peinent à prendre en compte la scolarité passée des jeunes. Les adolescents nouveaux arrivants ont le plus souvent acquis un certain nombre de connaissances et compétences dans leur pays d'origine sur lesquelles ne s'appuient pas les CLA. Il nous semble regrettable que ces jeunes soient traités d'une manière collective pendant un court laps de temps, puis d'une façon indifférenciée. La responsable du CASNAV de Paris nous a sans doute livré la clé de l'explication du manque de pertinence des CLA lorsqu'elle a affirmé qu'en « France on considère que tout le monde doit être traité de la même manière, donc on ne va pas en stigmatiser certains ». La question est en effet difficile, mais il nous semble qu'entre une différenciation extrême et une assimilation extrême une solution nuancée aurait sa place. A cet égard, l'initiative du CASNAV de Rouen nous semble tout à fait intéressante. Les CLA, dispositifs trop fermés et ne permettant par conséquent pas une intégration satisfaisante des ENA, sont remplacés dans l'académie par des « dispositifs d'accueil en collège » doublés de « cours de rattrapage intégré » : l'objectif affiché est la mise en place de dispositifs ouverts sur le système banal, afin d'y intégrer les ENA dès leur arrivée tout en individualisant leurs emplois du temps afin de prendre en compte leurs

---

<sup>52</sup> Entretien du 28 mars 2008 avec Marie-Jocelyne Kantarci, p.83.

compétences et besoins individuels<sup>53</sup>. Nous pensons donc que la réflexion devrait être menée dans le sens d'une plus grande souplesse des CLA : le traitement différentiel dont bénéficient ces jeunes devraient probablement être plus durable mais moins confinant.

---

<sup>53</sup> Voir « Les politiques de scolarisation » in les actes du colloque des 25-28 octobre 2004 organisé par l'Académie de Créteil, *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?*, CRDP de l'Académie de Versailles, 2005, pp.101-102. Consulter aussi le site Internet de l'académie de Rouen.

## ***ANNEXES***

## ***NOTICE METHODOLOGIQUE***

La rédaction de ce dossier de recherche a nécessité un travail de terrain dont nous nous proposons de retracer ici les principales étapes. Il s'agira de justifier les choix méthodologiques effectués dans le cadre de cette enquête, mais aussi de souligner les difficultés rencontrées.

Compte tenu du temps dont nous disposions pour mener à bien cette recherche ainsi que de l'ampleur de la thématique abordée, il nous a semblé judicieux de limiter notre enquête de terrain à un établissement. Pour des raisons pratiques, il a été décidé de ne contacter que des établissements parisiens. Après plusieurs tentatives de prises de contact par téléphone ou courrier électronique, nous avons constaté le peu d'intérêt que soulevait notre recherche dans les collèges dotés d'une classe d'accueil. Il aurait peut-être été judicieux de passer par le CASNAV, afin que celui-ci nous mette en contact plus facilement avec les établissements, comme nous le proposa madame Kantarci avant notre entretien. Toutefois nous pensons que cette prise de contact par le biais de l'institution responsable des classes d'intégration aurait pu nous être préjudiciable, puisque nous aurions alors pu être assimilé au CASNAV. Devant la réticence des établissements à répondre à nos sollicitations, nous avons choisi de travailler avec le seul collège qui a bien voulu nous recevoir, à savoir le collège Camille Claudel, dans le 13<sup>ème</sup> arrondissement de Paris. Ce collège se montre fortement impliqué dans l'intégration scolaire des adolescents nouvellement arrivés, puisqu'il possède une classe d'accueil depuis les années 1970. Cet établissement n'est donc probablement pas représentatif de la tension qui règne dans de nombreux établissements autour de l'existence même de cette classe d'accueil. En effet, les acteurs rencontrés lors de la présentation de l'enquête nous ont signifié que cette classe est l'une des identités du collège, et que ces jeunes sont gérés par l'ensemble du corps enseignant. Cette absence de tension entre les professeurs, ou autour de ces jeunes, est toutefois bénéfique : elle nous permettra en effet de nous concentrer sur les difficultés propres au dispositif.

Une fois le terrain délimité, il nous a fallu déterminer la procédure d'enquête. En accord avec notre directeur de recherche, il nous a semblé judicieux de procéder par

entretiens, ainsi que de réaliser une observation. Les entretiens devaient nous permettre de comprendre le fonctionnement concret du dispositif, ainsi que de tester nos hypothèses. L'observation avait pour but de mieux s'imprégner de l'univers de la classe d'accueil, mais également de confronter nos propres notes avec les propos recensés lors des entretiens.

Nous avons choisi de réaliser un premier entretien avec le professeur responsable de la classe d'accueil, Elisabeth Demonque, afin de comprendre le fonctionnement concret de la classe, ainsi que de tester nos premières hypothèses. Nous avons ensuite décidé de rencontrer les autres acteurs jugés pertinents dans le cadre de notre problématique : la coordinatrice du CASNAV de Paris, la principale du collège, deux professeurs du collège. Nous pouvons souligner dès à présent que rencontrer le professeur de la CLA avant les autres acteurs nous a conduit à adopter son point de vue : ainsi pendant les premières semaines de la recherche nous n'avons pas pris suffisamment de distance par rapport à ses propos. Ce n'est qu'après l'entretien avec la coordinatrice du CASNAV que nous avons pris conscience du manque de neutralité flagrant de nos réflexions et que nous avons pu rectifier cette vision de la CLA. D'autre part, les entretiens n'ont pas pu être réalisés comme nous l'avions envisagé puisque les enseignants contactés n'ont pas répondu à nos sollicitations. La prise de contact avec la principale ainsi que les deux autres enseignants a été extrêmement laborieuse. Nous avons pu contacter la principale, qui n'a semble-t-il pas eu le temps de nous répondre. Toutefois nous pensons que les deux autres enseignants joints par adresse électronique n'ont pas pris le temps de répondre à nos quelques questions en raison d'un manque d'intérêt pour la thématique. Nous pouvons d'ailleurs souligner ici que cette absence de réponse de leur part confirme le constat d'une gestion quasi exclusive de ces élèves par l'enseignant de français.

Après consultation de plusieurs ouvrages méthodologiques, notamment celui de Beaud et Weber<sup>54</sup>, nous avons choisi de préparer des guides d'entretien relativement succincts. En effet, lors d'entretiens réalisés dans le cadre d'autres travaux, nous avons pu constater qu'un guide d'entretien trop développé (notamment contenant un grand nombre de relances types) stérilisait l'échange. Afin d'être plus attentif au

---

<sup>54</sup> BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain* (1997), Paris, La Découverte, 2003.

discours de l'enquêté, mais aussi de le relancer selon ses propos et non selon des standards définis auparavant, nous avons choisi de définir quelques grandes questions accompagnées des thèmes à aborder. Ce choix a pu nous amener à effectuer des relances hasardeuses, nécessairement assez spontanées, et donc comportant parfois des erreurs (imposition de problématique, suggestion de réponse...). Toutefois nous ne le regrettons pas : nous avons pu constater que si ce type d'entretien impose une grande concentration, il permet aussi de se conformer au discours de l'enquêté. Il nous semble que les échanges ont ainsi pu être plus constructifs que si nous avions eu un guide d'entretien très développé, duquel nous aurions eu des difficultés à nous détacher. Nous pensons donc que les guides d'entretien choisis ont permis une bonne réactivité, ce qui compense avec les erreurs ou omissions qui ont pu être commises dans le cadre des relances.

Dans le cadre de ces entretiens, nous avons rencontré peu de difficultés. La prise de contact avait été effectuée quelques semaines avant le premier entretien avec Madame Demonque, ce qui a permis d'emblée d'établir une certaine confiance. Lors de notre premier entretien téléphonique avec elle nous avons remarqué une certaine méfiance et l'établissement d'un rapport d'autorité (elle signifiant qu'elle maîtrisait le sujet, peut-être par une peur d'un jugement sur ses qualités d'enseignante). Nous avons pu lui expliquer les raisons d'un intérêt pour cette thématique, et la méfiance initiale s'est très vite apaisée. Nous avons uniquement remarqué lors du premier entretien que celle-ci justifiait le mode d'organisation de la CLA du collège Claudel en soulignant qu'il « respectait les textes » (cette affirmation du respect des textes officiels est revenue à plusieurs reprises lors de cet entretien, mais a complètement disparue lors du second). Madame Demonque n'a ensuite pas hésité à nous donner les informations que nous demandions avec sincérité, des exemples concrets, mais aussi à souligner les dysfonctionnements des CLA. Notons aussi, lors du premier entretien, une erreur de documentation de notre part. Nous nous étions documenté à partir de travaux réalisés avant la création des CASNAV (dont le rôle était rempli par les CEFISEM jusqu'en 2002), période pendant laquelle les dispositifs pour les ENA étaient confondus avec ceux pour élèves en grande difficulté. Nous avons bien entendu contacté Elisabeth Demonque très rapidement pour corriger notre méprise. L'entretien a été plus complexe à mener avec Madame Kantarci. D'une part, celle-ci représentant l'Etat, son discours était très convenu, officiel ; nous le remarquons

d'ailleurs dans certaines des corrections qu'elle a voulu apporter. Nous devons donc revenir un grand nombre de fois sur les mêmes thèmes afin d'obtenir des réponses satisfaisantes. Madame Kantarci s'est montrée très réticente à évoquer certains thèmes, notamment autour de la réussite scolaire des jeunes nouvellement arrivés. Compte tenu de la situation d'enquête, nous sommes tout de même assez satisfait des résultats obtenus. D'autre part, l'entretien a été difficile à mener dans la mesure où nous n'avions pas eu l'occasion de discuter avant. En effet, si nous lui avions fait une rapide présentation du projet par courrier électronique ainsi qu'avant de commencer l'entretien, nous n'avions pas pu lui expliquer les raisons de notre choix. Ainsi un malentendu a semblé s'être installé : nous évoquions avec insistance l'avenir des ENA dans le système scolaire classique, et madame Kantarci a interprété cette obstination comme un reproche fait à ces jeunes. Etant donné qu'elle prenait parfois un ton quelque peu agressif et qu'elle nous a signifié assez froidement que ce n'étaient « pas les élèves qui ont du mal à s'intégrer », nous avons opté pour une pause dans l'entretien afin de lui expliquer brièvement notre position à ce sujet. Nous lui avons indiqué qu'il ne s'agissait en rien de stigmatiser ces élèves, bien au contraire, et que nous avons été en contact avec eux dans le cadre de nos engagements associatifs. Il aurait sans doute été plus judicieux de prendre un peu plus de temps avant l'entretien pour évoquer cela.

L'enquête de terrain réalisée pour la rédaction de ce dossier de recherche nous a permis de nous confronter aux exigences de tout travail de sciences sociales. Nous avons rencontré un certain nombre de difficultés, dont nous avons essayé de tirer parti dans la mesure où nous en avons conscience. Nous regrettons profondément de n'avoir pas pu mener à bien l'ensemble des entretiens prévus, et pensons que réside ici la principale lacune de notre travail ; nous espérons toutefois avoir utilisé convenablement cet obstacle.

## **TEXTE OFFICIEL**

### **ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE SANS MAÎTRISE SUFFISANTE DE LA LANGUE FRANÇAISE OU DES APPRENTISSAGES**

C. n° 2002-100 du 25-4-2002

NOR : MENE0201119C

RLR : 515-0

MEN - DESCO

*[Les dispositions concernant le premier degré, de même que certains passages ne nous intéressant pas dans le cadre de notre recherche, ont été supprimés. Nous avons pris la liberté de mettre en évidence les passages jugés pertinents dans le cadre de notre problématique. ]*

**L'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration ; en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école.** Au delà des enseignants qui dispensent dans les classes d'accueil, les premiers enseignements nécessaires à cette intégration, la scolarisation des nouveaux arrivants concerne l'ensemble des équipes éducatives.

Dès les années soixante-dix, des mesures ont été prises, pour accueillir et scolariser ces élèves. Elles se sont traduites par la création de structures d'accueil à l'école, au collège et dans les lycées d'enseignement général ou technologique et les lycées professionnels. **Ces structures scolarisent de façon temporaire les seuls élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire.**

Ces dernières années, des données nouvelles (arrivées plus nombreuses de jeunes souvent plus âgés que par le passé, et peu ou pas scolarisés antérieurement) ont nécessité de renforcer les moyens liés à la scolarisation ainsi que les actions d'intégration qui accompagnent et facilitent celle-ci. [...]

## **1 - ACCUEIL**

L'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique de la même façon pour les élèves nouvellement arrivés en France et pour les autres élèves. Elle relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Les modalités d'inscription et de scolarisation pour les élèves de nationalité étrangère sont fixées par la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002.

Il convient ici de préciser ce qui pour les élèves nouvellement arrivés en France et leur famille peut faire l'objet d'un accueil spécifique dans **l'objectif d'aider à leur rapide intégration dans un cursus de réussite comportant une véritable qualification professionnelle.**

### **1.1 Accueil des élèves**

**Dans chaque académie, une circulaire et des instructions départementales préciseront à chaque rentrée les modalités d'intervention concertée des différents acteurs des dispositifs d'accueil et de scolarisation.**

Là où l'éducation nationale met en place des cellules d'accueil, **l'ensemble du système éducatif doit pouvoir contribuer à leur fonctionnement** : personnels des écoles, des établissements secondaires, des inspections académiques, des équipes de circonscriptions, des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage - CASNAV (voir circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, page 21) ou des centres d'information et d'orientation (CIO).

Dans les écoles, collèges ou lycées, l'accueil des nouveaux arrivants requiert une attention particulière. **Il convient notamment de faciliter la connaissance, pour ces élèves et leur famille, des règles de fonctionnement de l'établissement scolaire dans lequel ils sont affectés.** On sera particulièrement vigilant, dans les premiers jours, à bien clarifier ce qui concerne les horaires, la demi-pension, les

possibilités d'accès à différents services et les fonctions des différents professionnels de l'école ou de l'établissement.

[...]

## **1.2 Information des parents**

[...]

## **2 - SCOLARISATION : ÉVALUATION, AFFECTATION, CLASSES SPÉCIFIQUES**

**Pour garantir une bonne scolarisation des jeunes arrivants, deux principes doivent guider le travail mené :**

- faciliter l'adaptation de ces jeunes au système français d'éducation en développant des aides adaptées à leur arrivée ;**
- assurer dès que possible l'intégration dans le cursus ordinaire.**

### **2.1 L'évaluation des acquis à l'arrivée**

Tout élève nouvellement arrivé en France doit pouvoir bénéficier d'une évaluation qui mette en évidence :

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

**Il est indispensable en effet de connaître, pour ces élèves, leur degré de familiarisation avec l'écrit quelque soit le système d'écriture et leur degré de maîtrise dans certaines disciplines (mathématiques par exemple...). Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées au profil de chacun d'entre eux.** Une certaine souplesse s'impose en matière d'appréciation des années de retard, en regard des

compétences mises en jeu et des efforts consentis. Un retard d'un an, voire de deux ans, chez certains élèves ne constitue pas un obstacle dans un cursus de scolarisation longue.

[...]

#### Dans le second degré

En fonction du nombre d'élèves à accueillir dans un même espace en général urbanisé, les centres de formation et d'information seront mobilisés, soit de manière déconcentrée, soit au sein de cellules d'accueil qui peuvent être mises en place dans les inspections académiques. Les CASNAV doivent apporter leur contribution active à ces cellules d'accueil tant par leur présence effective que comme centres de ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés. Pour les élèves de plus de 16 ans, les cellules d'accueil peuvent en outre faire appel aux coordonnateurs des missions générales d'insertion.

L'équipe chargée de cette évaluation devra transmettre les résultats aux enseignants qui auront à les accueillir. **L'affectation devra tenir compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi par les évaluations et, d'autre part, des possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile.** Le délai entre la date d'inscription de l'élève auprès des services de l'Éducation nationale et son affectation effective dans un établissement ne doit pas excéder un mois.

## **2.2 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques**

[...]

#### Dans le second degré

Il convient de distinguer deux types de classes d'accueil en fonction des niveaux scolaires des élèves nouvellement arrivés. Certains n'ont pas été scolarisés dans le pays d'origine. Pour ceux-là, on distinguera dans un périmètre urbain défini, chaque fois que les effectifs concernés le justifieront, les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) des classes d'accueil ordinaires (CLA). C'est sur la base de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève que son affectation sera décidée.

L'implantation de ces classes doit répondre aux besoins constatés ; on évitera

d'implanter deux ou plusieurs classes d'accueil dans le même établissement. On fera également en sorte que des classes d'accueil ne soient pas systématiquement ouvertes dans les réseaux d'éducation prioritaire.

#### Les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement [...]

Les classes d'accueil pour élèves normalement scolarisés antérieurement (CLA) dispensent un enseignement adapté au niveau des élèves en fonction des évaluations menées à l'arrivée des élèves. On veillera à ce qu'ils soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes ; ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques...). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux.

L'effectif des classes d'accueil doit être comparable à celui des classes du cursus ordinaire de l'établissement dans lequel elles sont implantées ; toutefois **leur fonctionnement souple en structure ouverte doit permettre aux enseignants de n'avoir pas plus de 15 élèves en charge à la fois.**

Les liaisons entre collèges et lycées ou lycées professionnels doivent être encouragées par la mise en réseau des établissements du second degré recevant ces jeunes.

Les lycées professionnels doivent mettre en place des dispositifs afin de répondre aux besoins particuliers des élèves nouveaux arrivants qu'ils scolarisent, leur permettre l'acquisition rapide de la langue française et garantir à chacun d'entre eux une scolarisation réussie menant à un diplôme qualifiant.

Les projets des classes d'accueil sont partie prenante du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires.

Dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en classe d'accueil, des enseignements spécifiques de français sont mis en place, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement. Des groupes de soutien pourront ainsi être constitués, sur le modèle de ce qui est prévu pour la constitution de groupes de remédiation pour les élèves en difficulté scolaire. **En règle générale, les dispositifs qui concilient un accompagnement linguistique adapté et l'intégration optimale des élèves dans les classes ordinaires sont à encourager.**

#### L'enseignement en classe d'initiation et en classe d'accueil

**L'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation.** À ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde (voir la brochure Le français langue seconde, DESCO/CNDP).

**L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul maître de la classe d'initiation ou par le seul professeur de français de la classe d'accueil : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante. Aussi il est recommandé que le programme de travail de la classe d'initiation et de la classe d'accueil ne comprenne pas moins de douze heures de français, mais aussi des heures spécifiques dans les principales disciplines, afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines, langage qui ne saurait être enseigné indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même.**

**On veillera à dispenser aux élèves concernés, dès leur arrivée, un enseignement en langue vivante étrangère pour leur permettre de poursuivre une scolarité conforme à leurs aptitudes et à leurs acquis.** On encouragera pour ces élèves la poursuite de l'étude de leur première langue de scolarisation comme langue vivante I ou II en classe ordinaire, ou dans le cadre des enseignements des langues et cultures d'origine. Dans le second degré, tout élève peut bénéficier d'une inscription au centre national d'enseignement à distance (CNED) prise en charge par

l'établissement, si cette langue n'est pas enseignée dans l'établissement ou dans un établissement voisin.

Les bulletins et les livrets de compétences adressés aux élèves et aux familles seront ceux en usage dans l'école et l'établissement. **On soulignera particulièrement les progrès accomplis et on s'attachera à valider les acquis.**

### **2.3 Suivi des élèves nouvellement arrivés après leur passage en CLIN ou CLA**

**Un élève accueilli dans une classe d'initiation ou une classe d'accueil peut intégrer une classe du cursus ordinaire quand il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement. On veillera cependant à ce qu'un soutien puisse continuer à lui être dispensé, pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations.**

Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de la classe d'accueil et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement de rattachement, quand celui-ci est différent de l'établissement où se trouve la classe d'accueil.

Un livret scolaire précisément renseigné, qui présente par exemple la validation des compétences acquises en français en s'appuyant sur le portfolio des langues réalisé par le conseil de l'Europe, peut constituer un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister.

Dans le second degré, les chefs d'établissements, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation psychologues seront particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. **Ils veilleront en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française et à ce que les structures spécialisées ne leur soient pas proposées du seul fait de leur passé ou de leur niveau scolaires.** Ils aideront en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.

### 3 - LES ENSEIGNANTS DES CLASSES SPÉCIFIQUES

[...]

#### Service

Il convient de favoriser, pour les enseignants des classes d'initiation, une pratique pédagogique avec les élèves des classes ordinaires, ce qui est notamment possible dans le cadre d'échanges de services ou de décloisonnements entre classes. **De même, dans le second degré, la pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires du collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer.**

### 4 - LE PILOTAGE DU DISPOSITIF D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS

[...]

Pour le ministre de l'éducation nationale  
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire

Jean-Paul de GAUDEMAR

**PRESENTATION DES ELEVES DE LA CLA DU COLLEGE CLAUDEL EN DATE DU 11 AVRIL 2008**

<b>Date de naissance</b>	<b>Niveau de référence</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Sexe</b>	<b>Particularités</b>
1990	3 <sup>ème</sup>	Chinoise	F	
1992	3 <sup>ème</sup>	Thaïlandaise	F	2 <sup>ème</sup> année en CLA, après échec d'intégration
1993	3 <sup>ème</sup>	Thaïlandaise	F	
1993	4 <sup>ème</sup>	Brésilienne	F	
1994	4 <sup>ème</sup>	Iranienne	M	
1994	6 <sup>ème</sup>	Franco-algérienne	M	A sa sœur dans la classe.
1994	6 <sup>ème</sup>	Malienne	F	
1994	6 <sup>ème</sup>	Bulgare	M	
1994	5 <sup>ème</sup>	Algérienne	F	
1994	5 <sup>ème</sup>	Chinoise	M	A toujours vécu en Italie. A son frère dans la classe.
1994	6 <sup>ème</sup>	Franco-algérienne	F	A son frère dans la classe.
1994	4 <sup>ème</sup>	Chinoise	M	
1994	6 <sup>ème</sup>	Franco-marocaine	M	
1994	4 <sup>ème</sup>	Chinoise	F	
1994	4 <sup>ème</sup>	Chinoise	F	
1995	6 <sup>ème</sup>	Laotienne	F	
1995	6 <sup>ème</sup>	Chinoise	M	A toujours vécu en Italie. A son frère dans la classe.
1995	6 <sup>ème</sup>	Algérienne	M	Ne vient plus en cours. Mère malade.
1995	6 <sup>ème</sup>	Chinoise	F	
1995	6 <sup>ème</sup>	Chinoise	F	
1996	6 <sup>ème</sup>	Brésilienne	M	
1996	5 <sup>ème</sup>	Ukrainienne	F	

# EMPLOI DU TEMPS DE LA CLA DU COLLEGE CLAUDEL POUR L'ANNEE SCOLAIRE EN COURS

COLLEGE CAMILLE CLAUDETT

13/09/2007 16:22

Professeur principal: Mme DEMONQUE

NF = 10-5 ( ) NF2 = .  
NF1 = →

	lundi	martredi	mercredi	jeudi	vendredi
08/10	FRANCAIS NF DEMONQUE [NF] 201	SVT WEYMIENS [NF1] 308	FRANCAIS NF DEMONQUE [NF] 201	FRANCAIS NF DEMONQUE [NF] 201	FRANCAIS NF DEMONQUE [NF] 201
09/10	FRANCAIS NF DEMONQUE [NF] 201	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF1> 201	ANGLAIS LV1 METAY [NF] 404	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF1> 201	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF1> 201
10/10	MATHEMATIQUES ALAMI <NF1> 406	MATHEMATIQUES ALAMI <NF1> 406	MATHEMATIQUES ALAMI <NF1> 203	MATHEMATIQUES ALAMI <NF1> 303	MATHEMATIQUES GARNIER <NF2> 301
10/10/20	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF1> 201	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF2> 201	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF2> 201	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF2> 201	FRANCAIS NF TECHNOLOGIE PO [NF2] 203
11/10	ANGLAIS LV1 METAY [NF] 404	ANGLAIS LV1 METAY [NF] 404	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF2> 201	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF1> 201	ANGLAIS LV1 METAY [NF] 404
12/10					
13/10	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF1> 201	TECHNOLOGIE DAUCHY [NF1] 203	FRANCAIS NF DEMONQUE <NF2> 201	FRANCAIS NF DEMONQUE [NF] 201	
14/10	ARTS PLASTIQUES PLAYOUST [NF] 208	SVT WEXIENS [NF2] 308		EPS LE CORVIC [NF] EPS	
15/10	HISTOIRE GEOGRAPHIE E.C. RUCHELON <NF1> 302	EDUCATION MUSICALE MASSOT [NF] 301		français NF2	
16/10					
17/10					

EMPLOI DU TEMPS VALABLE A PARTIR DU LUNDI 17 SEPTEMBRE 2007

5/Julie Escabau 2007

L'emploi du temps a été annoté par Elisabeth Demonque elle-même puisque celui dont disposait les surveillants n'était pas à jour.

## **GUIDE D'ENTRETIEN DU 15 FEVRIER AVEC ELISABETH DEMONQUE**

### ***J'aimerais que vous me parliez de votre métier...***

→ *Thèmes à aborder* : - définition de son rôle au sein du collège Claudel, et plus largement au sein de l'Education Nationale.

- définition précise de la classe d'accueil et de son fonctionnement.

- description de la classe actuelle.

- description de son rôle auprès des adolescents primo-arrivants (implications psychologiques, sociales, voire juridiques).

### ***Comment vos élèves sont-ils réintégrés dans les classes banales ?***

Objectif : - Revenir sur son propre rôle dans l'intégration scolaire des primo-arrivants.

- Essayer de savoir si des tensions existent avec les autres enseignants.

- Comprendre pourquoi la sortie de cette classe d'intégration est si rapide.

- Savoir ce qu'elle-même pense de ce dispositif, des réformes qu'elle souhaiterait y apporter, parler de son désir de poursuivre (ou non) cette expérience professionnelle.

### ***Comment avez-vous choisi cette profession ?***

*Objectif* : comprendre son propre parcours de vie ainsi que son rapport personnel à sa profession, ainsi qu'à cette population. Connaître son parcours professionnel.

- Parcours professionnel : concours d'entrée, premières expériences (stages), déroulement de sa carrière, motivation du choix actuel....

- Son vécu quotidien (famille, origine... et sociabilité).

## **ENTRETIEN DU 15 FEVRIER AVEC ELISABETH DEMONQUE**

Entretien réalisé le 15 février 2008, dans sa salle de classe au collège Camille Claudel.  
Durée : 40min.  
E. Demonque est professeur de français dans la classe d'accueil du collège depuis cinq ans.

*L'entretien s'est déroulé dans la salle de classe d'Elisabeth Demonque après un de ses cours avec la classe d'accueil. Lorsque je suis arrivée elle a fourni du travail complémentaire aux élèves qui le souhaitaient (sous forme de photocopies). Elle m'a également présentée brièvement aux élèves, leur expliquant que j'étais étudiante et que je cherchais à comprendre le fonctionnement des classes d'accueil. Les élèves m'ont saluée puis sont partis. Elle m'a ensuite demandé quelques instants, préférant ranger son bureau avant l'entretien pour avoir du temps ensuite. Madame Demonque m'a également expliqué qu'elle n'aurait pas beaucoup de temps à me consacrer ce jour, et m'a dit que nous ne pourrions réaliser qu'un autre entretien. Nous nous sommes assises face à face sur une table proche de son bureau. L'entretien s'est à mon sens très bien déroulé ; la confiance s'est très vite établie entre nous, et Elisabeth Demonque m'a semblée tout à fait intéressée par ma recherche. Le sentiment que j'avais eu lors de notre première entrevue (lors de la présentation du projet, en décembre) d'une certaine méfiance à mon égard avait disparu lors de cet entretien. Pour finir, il convient de souligner que madame Demonque parle très rapidement, et est très sûre d'elle dans l'énonciation de ses réponses.*

### ***Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez de votre métier...***

Bah moi j'suis professeur de français, et donc j'enseigne le français à des élèves qui viennent... de tous horizons, aussi bien au niveau scolaire qu'au niveau géographique. Et je leur enseigne le français... Donc le but de la classe d'accueil, c'est que je les amène à intégrer, et ça faut pas le perdre de vue, à intégrer une classe française. Donc j'enseigne le français, et maintenant plus j'évolue... parce que là ça fait... je suis en classe d'accueil à Paris depuis quatre ans, cinq ans, et plus je progresse dans le métier, enfin ici à Paris, plus je me rends compte qu'il faut aller vers un français de scolarité, ce qu'on appelle « français langue de scolarité ». Voilà,

donc je leur enseigne le français... Mais alors y'a l'enseignement du français, et tout le côté éducatif qu'est extrêmement important : parce qu'y a des gamins, beh ils savent pas les règles françaises de l'école, ils savent pas ce que c'est des choses toutes bêtes, genre présenter des copies... Donc on a une palette absolument énorme.

***Donc en fait la classe d'accueil, c'est une CLIN ? Une CLAD ?...***

Non, alors nous ça s'appelle « CLA », c'est-à-dire classes d'accueil en collège. Je crois que l'appellation officielle c'est « CLA ». CLIN c'est dans le primaire, jamais pour...

***Il existe des CLAD aussi, pour les 12-16 ans...***

Alors non, CLAD, 12-18, c'est pas possible sur l'académie : on ne fait pas par rapport à l'âge, on fait par rapport au collège. C'est-à-dire, sur l'académie de Paris, y'a des classes d'accueil en collège, y'a trois classes d'accueil en seconde générale, et y'a quelques classes en lycées professionnels, alors qu'ont peut-être une autre appellation. Mais CLAD, je peux pas vous dire là...

***Non non, mais c'est bon. Et donc c'est quoi le fonctionnement de classe d'accueil dans votre collège ?***

Qu'est-ce que vous entendez par fonctionnement ?

***En fait, j'ai vu dans des textes officiels qu'aujourd'hui les classes d'accueil étaient pas réservées exclusivement aux élèves étrangers. Avant c'était ça, et aujourd'hui c'est réservé aux élèves en très grande difficulté scolaire, notamment linguistique. Alors comment ça fonctionne chez vous ?***

Alors je peux vous dire que sur l'académie de Paris, et c'est pour ça que je vous ai dit : allez absolument voir la responsable du CASNAV, qui s'appelle Marie-José Kantarci, qui, elle, saura vous dire. Parce que non, nous on a bien dit, et moi quand j'ai pris le poste, c'est... Certes les élèves de classes d'accueil sont assimilés très souvent dans les textes à des élèves en grande difficulté. Mais les classes d'accueil sont réservées, en tout cas sur l'Académie de Paris, et pour ce que j'en sais, aux primo-arrivants. C'est-à-dire que moi, alors moi, dans mon travail, c'est parce que c'est ma manière de travailler avec les collègues etc, je reçois de temps en temps

dans la classe des élèves qui sont en grande difficulté, mais je fais... Normalement ce sont des élèves qui sont en grande difficulté parce qu'ils viennent de l'étranger, c'est-à-dire que ça fait peut-être trois-quatre ans qu'ils sont en France. Mais normalement les classes d'accueil ne sont pas, ce sont pas, hein donc, pour les enfants qui sont légèrement handicapés, enfin qui sont un peu plus en retard, non enfin là... j'en ai jamais entendu parler. [silence] Mais c'est intéressant, parce que ça peut être une dérive. Parce que moi c'est la première fois que j'entends ça. Mais je n'suis pas... je devrais connaître les textes officiels sur les classes d'accueil... Mais c'est drôle ce que vous me dites ! Y'a écrit « élèves en grande difficulté » ?

***Dans certains textes oui, depuis les années 1990. En fait, au départ dans les années 1970 c'était vraiment réservé aux élèves primo-arrivants, et après, pour une meilleure acceptation dans la société...***

[me coupe] C'est drôle parce que là ce serait intéressant de regarder, parce que nous on nous dit bien, d'ailleurs on refuse... Quand j'ai fait partie... Enfin y'a une certification maintenant pour être enseignant en classe d'accueil, certification de « français langue seconde », j'crois que ça s'appelle comme ça... Et j'ai fait partie du jury pour donner cette certification à d'autres collègues, moi-même l'ayant eue. Et j'étais avec des gens de l'Académie, euh, du « neuf trois » là, et elles refusent justement... C'est pas le rôle des classes d'accueil. Mais j'aimerais bien voir les textes officiels parce que ça, moi, j'ai jamais entendu. Parce que alors nous les enseignants, on a même le droit... Je vous donne un exemple. Cette collègue qui travaille dans une banlieue dont on parle beaucoup, j'crois pas que c'est la cité des [inaudible], mais c'est le même style de banlieue où les gens sont... où les élèves sont en grande difficulté. Cette enseignante refuse par exemple des élèves qui sont français, dont les parents les envoient à l'école coranique, dans des pays où y'a des écoles coraniques, et ils reviennent et ils sont complètement décérébrés, déphasés etc. Et elle les refuse en disant « non non, ils sont français, c'est le choix des parents, c'est pas le travail des classes d'accueil ». Et on l'écoute. Donc, enfin, c'est drôle ce que vous me dites, j'aimerais bien le lire...

***Et donc là vous me disiez que vous aviez des élèves qui étaient en France depuis deux trois ans...***

Non, on s'est mal comprises. J'aide, je file un coup de main, à des gamins qui ont des difficultés parce que ce sont des ex primo-arrivants. Mais ils ne sont pas dans la classe d'accueil, c'est en plus. Mais si, cela dit, dans la classe j'ai des élèves qui sont en France depuis deux trois ans.

***Et ils sont en classe d'accueil depuis deux trois ans, ou étaient déscolarisés ?***

Y'en a qui ont été en CLIN, c'est-à-dire en classe d'accueil primaire, puisque j'en ai beaucoup du niveau 6<sup>ème</sup> cette année. Ils sont encore en classe d'accueil cette année. C'est rarissime : normalement le dispositif est entre six et dix-huit mois. Mais c'est pas du tout comme ça dans les faits...

***Et comment ça se passe dans les faits ?***

Dans les faits, ça dépend. Ça dépend. On aimerait... La politique générale c'est qu'on nous pousse à garder les enfants le moins longtemps. Alors sur l'Académie de Paris, vous avez d'abord... Ils font un passage si ils sont pas francophones ou peu francophones, ils font d'abord un passage dans ce qu'on appelle le CLEI, c'est-à-dire le français langue étrangère intensif, quelques mois, souvent c'est six mois, et ensuite ils intègrent les classes d'accueil... Et ce qu'on aimerait bien... On a donc nous à Paris, mais ça c'est parce que le CASNAV Paris est très rigoureux, on se rencontre, nous les enseignants, une fois par trimestre : on fait le bilan sur nos classes. Et on vient de le faire fin janvier, et on aimerait, le CASNAV Paris aimerait, que l'on passe un certain nombre d'élèves de la classe d'accueil en classe dite « banale ». Et parlant de moi, je refuse systématiquement, parce qu'ici on fait un vrai travail de classe, et que les mêmes ils ont besoin, ils ont besoin euh... Sauf, ça dépend, y'a des gamins, c'est arrivé, qui viennent du Maroc, qui ont été scolarisés bien au Maroc, donc un p'tit passage en classe d'accueil ça leur remet les choses un peu en place et puis après ils vont aller dans des classes banales. Voilà.

***Donc vous, qu'est-ce que vous penser du fonctionnement des classes d'accueil, de la réintégration la plus rapide...***

C'est... Ca en fait, on nous le dit, mais quand on se bat, les personnes qui sont en face de nous acceptent tout à fait nos arguments. Enfin moi j'ai jamais eu, ça c'est important à noter, j'ai jamais eu de refus quand j'ai demandé le maintien d'un élève.

Par contre les autres académies, je sais pas... Je sais qu'y a des... Vous c'est Paris qui vous intéresse ?

***Oui, oui.***

D'accord. Donc à Paris, y'a vraiment depuis, ça doit faire la cinquième années que je suis là, depuis trois ans je sens... une grande confiance des personnes qui sont en face de moi au CASNAV. Ils nous font confiance, enfin en tout cas moi, je peux pas dire pour les autres. Si je dis : « cette élève-là est en difficulté, il faut qu'elle reste encore six mois ou un an », c'est accepté.

***Et au sein de l'établissement, avec la principale ou les autres enseignants...***

[me coupe] Ah oui, ça se passe très bien. C'est une grande tradition. Cette classe d'accueil, je crois, a été créée à l'époque des *Boat people*, donc dans les années 70. Donc voilà, donc c'est une des identités de l'établissement. Donc les collègues sont très [inaudible], très sympas. Ils sont... y'a d'autres collègues qui travaillent dans cette classe d'accueil, y'a pas que moi. Donc c'est quelque chose d'important. Maintenant une à deux fois par an on fait une semaine d'immersion, c'est-à-dire que certains gamins vont passer une semaine en classe française et les collègues... j'ai jamais eu un refus. Alors que pour eux c'est quand même un surcroît de boulot et qu'on est en ZEP hein... Une ZEP sympa, pas une ZEP violente : une ZEP plutôt de pauvreté... sociale, sociale.

***Et est-ce que vous pensez qu'il y aurait des réformes à apporter à ce système-là ?***

Bah si les gamins pouvaient rester plus longtemps, ce serait bien... Autrefois m'ont dit les collègues c'était deux ans, donc c'était bien. Les gamins restaient deux ans...

***Et c'est au niveau purement scolaire ou c'est toute l'intégration qui...***

[me coupe] Je trouve qu'ici ça fonctionne très bien, dans cet établissement. Mais vous iriez dans certains établissements ; j'ai des élèves qui ont été dans d'autres classes d'accueil et c'est pas le même fonctionnement. Y'a absolument pas d'homogénéité... Ca dépend de la politique de l'établissement. Ici on respecte, on a le nombre d'heures... Enfin je suis incapable de vous dire au niveau de la dotation du rectorat... mais on, ici, cet établissement emploie toutes les heures pour la classe

d'accueil. Y'a beaucoup d'établissements où on donne un certain nombre d'heures à la classe d'accueil, et ces heures prévues pour la classe d'accueil sont distribuées dans d'autres classes, ce qui est scandaleux... mais bon... c'est comme ça... Moi je suis pas [inaudible ; explique qu'elle ne peut pas contrôler ça].

***Et donc votre rôle auprès des primo-arrivants, vous le définissez comment ?***

J pense que ça dépend de la manière... Où j'ai été, je travaille exactement pareil... parce que bon, j'm'intéresse aux gamins dans leur totalité. Et quand j'étais en classes dites banales, en collège et un peu en lycée, j'm'intéressais aussi pareil aux gamins. Alors là c'est vrai qu'on a un rapport différent, parce que c'est des gamins qui sont extrêmement motivés pour la plupart, qui ont envie d'apprendre, pour qui on est des gens extrêmement importants. Et dans notre établissement Camille Claudel, c'est vrai que les professeurs qui enseignent en classe d'accueil aiment beaucoup et les gamins sont absolument adorables, donc on ne peut qu'être bien avec eux. Ils nous donnent autant qu'on leur donne, c'est pas de la langue de bois ! Mais c'est vrai que... Bon moi j'ai vécu là des moments personnels difficiles, de deuil, ils ont été, mais... adorables... Ils m'ont envoyé des mots, mais c'est extraordinaire de gentillesse... Donc ils m'ont aidée dans ces moments-là. Alors que c'est pas évident. Et puis vraiment, on a une tâche importante : c'est-à-dire qu'on a... Ils sont en France, ils vont devenir pour la plupart des français, ils ont envie... Voilà... Donc c'est super ! [silence, puis sourire] C'est vrai ! Non, moi j'aime beaucoup...

***Et dans la plupart des études sur ces populations, on se rend compte qu'ils sont en échec scolaire pour la plupart, rapidement...***

Alors ça... Non, mais vous avez tout à fait raison parce que là j'ai l'air d'un grand optimisme, béate et heureuse dans cette classe. Ceux qui s'en sortent, c'est clair, c'est ceux qui bossent comme des malades. Euh donc ici... Les élèves qui arrivent, alors ceux qui arrivent effectivement avant dix ans, si dans leur pays : on peut pas faire de miracle, si dans leur pays ils ont été scolarisés, ils s'en sortent. Qu'est-ce que ça veut dire s'en sortir : certains vont au lycée. Alors on a des cas, on a notamment, y'a deux ans, une jeune fille vietnamienne, qui est arrivée en fin de... équivalent 6<sup>ème</sup> ici. Absolument étonnante, qui travaillait comme une... Mais qui travaillait, travaillait, travaillait, et qui maintenant est à Louis le Grand. On en a un autre, alors qui a fait un autre choix, un jeune d'origine cambodgienne, qui aussi

travaillait, travaillait, travaillait... J'suis arrivée, il était passé par la classe d'accueil mais c'était des collègues d'avant qui l'avaient eu. Il venait systématiquement me voir, parce qu'on est, enfin j'suis un point de vue de référence pour certains gamins ; il demandait des conseils à la récréation... A tel point qu'à un moment j'ai dit : « beh écoute, je vais boire mon café ». Et donc ces mômes-là, quand ils ont été scolarisés dans leur pays, et qu'ils ont une capacité de travail énorme, s'en sortent vers la voie générale. C'est rare... C'est quand même très peu. Ceux qui travaillent, travaillent, travaillent, qui ont pas eu la chance d'être scolarisés avant, peuvent s'en sortir dans les voies de CAP. J'ai l'exemple d'une gamine... Alors moi ça m'fait du bien... Elle revient me voir régulièrement. Elle est en CAP maroquinerie. Elle était totalement illettrée... Elle est donc passée par des classes d'accueil que l'on appelle les ENSA, qui sont des classes qui les... des classes qui les... [cherche ses mots] qui sont pour les enfants qui étaient illettrés. Elle a donc passé un an dans cette classe, elle est restée avec nous deux ans, donc vous voyez, elle était assez grande. Elle venait de Côte d'Ivoire, et cette gamine, avec qui on avait des difficultés au début, parce que bon, elle était dans la révolte, c'était hyper dur pour elle. Maintenant elle vient me voir, elle me montre ses classeurs, etc. Et comme elle a une rigueur de travail, et que le public de CAP est souvent un peu en échec, une gamine comme ça elle s'en sort. Elle... Ca explique... Enfin les CAP ont effectivement un niveau extrêmement faible, et elle va partir avec un CAP. Elle veut ensuite faire un CAP cuisine, puis retourner en Côte d'Ivoire pour aider son pays. Elle est exceptionnelle, mais j'veux dire, elle a une motivation, et puis elle s'en sort. Et puis y'a ceux, y'a ceux qui sont en échec parce qu'ils travaillent... Certains c'est vrai n'ont pas compris, mais c'est vrai ce sont des gamins, n'ont pas compris qu'il fallait travailler, travailler, travailler. Et puis beh ils vont aller dans des classes professionnelles, et puis si ils tiennent pas le coup... Ca dépend cela dit : certains élèves chinois, si ils sont assidus, s'en sortent avec des CAP comptabilité. Mais la règle c'est... On le voit en classe d'accueil, qui travaille en classe d'accueil, qui a envie de s'en sortir, quelle que soit la voie, il va s'en sortir. Des gamins, et là y'en a trois quatre cette année, c'est une classe vraiment adorable, mais y'en a trois quatre qui bossent pas, d'origine... Y'en a trois qui sont d'origine maghrébine, et je... on sait... enfin on sait : faut pas dire ça, mais craint qu'ils aillent dans le mur, parce que si déjà en 6<sup>ème</sup> ici ils sont violents, ils cognent, ils bossent pas, après c'est pire ; parce que là ils sont quand même dans une structure très privilégiée.

***D'après vous, c'est leur parcours avant, dans leur pays, qui est...***

[me coupe] Ah beh là par contre y'a des études qui ont été faites : un gamin de chercheur qui va arriver ici, il va s'en sortir, et un gamin de... Donc là on ouvre... on enfonce des portes. Mais ces gamins-là faut qu'ils travaillent encore plus que les autres.

***Et il existe un soutien psychologique ? Parce que vous avez des demandeurs d'asile, ou des enfants aux parcours assez durs, le choc culturel...***

Ils arrivent avec dans leurs bagages des histoires, tous, difficiles... Soutien psychologique : beh là y'a une petite thaïlandaise dont on s'est occupé. Elle va pas bien dans sa tête : c'est un beau-père qui a épousé sa mère, elle a rejoint la famille etc. A mon avis, elle allait déjà pas bien en Thaïlande hein. Alors y'en a certains qui ont des soutiens... Mais j'peux pas dire si c'est dû à leur... Et puis moi j'suis pas psychologue, donc j'ai une écoute ; si je sens que ça va pas bien, je vois l'infirmière, le médecin scolaire... On a un rapport très... Les sans-papiers, y'en a qui sont venus me voir, me dire « Madame, etc, vous pouvez nous aider... ». Mais j'pense, c'est vraiment une relation de confiance. C'est vrai que, certains collègues me disent « t'es leur maman », je veux pas trop être leur maman. Même quand j'avais des secondes techno ils m'appelaient maman, certaines fois ils m'appelaient maman, mais bon ça c'est, ça arrive, et je leur dis « c'est bon, j'ai ce qu'il faut à la maison ». Mais c'est vrai qu'on a un rôle extrêmement important. Je dirais pas que je suis psychologue, non, j'suis enseignante... Mais oui, certains sont... Bon j'avais l'année dernière, bon il était handicapé moteur, cérébro-moteur, un p'tit irakien, bon qui avait plein de problèmes. Les parents me l'ont caché : j'ai cru que c'était dû à la guerre, en fait il est né comme ça. Mais quelque chose qui m'a vraiment marquée : on l'a emmené à, on l'avait emmené, parce que le CASNAV nous avait offert des billets, je les avais emmenés au Musée Grévin, et au début y'a le « Palais magique », y'a des feux d'artifice etc : il était... il a perdu contenance, parce que ça lui rappelait à l'évidence l'Irak. Et une petite israélienne : la première fois qu'elle a entendu les sirènes un mercredi, elle s'est mise sous la table... parce que bah ça lui a rappelé en Israël. Donc là, euh, y'a des histoires comme ça, qui sont pas évidentes. Mais je trouve qu'ils ont un optimisme, ils sont extraordinaires, ce sont... Ils restent des mômes, malgré tout, malgré tout... Ouai !

***Et pensez-vous que si les classes d'intégration duraient plus longtemps, ces enfants-là arriveraient plus facilement à se resituer dans un parcours scolaire...***

[me coupe] Je pense, je pense. Mais j'ai pas de solution, parce que y'aurait plusieurs possibilités. Est-ce que si pendant un an ils ne faisaient que du français, du français comme ça se passe paraît-il... J'ai discuté une fois par hasard avec une fille qui venait des USA, euh, elle m'a expliquée qu'aux USA elle avait passé un an à ne faire que de l'américain, de l'américain, de l'américain. Et qu'après elle était partie dans les études. Cela dit, cette fille, ses parents étaient d'un milieu intello, donc c'est peut-être... Vous voyez y'a cette histoire des origines qui rattrape toujours les gamins. Mais je pense que si ils avaient deux ans, à l'évidence, on pourrait peut-être plus en sauver certains. Ils ont... Ils arrivent, il faut qu'ils apprennent le français, les maths pour certains, il faut rattraper en maths, histoire-géo, SVT. Enfin ils ont toutes les matières, en un an, et après on les parachute dans des classes : c'est impossible de toutes façons! C'est impossible...

***Et pourquoi selon vous est-ce qu'on vous impose une durée si courte ?***

Parce que ça coûte cher. Y'a pas de, ces classes d'accueil coûtent très cher. On nous a toujours dit, enfin l'ancien inspecteur qui était sur Redon, ce monsieur est décédé, avait toujours pour coutume de commencer les réunions quand on était avec lui : les classes d'accueil c'est aussi cher que les classes préparatoires parce que les mêmes, que les classes prépa parce que les mêmes, je sais pas ce que coûtent les classes prépa, mais ils ont une double inscription. C'est-à-dire qu'ils ont une inscription en classe d'accueil, et comme le but c'est qu'ils intègrent une classe française, ils ont... donc ils comptent pour deux élèves. Donc effectivement ça coûte cher.

***D'accord. Et vous pensez que c'est la seule explication ?***

L'argent ?

***Oui.***

Bah je sais pas. Moi j'aimerais effectivement qu'ils restent deux ans, mais p't'être pas forcément avec moi. P't'être qu'il faudrait des immersions... Faudrait p't'être reconcevoir les classes d'accueil aussi, c'est p't'être aussi celles-ci qui... C'est vrai

que ça fonctionne pas génialement parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui sont en échec après.

***Donc là concrètement, les enfants ont douze heures de français avec vous, c'est ça ?...***

Oui. Je vous donnerai l'emploi du temps si vous voulez.

***Je veux bien oui. Merci. Ils ont tous le même ?***

Ils ont quasi tous le même : ils sont en groupes. Alors beh ça je vous le donnerai [cherche un emploi du temps sur son bureau]. Voilà, je vous ferai une photocopie. Ils ont... Ils sont en classe entière, donc normalement ils sont entre quinze et vingt-quatre, enfin pour l'instant ils sont quatorze/ quinze ; euh en classe entière, ils sont en anglais, en hist... non pas du tout. En anglais, en arts plastiques, en éducation musicale et en EPS. En français, en histoire-géo... Alors en histoire-géo ils sont toujours par groupes de niveau, ils ont donc une heure et demi. En SVT ils sont par groupes de niveau, donc ils sont jamais tous ensemble. En maths ils sont par groupes de niveau aussi, donc y'a deux groupes de niveau en fait de langue. Et en français, ils ont six heures classe entière et six heures par groupe de niveau. Mais c'est pas pareil dans tous les établissements... Et ici c'est vrai qu'on nous a demandé... Ici c'est vrai que je crois que c'est le fonctionnement que demande le rectorat... Enfin on est tout à fait en accord avec ce qu'il faut faire.

***Et ils sont parfois intégrés dans des classes banales dans la semaine ou pas ?***

Alors le problème, non. Enfin moi je pense que ça serait bien... pour certains. Alors moi je les intègre... Par exemple y'en a un qui va maintenant en maths en sixième. Y'en a qui font une de maths avec le collègue qu'elles ont ici, mais qui les prend en troisième une heure. Donc on les intègre... au cas par cas... Y'en a pour qui ça fait du bien d'être intégré ; d'autres j'me dis... On discute, moi je prends jamais de décision toute seule, enfin même si c'est quand même moi, faut pas rêver, qui les ai beaucoup, donc... Mais c'est vrai que y'en a qui sont très bons en anglais, qui vont aller en anglais en troisième. Mais c'est vrai que le but c'est... Ce qui est bien c'est qu'ils aillent passer des heures en classe française. Mais alors on a trouvé un peu... J'ai proposé aux collègues lundi dernier un truc qui marche bien, celui dont je vous ai parlé tout à l'heure, c'est-à-dire qu'ils vont, pour certains, une semaine en immersion en classe française. Avec, alors on a fait l'année dernière un journal de bord, où ils racontent ce qu'ils voient, un peu comme des touristes... Parce que c'est difficile

pour eux, mais c'est fort intéressant. Et ils sont... certains... J'ai fait un compte-rendu des journaux de bord à mes collègues, et y'en a un qui a dit : « j'ai compris deux choses des classes françaises (donc vous voyez c'était intéressant) : premièrement, c'est qu'il faut travailler beaucoup beaucoup beaucoup, deuxièmement, là, les professeurs il faut prendre des notes ». Et là il avait découvert... Et c'est vrai que là c'est quelque chose qui pour eux est impressionnant. Il avait compris qu'il faut travailler beaucoup, et les professeurs parlent très vite donc il faut travailler encore plus, et puis il faut qu'ils prennent des notes. Et c'était... pour lui c'était la révélation : la prise de notes... parce qu'il s'en doutait pas.

***Et vous en avez des journaux de bord que je pourrais consulter ?...***

Non, je les ai rendu aux gamins. Je sais plus, je regarderai. Alors pour mes comptes-rendus, si ça a pas été scratché par l'ordinateur... Je vais rechercher le journal de bord, ok.

***Merci beaucoup.***

Non non, mais le compte-rendu, tout à fait, y'a aucun secret.

[note sur un papier qu'elle doit chercher ce compte-rendu. Silence]

***Et donc ensuite, j'aimerais savoir comment vous-même vous avez choisi d'enseigner dans ces classes-là...***

[silence] En fait moi j'ai un parcours... qui est euh... qui est pas... enfin qui est un peu atypique. J'ai... pendant plusieurs années j'ai... Enfin d'abord : j'ai une maîtrise de lettres. Pendant plusieurs années j'ai fait du théâtre, donc... jusqu'à l'âge de trente ans. Alors plus ou moins professionnellement, j'ai eu des p'tits boulots à côté mais bon... j'ai fait du théâtre. Ensuite quand j'étais... Je suis avec quelqu'un qui euh... a été après en Pologne, pour un an pour faire sa thèse. Donc j'ai... je suis partie en Pologne avec un gamin, avec un de mes gamins, où là j'ai enseigné un peu le français, parce que c'était euh... Donc en 83, donc c'était pas l'époque rigolote en Pologne. Donc j'ai commencé à enseigner comme ça. Après quand j'suis revenue j'ai fait des boulots différents : j'ai fait euh... assistant administratif dans un laboratoire qu'était plus ou moins... enfin qu'était jumelé avec le CNRS en sociologie rurale, euh ensuite... Donc si vous voulez j'ai un parcours qui est... si vous voulez qu'est pas classique : j'suis pas prof depuis qu'j'ai vingt ans. Après je me suis servie... on est parti six ans en Allemagne, à Berlin. Là aussi j'ai envoyé un CV, c'était l'époque donc de Berlin est, j'ai envoyé un CV dans Berlin est, en me disant : « tiens j'ai une

maîtrise de lettres, enseigner ça peut être sympa ». J'ai enseigné et en même temps comme j'étais à Berlin Est, je me suis servie de ma pratique théâtrale et de mes connaissances en français. Et ça s'est bien passé, c'était absolument passionnant, parce que d'abord Berlin Est j'ai fait l'ouverture du Mur... enfin j'ai fait : oui j'ai assisté, j'étais en cours à ce moment-là avec des gens de l'Est, donc c'était tout à fait passionnant. On est resté (je dis on parce que c'était avec mon mari et ma famille, il est CNRS hein, il est chercheur au CNRS, donc vous voyez on...) et puis après... On est resté donc six ans en Allemagne et... et là en Allemagne donc je bossais comme... bah comme prof de français, au centre culturel et à l'Institut français de Berlin, c'est donc... comme le Mur... enfin comme l'Allemagne s'est réunifiée. Et quand j'suis arrivée, on a choisi Grenoble parce qu'il y avait un lycée international, un collège international, non... à l'époque c'était école primaire, et que nos deux aînés étaient bilingues franco-allemand, puisqu'ils avaient été élevés, ils avaient en classes allemandes à Berlin. Et donc je me suis rendu compte avec horreur que personne ne m'attendait avec... Moi j'me disais tout feu tout flamme, bon j'ai une expérience de FLE etc, parce que y'a un grand centre à Grenoble, et quand ce centre, bah quand j'ai envoyé le CV, bon... Bah ils étaient tout à fait contents ! [rires] Ils ont dit, bah vous pouvez trouver éventuellement des vacances l'été. Et j'me suis dit ça, c'est pas possible avec des gamins... Enfin bon... Et j'ai préparé le CAPES de lettres, en externe hein ; je l'ai eu : super, j'étais très contente, donc à quarante ans... Parce que tout ça c'était y'a, parce que là j'ai cinquante-trois... euh j'ai eu donc le CAPES à quarante ans, je suis... j'ai commencé à faire des stages, enfin stagiaire là, c'est que font tous les gens, tous les certifiés, et puis je suis... J'ai eu la chance à Grenoble, de tomber sur l'établissement qui était euh, pas par mon premier stage hein, qui était lycée international. J'ai rencontré le proviseur, à qui j'ai parlé de mon parcours, puisqu'on m'avait dit que... Moi c'est qui m'aurait intéressée c'est de prolonger peut-être français/ théâtre. Et en fait c'était l'époque, enfin c'était y'a pas très longtemps, c'était y'a y'a dix ans, l'époque... c'est vrai qu'on cherchait... le FLE commençait à être enseigné, et le proviseur, c'était l'époque où c'étaient des postes à profil et il avait son mot à dire, et il me connaissait, j'étais depuis un an et... enfin j'avais été en stage... enfin en stage, j'étais mes dix-huit heures de cours, d'abord j'étais titulaire remplaçante, sur l'Académie de Grenoble, à Grenoble ; j'étais donc dans ce bahut pendant un an. J'ai été le voir en disant : « bon beh voilà, moi ça m'intéresse etc » ; y'a eu un poste qui s'est libéré, et c'est moi qui l'ai eu. Mais j'ai eu une chance

inouïe : quand on dit qu'on reconnaît pas les compétences, là moi on m'a... j'ai eu la chance, c'est qu'au bout d'un an et demi on a reconnu mes compétences, c'est-à-dire que j'étais euh, j'avais un poste qui s'appelait à l'époque poste à profil ; j'ai enseigné en classe internationale, donc c'était pas le même public qu'ici... C'était plutôt... Grenoble c'est plutôt des enfants de chercheurs qui venaient hein... Et donc ce qui était intéressant, c'est que bon, j'enseignais en collège le français, en classe de collège banale, et là, c'était pas tout à fait le même système car c'étaient des classes internationales : y'avait un certain nombre d'heures de ce qu'on appelait à l'époque le FLE, et on était trois collègues à nous partager ces heures, et donc j'faisais j'sais pas... Mettons, ça dépendait des années, mais cinq six sept heures de FLE, et j'avais... je continuais à enseigner en collège, et c'était fort bien parce que du coup on garde un pied dans la réalité, on sait exactement où faut amener les gamins.

Et puis ensuite quand je suis venue à Paris, j'ai postulé, puisque y'avait des classes d'accueil et le CV que j'avais, puisque j'avais un CAPES de lettres, j'ai la mention FLE des licences, puisque je m'étais quand même un peu formée, et donc j'ai eu ce poste à profil ici qui s'appelle plus profil, j'sais plus le numéro, en classe d'accueil, sur l'académie de Paris. Donc en fait pour parler honnêtement, entre un... je trouvais ça très intéressant à Grenoble, ce que j'aimais beaucoup à Grenoble c'est que je faisais les deux, c'est-à-dire collège banal et classes... Et puis là y'avait pas ça à Paris, donc j'ai postulé en classe d'accueil.

### ***D'accord.***

Mais je veux dire, je savais même pas, je connaissais... je savais même pas que ça existait les classes d'accueil. J'ai découvert ça à Paris ; à Grenoble, c'est de l'accueil de luxe.... Voilà ! [rires]

### ***Et vous pensez continuer dans ce genre de classes ?...***

J'pense continuer ici ; si jamais il fallait que j'aille ailleurs, j'irais ailleurs. J'veux dire, j'suis pas... J'ai enseigné en collège, j'aimais beaucoup ça. Cela dit, honnêtement, entre aller dans un collège où les gamins ils en ont rien à cirer, où y'a de la violence etc, je suis... cette classe là est très chouette parce que, parce qu'on a des mêmes motivés, et enfin, faut euh [cherche ses mots], enfin on ne peut qu'essayer de les faire avancer ; ils attendent que ça. Vous les avez vu là tout à l'heure, « donnez-nous des feuilles à faire en plus madame » : c'est génial ! Enfin j'ai pas à me plaindre. Alors c'est vrai que certaines fois, moi c'que j'aimais en collège c'est enseigner la littérature, enfin la littérature, entre guillemets convaincre les mêmes que lire ça peut

être sympa. Voilà en fait c'est ça. Et ça j'le fais moins. Cela dit c't'année j'fais une heure et demi dans une classe de sixième parce que je travaille sur un projet de théâtre contemporain, enfin de comité de lecture de théâtre contemporain, et donc je retrouve à la fois mes amours théâtrales et le fait de travailler avec une classe dite banale. Voilà si vous voulez mon parcours.

***OK. Juste, vous m'avez dit que votre mari est chercheur au CNRS : il cherche sur quoi ?***

Il est spécialiste des pays de l'Est. Mais j'ai pas le même nom que lui.

***Non mais c'est pas pour le chercher ! C'est juste pour savoir si il travaille sur l'éducation...***

Ah ouai la coquine ! [rires] A ouai non il est pas du tout... Il est au CNRS et puis il enseigne à Sciences Po, donc spécialiste des pays de l'Est, Pologne et autres. Voilà. Non mais je lui ai demandé, et il connaît votre... [rires] votre patron !

***Et donc au niveau des autres enseignants qui enseignent en classe d'accueil : vous m'avez dit qu'il y avait aujourd'hui une certification spéciale, c'est ça ?***

Non. Pour le français. Maintenant si on postule en classe d'accueil, j'crois que c'est pareil sur toutes les académies, il faut une certification. C'est-à-dire, bon on a le CAPES, et puis on passe... Alors moi je l'ai eu parce que ça faisait... j'avais cinq ans d'ancienneté en classe d'accueil, plus à Grenoble j'avais aussi une dizaine d'années de pratique hein. Donc nous on l'a eue, j'serais incapable de vous dire, mais y'a trois quatre ans, sur en fait liste d'aptitude, j'sais pas comment ça s'appelle. Et maintenant les personnes qui enseignent, pour enseigner en classe d'accueil, il faut passer cette certification. Ca le CASNAV saura vous dire exactement. Moi j'fais partie du jury donc j'écoute ; je m'sens pas forcément compétente parce que j'me sens plus une collègue comme eux ; j'ai pas la théorie, j'ai lu des trucs, mais bon j'suis pas... enfin c'est pas mon truc... Mais voilà cela dit c'est super intéressant. Donc il faut cette certification pour une... enfin ils ont voulu professionnaliser, je pense, la profession.

***Et les enseignants qui enseignent en maths, histoire-géo etc, ils ont une formation spécifique ?***

Non non. Pas ici. Mais bon on a... Non non. Ils ont pas. Je pense qu'ils pourraient postuler pour cette certification, mais j'sais pas c'que ça leur apporterait... parce que y'a pas assez d'heures. Mais la certification n'existe que en français. Mais par

exemple moi j'ai auditionné si j'puis dire une professeur d'allemand, qui a fait la licence FLE, mais donc qui avait le CAPES d'allemand, qui était intéressée à... par enseigner, parce que bon l'allemand y'en a de moins en moins donc elle se reconvertisait et donc elle avait passé la licence FLE, elle avait donc un CAPES d'allemand, et elle voulait avoir cette certification pour pouvoir enseigner, ce qu'elle faisait déjà un peu, en classe d'accueil. Donc elle l'a eu sans problème.

***D'accord. Et juste une dernière chose, si ça ne vous ennue pas, est-ce que vous êtes engagée dans des partis, ou syndicats ou des asso...***

[me coupe] Alors non. Je euh... On est ici, on a créé l'année dernière un réseau qui se voudrait, enfin ou qui travaille avec Réseau Education Sans Frontière. Euh, on a, on dit aux gamins que si ils ont des soucis ils peuvent s'adresser à nous. Enfin moi j'suis en désaccord avec certaines personnes de RESF qui pensent qu'il faut vraiment demander à chaque môme : « est-ce que tes parents sont sans papier ? on peut t'aider etc ». Nous on a... bon on aide au coup par coup. Voilà. Mais je suis pas... Je fais pas de permanence ; y'a des collègues qui en font, pas ici, mais je, j'ai des collègues qui en font. J'fais pas de permanence, mais par contre bon l'année dernière il a fallu qu'on aille au tribunal, on s'était mobilisé. On s'mobilise nous plutôt au cas par cas. Enfin au cas par cas : pour nos gamins d'ici, c'qui est peut-être pas bien mais bon, enfin ou peut-être très bien, mais bon je sais pas... Mais voilà, c'est ça mon engagement dans ce qui concerne les classes d'accueil.

***Et sinon en dehors des classes d'accueil ?***

Moi euh... j'dirais non. Comment dire ? Non... j'ai euh... [cherche ses mots] J'ai été syndiquée un certain temps au SGEN-CFDT, je suis toujours de cœur avec eux, mais je ne suis plus syndiquée. Voilà en gros, si c'est ça qui vous... Enfin j'suis engagée ici, enfin j'm'engage : j'appartiens au CA, c'est p't'être important... Je suis, là cette année j'étais euh, enfin le Conseil d'administration, je suis suppléante parce que pour plein de raisons je n'pouvais pas être titulaire, mais bon j'suis quelqu'un d'engagé dans l'établissement.

***D'accord très bien. Je vous remercie beaucoup.***

J'espère que ça vous aura aidée.

[fin de l'enregistrement]

## **GUIDE D'ENTRETIEN DU 28 MARS AVEC MARIE-JOCELYNE KANTARCI**

### **Quels sont les dispositifs prévus pour les jeunes âgés de 12 à 15 ans nouvellement arrivés en France ?**

- Obtenir un bref aperçu des normes juridiques.
- Relancer éventuellement sur les classes mixtes auparavant, avec des élèves en grande difficulté : existent-elles encore ?...
- Revenir sur le problème de l'assimilation de ces jeunes avec les élèves en grande difficulté (selon le temps disponible pour l'entretien).

### **Comment se passe concrètement la prise en charge d'un jeune nouvellement arrivé ?**

- Revenir particulièrement sur les **évaluations** du CASNAV : sont-elles envoyées aux enseignants des classes d'accueil ? Sont-elles utilisées pour prendre en charge l'élève individuellement ou seulement pour définir la classe banale d'inscription ?

### **Comment les élèves sont-ils intégrés dans les classes banales ?**

- Comprendre la politique du CASNAV Paris en la matière (voir si ses propos correspondent à ceux de Mme Demonque)
- Question particulièrement propice à tester mon hypothèse : revenir ici sur l'individualisation des emplois du temps (contradiction entre les textes & les pratiques), la pertinence d'une intégration plus progressive...
- Savoir si les élèves sont ensuite suivis : les professeurs des classes banales, après deux ou trois ans d'intégration, connaissent-ils le parcours spécifiques de ces jeunes ?

### **Quel bilan dressez-vous des classes d'accueil ?**

**Éventuellement : Les études réalisées sur les parcours scolaires des primo-arrivants montrent toutes un taux d'échec scolaire très élevé, ainsi qu'une sur-orientation dans des dispositifs pour élèves en grandes difficultés (SEGPA, IME...) : comment l'expliquez-vous ? Souhaiteriez-vous apporter des réformes à ce dispositif d'intégration scolaire ?**

- Ici aussi tester mon hypothèse de travail sur le manque de prise en charge de l'élève dans son individualité. Aussi poser la question de l'évaluation de ces jeunes : certains proposent de les évaluer sur leur progression, et non pas sur les mêmes critères qu'un élève « banal » : qu'en pense-t-elle ?

## **ENTRETIEN DU 28 MARS AVEC MARIE-JOCELYNE KANTARCI**

Entretien réalisé le vendredi 28 mars 2008, dans son bureau au CASNAV de Paris.  
Durée : 35 minutes.  
Marie-Jocelyne Kantarci est coordinatrice du CASNAV de Paris.

*Madame Kantarci s'est montrée très disponible dès notre prise de contact par courrier électronique. Lorsque je suis arrivée au CASNAV elle discutait dans son bureau avec deux autres femmes (collègues ? enseignantes ?) qu'elle a salué avant de me dire de m'asseoir à une table ronde dans son bureau ; la porte de son bureau est restée ouverte pendant tout l'entretien. Elle m'a immédiatement donné un document de présentation du CASNAV. Je lui ai répété l'objet de ma recherche, expliqué qu'elle pouvait rester anonyme si elle le souhaitait et qu'elle pourrait relire ses propos. Je lui ai indiqué que j'avais éprouvé des difficultés à entrer en contact avec les établissements disposant d'une CLA ; elle m'a alors dit que j'aurais dû passer par le CASNAV pour obtenir plus facilement des rendez-vous. L'entretien s'est bien déroulé, bien que j'ai perçu une méprise : elle semble avoir pensé que je stigmatisais les ENA et les pensais responsables de leurs difficultés scolaires. J'ai donc pris le parti de lui dire en une phrase que ce n'était absolument pas l'objet de ma recherche, ni même ma pensée personnelle (ce que je lui ai expliqué plus longuement une fois l'entretien terminé). D'autre part elle s'est montrée très réticente à aborder les dysfonctionnements des dispositifs mis en place pour les ENA ; l'entretien a ainsi été assez difficile à mener, puisque je devais revenir plusieurs fois sur les mêmes thèmes afin d'obtenir une réponse « non officielle ». A la fin de l'entretien elle m'a indiqué qu'elle restait à ma disposition si j'avais besoin de plus amples renseignements.*

*Madame Kantarci a souhaité opérer de nombreuses corrections, essentiellement m'a-t-elle expliqué, parce que ses propos retranscrits étaient « illisibles ». Compte tenu du nombre de modifications effectuées, j'ai choisi de laisser sa réponse orale, qui sera suivie par sa correction en italique et entre crochets.*

**Tout d'abord j'aimerais que vous m'expliquiez, s'il vous plaît, les dispositifs pour les jeunes nouvellement arrivés âgés de 12 à 15 ans.**

Alors c'est très différent à Paris et dans les autres académies. Pourquoi, bah parce qu'à Paris on a une configuration qui fait que pour les élèves c'est plus facile de se déplacer avec le métro, le bus etc. Donc on a plusieurs dispositifs qui n'existent pas dans les autres académies, parce qu'on a cherché à coller au plus près des compétences, des acquis des élèves. Donc on se base vraiment sur l'évaluation initiale de ces jeunes pour créer des dispositifs qui répondent à leur profil.

Donc on a, le premier des dispositifs c'est le FLEI, français intensif, pour des élèves qui arrivent et qui sont totalement non francophones. Le FLEI c'est pour les élèves, donc, qui ont plus de onze ans et qui peuvent avoir jusqu'à dix-sept ans. C'est le passage obligé pour le jeune qui arrive et qui ne parle pas du tout le français ; il commence par un dispositif FLEI.

Nous avons des dispositifs de classe d'accueil de différentes sortes, puisqu'il y a les classes d'accueil de collège, avec niveaux 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> ; nous avons des classes d'accueil pour des élèves qui n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine, qui peuvent être un peu francophones, mais qui ne maîtrisent ni la lecture, ni l'écriture, ni le calcul. Ils sont généralement implantés en collège. On a des classes d'accueil de lycée professionnel, implantées en lycées professionnels : ça ne veut pas dire que les élèves vont suivre un enseignement professionnel, mais ils sont implantés dans un lycée professionnel parce que les élèves sont d'âge, généralement plus de quinze ans, avec un p'tit niveau scolaire, un niveau équivalent à la 5<sup>ème</sup>, en moyenne c'est à peu près ça ; donc plutôt que de mettre ces élèves qui ont plus de quinze ans en classe d'accueil de collège où ils sont plus âgés et avec des difficultés dans toutes les disciplines, on a implanté ces classes d'accueil en lycées professionnels, avec l'objectif à l'issue de la classe d'accueil en lycée professionnel, d'intégrer une première année de CAP, une première année de BEP. Et on a des classes d'accueil des lycées générales : pour des élèves qui là aussi ont plus de quinze ans, mais qui ont une bonne scolarisation dans leur pays d'origine, avec des acquis correspondant à des élèves français sortant de classe de troisième. Voilà.

Alors on a encore un autre type de dispositif qu'on appelle le FLER : c'est le français langue écrite renforcée. C'est des élèves qui sont francophones à l'oral, qui ont de grosses difficultés pour le passage à l'écrit et pour les autres apprentissages. Ce ne sont pas des ENSA, c'est-à-dire des élèves non scolarisés auparavant ; ils ont été scolarisés dans leur pays, ils ont généralement un niveau de fin de CM, avec un âge

de, à partir de quatorze ans on va dire. Donc quatorze/ dix-sept, niveau primaire, tout à fait francophones à l'oral.

Euh, qu'est-ce que je vous ai pas donné comme dispositif ? Les élèves qui sortent de ces différents dispositifs dont je viens de vous parler, suivent, lorsqu'ils sont en classe banale, donc classe ordinaire, ils suivent un soutien de français langue seconde. Donc c'est un dispositif particulier qu'on a mis en place, pour un suivi après l'intégration. Là ça correspond à trois ou six heures de français langue seconde donc, français langue de scolarisation, en plus de leur emploi du temps de la classe ordinaire.

*[Nous avons à Paris plusieurs dispositifs qui n'existent pas dans les autres Académies, il est plus facile de se déplacer à Paris qu'en province et plus aisé par conséquent de diversifier les réponses aux besoins spécifiques des profils des jeunes que nous scolarisons (beaucoup de dispositifs sur un territoire réduit). L'évaluation initiale est déterminante pour créer en fonction des compétences et des acquis des élèves ces classes spécifiques qui répondront à leurs besoins.*

*Le premier des dispositifs, le FLEI (français intensif) a été conçu pour recevoir les élèves totalement non francophones à partir de onze ans et qui peuvent avoir jusqu'à 17 ans, c'est la première étape du parcours de scolarisation d'un jeune qui arrive et qui ne parle pas du tout le français (18h de français sur une durée de 120h à 400h afin d'acquérir des compétences de communication orale et écrite et aborder le français de scolarisation). Nous pouvons ouvrir jusqu'à 20 de ces dispositifs.*

*Ensuite nous avons des classes d'accueil :*

*25 CLA de collège avec des niveaux 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>*

*6 CLA ENSA pour les jeunes qui n'ont pas été scolarisés, ou très peu scolarisés dans leur pays d'origine ces classes sont implantées dans des collèges.*

*15 CLA LP implantées en lycée professionnel pour des élèves qui de par leur âge (+de 15 ans) ne relèvent plus du collège mais dont le niveau scolaire correspond en moyenne à un niveau de cinquième. Les élèves n'y suivent pas un enseignement professionnel mais se préparent à une future orientation vers des CAP ou BEP.*

*3 CLA LGT implantées en Lycée général et technologique pour des élèves qui eux aussi ont plus de 15 ans mais des acquis scolaires au moins équivalents à une fin de troisième en France et un désir de poursuite d'études longues.*

*5 FLER (français langue écrite renforcée) ce dispositif a été pensé pour des jeunes nouveaux arrivants totalement francophones à l'oral mais avec de grosses lacunes à l'écrit et dans les autres apprentissages scolaires. De plus de 14 ans ces élèves ont été scolarisés leur niveau avoisine une équivalence du niveau primaire en France, l'objectif est en une année de permettre une remise à niveau dans toutes les disciplines pour envisager une orientation professionnelle.*

*Le dernier des dispositifs, le SFLS correspond à des blocs horaires de 3 ou 6h par semaine, de soutien français langue seconde pour les élèves qui ont quitté les classes d'accueil et sont intégrés définitivement en classe banale, ce soutien vient en plus de leur emploi du temps et nous permet de veiller pendant une année supplémentaire à leur bonne intégration dans un cursus ordinaire.]*

**D'accord. Je ne connaissais pas ce dispositif. Il y a ça dans tous les établissements ?**

Tous les établissements qui nous en font la demande, c'est-à-dire tous les établissements qui scolarisent dans leur établissement des élèves sortant de classe d'accueil.

Euh je vous ai pas parlé des CLIN, mais les CLIN c'est pour le premier degré, et il n'y a qu'un dispositif dans le premier degré, ce sont les CLIN.

**D'accord. J'ai vu qu'auparavant, lorsque c'était encore les CEFISEM, les classes d'accueil étaient souvent utilisées pour des élèves scolarisés en France depuis toujours mais en très grandes difficultés. C'est toujours le cas ?**

Alors nous, nous ne scolarisons que des nouveaux arrivants dans nos dispositifs. Nous n'avons absolument aucun élève né en France, scolarisé en France, dans ces dispositifs. Par contre, comme je vous le disais tout à l'heure, les nouveaux arrivants sont des élèves qui n'étaient pas scolarisés en France l'année précédente. Donc, ça n'exclue pas des élèves qui auraient pu avoir un p'tit parcours de scolarisation en France, avant de retourner dans leur pays, et de revenir à nouveau en France.

*[Nous ne scolarisons dans nos dispositifs que des élèves nouvellement arrivés sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, la notion de « nouvel arrivant » est très précise : il s'agit d'élèves qui n'étaient pas en France*

*l'année précédente. Cela n'exclut pas certains jeunes qui ont pu connaître une scolarisation partielle en France avant de partir ou repartir à l'étranger, mais nous n'avons aucun élève né en France toujours scolarisé dans le système scolaire français et en échec scolaire.]*

**Certains enseignants m'ont dit que ça posait problème justement. On m'a notamment parlé du cas d'un élève parti dans une école coranique, et qui revenait en France, et les enseignants étaient assez réticents à les prendre dans les classes d'accueil en disant qu'ils avaient déjà été scolarisés en France...**

Non, puisque les textes sont très clairs, vous pouvez les voir sur notre site...

*[Les textes sont clairs et consultables sur notre site, un élève qui vient de l'étranger et qui ne maîtrise pas suffisamment la langue ou les apprentissages relève du CASNAV.]*

**Oui, j'ai regardé ces textes...**

Les élèves qui ont des difficultés avec la langue française ou les apprentissages. Donc quand il y a un décalage au niveau des apprentissages, quand le système scolaire français n'est pas vraiment connu de ces jeunes, on peut les scolariser dans nos dispositifs.

**J'aurais également voulu savoir comment, concrètement, se passe la prise en charge quand un élève nouvellement arrivé se présente.**

Alors aucun élève ne peut être scolarisé dans un établissement scolaire sans que nous l'ayons vu auparavant, sans que nous l'ayons inscrit et évalué. Donc, nous les recevons tous ici, au CASNAV. On établit le dossier d'inscription au vu d'un certain nombre de documents très simples hein, vous les avez sur le site et il se trouve que je les ai là [me montre le premier document d'une pile située sur la table autour de laquelle nous sommes assise]. On demande très peu de document. Euh on veut simplement s'assurer qu'ils ont un responsable légal, un tuteur ou enfin quelqu'un qui les prend en charge. On s'assure qu'ils habitent vraiment Paris puisqu'on ne scolarise pas les jeunes qui sont domiciliés hors de Paris ; c'est vraiment domiciliés à

Paris. On s'assure de leur identité, et donc de l'identité de leur responsable. Et c'est à peu près tout hein.

*[Dans le second degré, aucun élève ne peut être inscrit et scolarisé dans un établissement public parisien sans que nous ne l'ayons auparavant reçu au CASNAV de Paris pour une évaluation initiale.*

*Nous recevons donc tous les jeunes parisiens qui souhaitent une scolarisation, nous établissons un dossier d'inscription au vu d'un certain nombre de documents restreints :*

*Une pièce d'identité avec photo de l'élève.*

*Un extrait d'acte de naissance (en français) du jeune.*

*Une pièce d'identité avec photo du parent ou responsable légal de l'enfant.*

*Un justificatif de domicile à Paris.*

*Une attestation de FTDA ou de l'ASE nous suffit lorsque le jeune est mineur isolé et se présente avec un éducateur.]*

### **D'accord. Et si ils sont sans-papiers ?**

Non ça pose absolument pas de problème, car un jeune mineur de toute façon n'est jamais en situation illégale ; peut le devenir quand il atteint 18 ans, mais tant qu'il n'a pas ses 18ans il n'est pas en situation irrégulière. Donc... Et puis on s'intéresse pas du tout à ... à la situation des parents. Donc ça pose pas de soucis. Un jeune en âge scolaire doit être scolarisé en France.

*[Un jeune d'âge scolaire, selon les textes ne peut pas être en situation irrégulière, et à partir du moment où il est en France, il est tenu d'être scolarisé ; le problème ne se pose donc pas. Nous n'avons pas à vérifier la situation des parents, nous sommes fonctionnaires de l'Education Nationale.]*

### **D'accord.**

Donc le jour même de l'inscription le jeune est évalué ici sur place. D'abord une évaluation en langue d'origine en mathématiques, pour connaître non pas ses compétences mais ses acquis. Pour voir à quel niveau, par rapport à un jeune du même âge, il se situe. Donc les tests de mathématiques ont été mis en place par un inspecteur d'académie et correspondent vraiment aux programmes qui sont étudiés

dans les classes. Et on les a fait traduire, voilà. Et on leur demande aussi une évaluation franco-phonique, donc pour les quatre compétences qui sont compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. Et au vu des résultats, puisqu'on corrige les tests l'après-midi même, au vu des résultats il y a une proposition qui est faite par les évaluateurs de dispositif qui correspond au profil du jeune : donc c'est l'âge, les résultats, sa volonté de poursuite d'étude ou pas, enfin un certain nombre de facteurs qui rentrent en compte. Ensuite moi je reprends tout, tous les dossiers, et on prend une décision concertée d'affectation dans l'un des dispositifs. Y'a une jeune femme qui s'occupe des affectations. Tout se fait dans la même semaine hein, pas plus d'une semaine. On affecte dans un établissement. L'avis d'affectation est posté au domicile de la famille ou du responsable ; si y'a des problèmes de transmission de courrier, parce que ça peut arriver, les familles viennent rechercher l'affectation ici. Le jeune se présente dans l'établissement de son affectation, est inscrit par l'établissement scolaire, et commence ses cours.

*[Le matin même de l'inscription nous établissons une évaluation du jeune ;*

*1/-une évaluation des acquis mathématiques, en langue d'origine. Les tests de mathématiques ont été établis par une équipe dirigée par un Inspecteur académique de la discipline en fonction des programmes et des compétences attendus par des élèves scolarisés au Collège en France ; ces tests ont été étalonnés par l'INETOP et bien sûr traduits dans toutes les langues de scolarisation.*

*2/-une évaluation de francophonie dans les quatre compétences que sont la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. (Si ce futur élève maîtrise les quatre compétences, généralement il relève d'une classe banale, nous transmettons alors une fiche de liaison afin que la division des élèves procède à son affectation en classe ordinaire.)*

*Les résultats des tests sont connus l'après-midi même, les évaluatrices proposent une scolarisation dans l'un des dispositifs en fonction de facteurs tels que l'âge du jeune, ses acquis, sa volonté de poursuite d'études etc... La décision finale est prise très rapidement après concertation et l'affectation en classe est prononcée dans la semaine.]*

**D'accord. Et les évaluations que vous faites, elles sont envoyées aux enseignants des classes d'accueil ou...**

[me coupe] On les glisse dans le dossier scolaire de, du jeune. Mais c'est bien une évaluation INITIALE. Donc jusqu'à présent, puisqu'on met en place des commissions de suivi du jeune, y'a rarement de gros problèmes d'erreurs d'aiguillage. Mais ça pourrait arriver. Donc on se fixe bien, évaluation initiale. On sait que certains arrivent dans des conditions qui sont pas très faciles, donc qui peuvent influencer le résultat aux tests. Donc si y'a une erreur, ou si on se rend compte que le jeune en classe montre plus d'acquis qu'il n'en a manifesté lors des tests, on change de dispositif, en fait très rapidement.

*[Les tests sont dans le dossier d'inscription du nouvel élève, ce dossier est transmis à l'établissement scolaire et l'enseignant peut donc en prendre connaissance.*

*Il s'agit des résultats d'une évaluation initiale qui n'a rien de définitive, les conditions de passation peuvent être déroutants pour certains et si les enseignants remarquent que l'élève qui arrive a plus d'acquis que ceux que nous avons déterminés nous procédons très rapidement à un changement de dispositif. (C'est assez rare !)]*

**D'accord. Et est-ce que également, est-ce que vous choisissez la classe... Par exemple si on prend les élèves en classe d'accueil de collège, comme je vois au collège Claudel, est-ce que vos évaluations vous servent aussi à définir un peu des « classes de niveau » dans les classes d'accueil ou est-ce que...**

Oui, c'est ce que je vous disais, on a à choisir si cet élève-là a un niveau de fin de 5<sup>ème</sup> en mathématiques, donc on va l'inscrire en classe d'accueil de 4<sup>ème</sup>.

*[Nous choisissons le niveau de classe, un élève qui valide un niveau en mathématiques de fin de 5<sup>ème</sup> sera inscrit en CLA 4 par exemple.]*

**Donc y'a une classe d'accueil par niveau scolaire ? Parce que là dans la classe d'accueil que j'ai vu il y a manifestement des niveaux différents...**

Ca dépend des établissements. Y'a des établissements qui accueillent dans la classe d'accueil des 6<sup>ème</sup>/ 5<sup>ème</sup> ou des 4<sup>ème</sup>/3<sup>ème</sup>, ou alors du multi-niveaux. Mais cela dit, lorsque l'élève est accepté en CLA 5 par exemple, il est rattaché à une classe, normalement, il est rattaché à une classe banale de 5<sup>ème</sup> et très progressivement il

doit suivre les cours de la classe de 5<sup>ème</sup>. CLA 3 c'est pareil : il va pas suivre les cours de maths de la classe d'accueil niveau 6<sup>ème</sup>, il va suivre les cours de maths de niveau 3<sup>ème</sup>. Donc c'est vrai que dans la classe d'accueil dans un premier temps, il va travailler le langage mathématique, pour qu'il ait les compétences pour comprendre ce qu'on va lui demander en maths, mais il doit être rattaché à sa classe de niveau.

*[La classe d'accueil de collège peut recevoir des élèves de différents niveaux mais, la classe d'accueil est une classe ouverte et chaque élève est rattaché à la classe banale de son niveau, c'est-à-dire que si dans un premier temps l'élève reçoit tout son enseignement et pour toutes les disciplines en classe d'accueil très rapidement, il rejoint sa classe de rattachement pour finir par y rester complètement. Par exemple un élève de CLA 4 aura des cours de mathématiques en classe d'accueil pour comprendre le français des mathématiques mais suivra le programme de mathématiques de 4<sup>ème</sup> dans sa classe de rattachement. Certains collèges ont des CLA multi-niveaux, d'autres des CLA 6-5 ou CLA4-3 selon les vœux des principaux et en fonction des places possibles de rattachement à des classes banales.]*

**Oui. A ce sujet-là justement, comment se passe l'intégration de ces jeunes, le passage entre la classe d'accueil et la classe banale ?**

C'est assez variable. Normalement les élèves ne doivent pas rester trop longtemps dans leur classe d'accueil. Ils doivent très rapidement intégrer leur classe de rattachement. Mais ça dépend de la politique de l'établissement, ça dépend de l'enseignant, si il sent que l'élève pourrait ou pas... Ca dépend du parcours de l'élève : y'en a qui progressent très vite, d'autres pour qui ça prend plus de temps, donc... C'est assez variable. Mais les élèves restent rarement plus d'une année en classe d'accueil. Une année à partir du moment où ils sont arrivés, puisqu'on n'inscrit pas en septembre, et puis on bloque les inscriptions jusqu'à l'année suivante ; non, on inscrit toute l'année.

*[La classe d'accueil n'est pas une filière, un élève ne doit pas y rester pour son emploi du temps complet, malheureusement, les situations sont très variables et dépendent de la politique d'établissement, de l'appréciation de l'enseignant en charge de cette classe pour les 18h de français mais aussi des élèves aux parcours*

*différents , qui peuvent progresser plus au moins vite et qui arrivent dans la classe tout au long de l'année. Un élève reste rarement plus d'un an dans une CLA.]*

**[silence] Donc, dans les textes ils peuvent être intégrés au bout de deux mois par exemple ; ils sont intégrés progressivement, ou par exemple après des vacances scolaires sont envoyés en classe banale ?**

Normalement ça doit se faire progressivement, avec une décision définitive à un certain moment de l'année, c'est vrai. C'est vrai qu'on a choisi nous de procéder sur une année scolaire, avec deux, deux rentrées scolaires si on veut : une qui est prévue « septembre » tout au long de l'année, et une nouvelle rentrée scolaire au retour des vacances de février. C'est-à-dire que tous les élèves qui ont manifesté qu'ils pouvaient s'intégrer dans la classe de rattachement lors du premier semestre, sont rattachés définitivement pour le second semestre.

*[Le rattachement à la classe banale se fait tout au long de la scolarisation en CLA, ce rattachement devient définitif soit au retour des vacances de février soit en début d'année scolaire suivante, nous avons en effet instauré une « bascule » à la mi-année afin que les élèves inscrits en FLEI dans le courant du premier trimestre puissent poursuivre leurs cours en CLA et que les élèves de CLA ne restent pas plus d'un an en classe d'accueil.*

*Nous examinons au CASNAV, en présence des chefs d'établissement, des enseignants des dispositifs, des formateurs toutes les progressions des élèves, toutes les possibilités d'intégration, toutes les nécessités de maintiens au cours de commissions de suivi (3 par an)]*

**D'accord. Et ça c'est fréquent ?**

C'est... On va dire que 20% des élèves.

**[silence] Donc j'ai vu dans les textes que les emplois du temps devaient être individualisés, comme vous venez de dire. Dans la pratique, les professeurs sont-ils réticents à ça ? Ca se fait ou pas ?**

Franchement, ça dépend des établissements. Y'a des établissements où ça fonctionne très bien, parce qu'il y a une véritable politique d'intégration de l'élève. Et puis y'a des établissements où ça se fait moins bien, parce que l'enseignant de la

classe d'accueil n'est pas forcément en lien avec les autres équipes des classes ordinaires, donc y'a une crainte des enseignants des classes ordinaires, qui imaginent ne pas pouvoir intégrer correctement ces élèves qui n'ont pas encore une pratique complète de la langue. Euh, oui c'est... Ca dépend du rôle que joue l'enseignant de cette classe d'accueil.

### **Et vous faites des réunions avec l'ensemble d'une équipe d'un collège ?...**

Ca dépend. On a des... On a une fonction de formation des enseignants. Donc formation des enseignants des dispositifs, mais aussi formation des autres enseignants. Donc on va, souvent, dans des établissements qui nous ont demandé une formation sur site, ce qui nous permet de travailler avec les équipes. Ici au CASNAV on travaille plutôt, on met plutôt en place des groupes de travail avec les enseignants des dispositifs, pas forcément les enseignants des autres dispositifs ou des équipes de classes ordinaires ; Même si on essaie de plus en plus d'associer les enseignants d'autres disciplines ou d'autres classes que la classe d'accueil.

*[Nous avons une mission de formation en direction des enseignants et par conséquent nous rencontrons régulièrement et les enseignants des dispositifs pour les ENA (élèves nouveaux arrivants) et les personnels des établissements scolaires lorsque des formations sur site nous sont demandées. Nous organisons des réunions de travail régulières au CASNAV pour faire évoluer les pratiques et les contenus, nous souhaitons créer du lien et nous travaillons dans ce sens.]*

### **[silence] D'accord. Donc globalement, vous ne pouvez vraiment pas généraliser sur l'individualisation des emplois du temps ?**

Oui. Majoritairement ils le sont. Pour les classes de collège ou les lycées, c'est pas le cas pour les CLA LP puisqu'y a pas d'enseignant professionnel. Donc c'est plus des classes fermées les CLA LP. Les CLA ENSA sont aussi des classes fermées, puisque la problématique est quand même très différente. Et même si quelques élèves peuvent suivre les cours en classe de 6<sup>ème</sup> pour certaines disciplines, c'est pas la majorité des disciplines. On peut facilement en cours d'EPS, ou cours de musique ; ils auront plus de difficultés en classe d'histoire géographie. Donc ça dépend vraiment des dispositifs. Mais les CLA collège sont des classes ouvertes.

*[Pour les CLA CLG et les CLA LGT qui sont des classes ouvertes avec intégration progressive globalement les emplois du temps sont individualisés, ce n'est pas du tout le cas pour les CLA LP ou les CLA ENSA qui sont des classes fermées avec des contenus et des objectifs pédagogiques précis et une intégration souhaitée rapide mais après une remise à niveau disciplinaire.]*

**D'accord. Et lorsque les enseignants sont réticents, vous pouvez peser pour que l'élève suive des cours dans la classe banale ?**

De toute façon les textes sont très clairs : l'élève ne doit pas rester dans une filière qui serait réservée aux élèves nouvellement arrivés. Donc on a mis en place ces commissions de suivi des élèves, où on examine la progression de chaque élève, après qu'il y ait eu un conseil de classe dans l'établissement bien sûr. Et là c'est vraiment un lieu où on échange et où on voit pourquoi cet élève-là par exemple ne peut pas intégrer tout de suite une classe ordinaire. Donc la parole est à l'enseignant, qui est le professeur principal de la classe. La parole est au chef d'établissement, qui connaît aussi et qui était présent au conseil de classe. Et, je dirais pas négociation, mais... euh... quand c'est une simple peur, en disant que c'est plus confortable vis-à-vis de la classe d'accueil parce qu'on a peur qu'il soit un peu effrayé en classe ordinaire, là on pousse un peu à l'intégration parce qu'on sait très bien que en étant en classe ordinaire l'élève au contraire va donner plus de lui-même, et ne va pas se conforter dans un... dans un cocon. Donc c'est... Les enseignants ont peur de lâcher leurs élèves, parce qu'il y a un lien affectif qui se crée, et... Voilà. Alors que l'élève a des capacités et peut les manifester bien davantage en étant dans sa classe de rattachement. Donc là on insiste un peu, y'a une petite négociation, mais c'est à la marge.

**Au collège Claudel, a priori j'ai observé que les emplois du temps étaient très peu individualisés, que les élèves allaient peu dans les classes banales...**

C'est vraiment dommage parce que l'expérience montre que plus ils sont dans la classe de rattachement, et plus vite ils comprennent ce qu'on attend d'un élève, et plus vite ils se mettent dans la peau d'un élève ordinaire on va dire.

**Donc vous avez quand même parfois des difficultés à peser là-dessus ?**

Quelques fois on tranche quand même, parce qu'un élève qui est resté deux ans en classe d'accueil, quand on sent qu'il est capable, on insiste. [rires]

**Ensuite, quand les élèves sont intégrés dans les classes banales, est-ce qu'après deux ou trois ans dans des classes banales, les enseignants connaissent leur parcours ?**

Non, en vérité non, malheureusement. Alors pourquoi, je ne saurais le dire, parce que ces élèves sont un dossier scolaire. C'est quand même le rôle du professeur principal que de chercher des informations sur les antécédents, sur les classes précédentes ; c'est pas forcément fait...

*[Non malheureusement ; Il semble pourtant important que le professeur principal d'une classe cherche à connaître le parcours antérieur des élèves qu'il reçoit, les informations figurent forcément dans le dossier des élèves et ceux-ci sont consultables au secrétariat ou auprès du CPE.]*

**Ca pose des problèmes pour ces élèves ?**

Pour certains ça doit poser problème, pour d'autres pas du tout, parce qu'ils se fondent vraiment, ils sont vraiment intégrés.

**Et vous les suivez après les élèves sur plusieurs années ?**

Y'a pas d'études ni de... véritablement il n'y a pas de suivi de cohorte. Parce que c'est un gros travail, et qu'on n'a pas, jusqu'à présent en tout cas, eu les moyens de mettre en place un suivi de cohorte.

*[Après que les élèves aient été intégrés et sur plusieurs années nous n'avons pas de véritable suivi de cohorte, nous y travaillons actuellement car cela nous semble très important.]*

**D'accord.**

On a des, on a des éléments hein bien sûr, notamment pour les élèves qui vont suivre un parcours professionnel. La première année on sait dans quel établissement ils sont entrés, et puis on peut voir si ils réussissent ou pas aux examens de BEP ou de CAP, donc là on a des éléments. Mais on le fait pas pour tous. Voilà.

**Et là vous me parliez de moyens, est-ce que certains établissements sont réticents à avoir des classes comme ça ? Pour des questions de moyens, en raison d'un surcroît de travail pour les enseignants ?...**

C'est pas un surcroît de travail. C'est vraiment pas un surcroît de travail, parce qu'on est là comme élément de réponse aussi aux problématiques. Donc on est là pour appuyer pour apporter des outils, pour répondre à tous leurs questionnements. Donc c'est plutôt intéressant pour eux d'avoir une classe de ce type dans leur établissement. Et puis c'est pas... ça prend pas non plus les moyens spécifiques de l'établissement, puisque cet établissement est doté de moyens spécifiques pour cette classe, comme il est doté pour n'importe quelle autre classe. Donc a priori il devrait pas y avoir de réticence.

*[Il peut y avoir des réticences, mais pas pour des motifs de moyens, les établissements qui disposent d'un dispositif pour la scolarisation des ENA reçoivent la dotation correspondante et sur un plan pédagogique, notre centre est présent pour apporter une aide en formation et en ressources, le motif des moyens n'est pas recevable.]*

**Et les réticences que vous observez, c'est pour quelles raisons ? On craint cette population ?**

Non en général les chefs d'établissement sont très favorables à l'implantation d'une structure de ce type, à un dispositif de ce type, parce que ça permet une cohésion des équipes, enfin normalement hein.

**Et les enseignants des classes, ils sont réticents ou pas ?**

J'ai pas un retour des enseignants des classes banales, donc...

*[La majorité des enseignants ne s'exprime pas, certains se plaignent de l'hétérogénéité des niveaux scolaires dans leurs classes sans l'imputer forcément aux ENA.]*

**D'accord. Je voudrais savoir quel bilan vous dressez des classes d'accueil ? Si vous pouviez particulièrement des classes d'accueil en collège, du type de celle qu'il y a au collège Claudel...**

C'est vraiment un dispositif qui est indispensable pour ces jeunes qui arrivent et qui ne connaissent pas du tout le système scolaire. Qu'ils aient un moment pour s'adapter à ce système, pour mieux comprendre, et ce qu'on attend d'eux, et où ils peuvent aller. C'est un moment aussi où les enseignants qui ont été formés pour des pratiques pédagogiques vraiment diversifiées et puis très pointues peuvent les mettre en pratique et puis aider leurs collègues justement à prendre en compte la diversité et... et comprendre ce qu'est l'intégration. [silence]

**Et quand on regarde un p'tit peu les études réalisées sur les parcours scolaires de ces jeunes, on observe quand même qu'il y a beaucoup d'échecs malheureusement...**

[me coupe] Y'a pas de chiffres ! Donc on peut pas dire combien...

**Il y a eu par exemple les études de Claire Schiff, des rapports ministériels...**

Oui mais comme y'a pas de suivi de cohorte, c'est...

*[Ce ne sont que des appréciations subjectives et peu représentatives]*

**Elle en avait fait à Bordeaux, et sur l'académie de Créteil aussi...**

Oui mais bon... Moi j'suis pas tout à fait d'accord avec ce que dit Madame Claire Schiff...

*[Est-il possible de généraliser ?]*

**D'accord. J'ai vu, y'avait d'autres personnes, comme Vallet je crois aussi, qui ont montré qu'il y avait une sur-orientation de ces élèves dans des classes pour...**

[me coupe] Bah peut-être que ça existe dans d'autres académies, où y'a pas cette diversité de dispositifs proposés pour ces élèves qui n'ont pas les mêmes euh, le même profil. Nous on a la chance à Paris d'avoir beaucoup de dispositifs différents, donc de répondre vraiment à des profils très particuliers pour coller au plus près des

besoins des élèves. Donc j'pense que c'est là le soucis, c'est pas qu'les élèves ont des difficultés à s'intégrer, c'est que le système ne leur permet pas d'avoir les moyens de s'intégrer. Moi j'suis toujours un p'tit peu euh... J'fais attention hein... Quand on dit que les élèves ont du mal à...

*[Toutes les Académies sont différentes et ne mettent pas en place les mêmes dispositifs d'intégration des ENA, peut-on dans ces conditions tenir un discours unique sur l'échec des ENA ?*

*Les élèves sont-ils responsables des difficultés d'intégration évoquées par certains ou bien l'Institution est-elle défaillante lorsqu'il s'agit de trouver et de mettre en place les solutions pour une intégration réussie ?]*

**Je ne mets pas la responsabilité sur eux. On est d'accord là-dessus.**

On est d'accord. *[coupure de l'enregistrement. J'ai pris le parti d'expliquer à madame Kantarci qu'il n'était aucunement question de juger ces jeunes<sup>55</sup>]*

**Enfin on observe quand même qu'ils ont malheureusement moins de chances qu'un élève scolarisé en France depuis le départ de faire par exemple des études supérieures...**

Bah j'suis pas si sûre que vous. J'suis pas si sûre que vous. Parce que les élèves qui sont plus en échec, ce sont pas les élèves qui arrivent, ce sont les élèves qui ont été scolarisés en France depuis la maternelle par exemple, pour lesquels on n'a pas pris en compte leurs difficultés, de langue peut-être hein, on n'a pas pris leurs difficultés en compte, et on a laissé s'accumuler un certain nombre de problèmes. Alors que les élèves qui arrivent, on sait qu'ils ont des difficultés, on met en place des dispositifs... euh et puis ce sont des élèves qui sont volontaires généralement, qui ont envie de s'intégrer, qui ont envie de travailler, qui n'sont pas en rejet de, de l'école. Et euh et ils ont toutes les chances de bien réussir. Et on en a à Henri IV, on en a... Donc je crois pas qu'ils ont moins de chances que d'autres élèves, nés en France...

---

<sup>55</sup> Voir à ce sujet la Notice méthodologique en annexe.

*[Ce n'est pas certain. Ne pas choisir de faire des études longues ne veut pas dire que l'on en n'est pas capable, les conditions d'arrivée en France, les conditions financières, la nécessité d'exercer rapidement une profession, les projets de vie sont certainement différents, on ne peut imaginer que le système scolaire soit responsable des choix de professionnalisation ;*

*Parfois pour un petit nombre d'élèves, il y a une confrontation douloureuse à certains principes de réalité pour lesquels l'école française n'est pas à incriminer, par exemple, un jeune de 15 ans non scolarisé dans son pays de provenance qui arrive et souhaite suivre des études de médecine sera déçu, pour ne pas dire plus, lorsque nous ne pourrons lui donner cette possibilité.*

*Dans l'ensemble les ENA ne sont pas des élèves en difficulté scolaire, ce sont des jeunes volontaires en cours d'apprentissage qui ne rejettent pas l'école et qui ont toutes les chances de bien réussir, dans les études qu'ils auront choisies.]*

**Est-ce que peut-être le fait que les enseignants des classes banales après deux ou trois années de scolarisation, ne soient pas au courant de leur parcours ça pose un problème d'évaluation ?**

Y'a un vrai problème d'évaluation, mais je vous dis, c'est valable pour tous les élèves, pas seulement pour les nouveaux arrivants.

**Après c'est un autre problème. Mais si on reste sur l'évaluation de ces enfants-là : certains proposent de les évaluer pendant quelques années sur leur progression, et non pas en les comparant par rapport à la norme française.**

Oui donc c'est ce qui se fait quand ils sont dans la classe d'accueil. C'est ce qu'on essaye de faire en mettant en place le suivi français langue seconde, pour avoir encore pendant une année, en tout cas pour que ces élèves soient repérés comme des élèves qui sont dans un processus d'apprentissage, et qui ne sont pas donc dans un processus d'échec hein. C'est vrai que les années suivantes, les... on aimerait beaucoup travailler sur l'évaluation. Mais avec, avec le socle commun des connaissances, avec toutes les, toutes ces nouveautés qui s'instaurent un peu dans le système scolaire, on ne va plus évaluer de la même manière ; maintenant on va évaluer par compétences et non plus par... normalement... [rires]

*[En classe d'accueil les évaluations se portent sur l'acquisition de compétences, en classe ordinaire, ce n'est pas encore le cas. L'évolution des pratiques est lente mais avec les nouvelles directives et la mise en place du socle commun des connaissances les choses devraient évoluer et le système d'évaluation des élèves changer totalement et dans l'intérêt de tous les élèves.]*

**Vous avez essayé de demander aux enseignants d'évaluer pendant quelques années différemment ?...**

Quelques années, c'est difficile de dire quelques années... mais demander aux enseignants de, de connaître le parcours antérieur des élèves oui bien sûr. Bien sûr.

*[La formation initiale et continue en direction des enseignants est un moyen important pour sensibiliser sur cette problématique de l'évaluation, nous pensons qu'une prise de conscience est en train de s'opérer mais beaucoup reste à faire. Nous sommes très présents sur cette mission de formation. Il serait souhaitable que les enseignants connaissent le parcours de scolarisation de tous leurs élèves.]*

**Et c'est fait ?...**

C'est pas forcément fait...

**Et les enseignants à votre avis sont réticents à ne pas les évaluer comme les autres ?**

Oui parce que, en France on considère que tout le monde doit être traité de la même manière donc on ne va pas stigmatiser certains et... voilà.

**Et vous en pensez quoi ?**

Moi je pense que l'évaluation est très mal faite en France, mais pour tous.

**Oui. [rires] Mais particulièrement pour ces élèves-là, est-ce que ça pose un problème justement ce... ce problème de traiter tout le monde pareil en France ?...**

De ne pas prendre en compte la diversité... C'est... Je pense pas que ce soit les nouveaux arrivants qui en pâtissent le plus, vraiment.

**Mais pour eux ?...**

Dans un premier temps c'est compliqué, dans un premier temps : quand ils viennent d'arriver dans la classe ordinaire, au bout d'un an ou deux c'est difficile parce qu'ils ont des notes qui ne correspondent pas à leurs compétences. Mais... mais je pense qu'ils sont dans un tel désir d'intégrer qu'ils réussissent à avoir des meilleures notes que leurs camarades.

**Mais est-ce que ça ne peut pas les décourager ces notes au bout d'un an...**

Certains peut-être.

**Et là-dessus le CASNAV peut agir ?**

C'est pour ça qu'on a mis en place ces FLS, pour au moins les avoir un an encore.

**Vous ne pouvez pas faire plus qu'un an ?**

Non.

**Et c'est une question de moyens, ou c'est la politique du CASNAV ?**

Aussi c'est une question de moyens, mais euh... C'est ce qu'on a trouvé comme solution pour le moment, mais c'est pas statique hein, on cherche toutes les meilleures solutions, et on travaille beaucoup sur les évaluations.

*[Il ne s'agit pas de politique, un élève intégré devient un élève à part entière, un ENA ne reste pas ENA toute sa vie. C'est bien sûr aussi une question de moyens.]*

**D'accord. Bon écoutez je pense que c'est bon. Auriez-vous d'autres choses à ajouter ?**

Non non. Je répondrai à vos questions si vous en avez d'autres. N'hésitez pas à me contacter.

**D'accord. Merci beaucoup.**

[fin de l'enregistrement]

## **GUIDE D'ENTRETIEN DU 11 AVRIL AVEC ELISABETH DEMONQUE**

### **Quels sont selon vous les besoins spécifiques des ENA ?**

*Comprendre la pertinence d'un traitement spécifique des ENA.*

### **Avez-vous connaissance des évaluations initiales réalisées par le CASNAV ? Comment vous en servez-vous ?**

*Connaître son opinion sur ces évaluations. Comprendre la façon dont elle s'en sert concrètement : individualise-t-elle le travail selon les compétences de chacun ?..*

Relance éventuelle : **Comment prenez-vous en compte les acquis des jeunes dans leur parcours scolaire antérieur ?**

**Lors de notre premier entretien, vous aviez évoqué votre souhait de garder les élèves plus d'un an. Certains soulignent au contraire qu'une telle pratique serait une entrave à leur intégration dans le système scolaire classique : qu'en pensez-vous ?**

Relance éventuelle sur les élèves ayant une classe banale de référence de 3<sup>ème</sup> : comment font-ils sans LV2, sans physique ?...

**Les élèves nouvellement arrivés suivent-ils certains cours dans leur classe banale de référence ?**

*Relance éventuelle sur les cours d'EPS, d'éducation musicale, d'arts plastiques et de technologie : pourquoi ne les suivent-ils pas avec leur classe de référence ?*

**Que pensez-vous de ce regroupement systématique des élèves nouvellement arrivés dans une même classe ?**

*Relance éventuelle : Pensez-vous que ce regroupement systématique dans une même classe a un impact sur leur intégration dans le système scolaire banal ?*

**Une intégration progressive des élèves dans les classes banales est-elle envisageable ?**

**Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves lors de leur passage dans une classe banale ?**

*Revenir sur le problème de l'évaluation, ainsi que sur la confrontation avec les autres élèves.*

**Quelles sont les caractéristiques des élèves nouvellement arrivés de votre classe?** (origine, sexe, âge, PCS, orientation prévue).

*Voir la diversité des parcours des élèves.*

## **ENTRETIEN DU 11 AVRIL AVEC ELISABETH DEMONQUE**

Entretien réalisé le vendredi 11 avril 2008, dans sa salle de classe au collège Camille Claudel.  
Durée : 40 minutes.

*Cet entretien s'est déroulé selon les mêmes modalités que le premier. Avant de commencer j'ai remercié madame Demonque de m'avoir recommandé de rencontrer Marie-Jocelyne Kantarci, du CASNAV. Elle m'a alors indiqué que de par son parcours madame Kantarci avait une vision intéressante, mais aussi qu'elle avait pacifié les relations entre les enseignants et le CASNAV. Elle a alors évoqué l'ancien inspecteur, aujourd'hui décédé, avec qui les contacts étaient semble-t-il plus difficiles. A ma demande, elle m'a signalé que cet inspecteur était responsable des dispositifs concernant les élèves nouvellement arrivés et les enfants du voyage, mais aussi, fait important m'a-t-elle fait remarquer, des enfants en grande difficulté scolaire. A la fin de l'entretien elle m'a emmenée rencontrer brièvement la principale.*

### **D'abord j'aimerais que vous m'expliquiez quels sont selon vous les besoins spécifiques des enfants nouvellement arrivés.**

Bah il faut qu'ils s'intègrent dans le système français. Qu'ils comprennent euh... Il y a d'abord un problème à l'évidence linguistique, et puis y'a un problème euh culturel : qu'est-ce que c'est qu'une classe française... On doit leur transmettre ce que c'est que la vie dans un collège, qu'est-ce que c'est qu'un collège en France, les notations... Les chinois sont notés sur 100, ici c'est sur 20. Enfin des choses auxquelles moi au début, je dois avouer, je ne pensais pas et qui peuvent être... des choses qui sont très concrètes quoi pour eux. C'est essentiellement ça j'dirais. Et puis notre but ce n'est pas de les garder mais de les envoyer en classe française quand ils sont prêts. Qu'est-ce que ça veut dire prêt ? C'est... y'a la maturité, y'a des mômes qui en ont très très envie. Là j'viens d'en envoyer deux : une qui est exceptionnelle, une jeune thaïlandaise qui a appris le français toute seule il y a quelques mois, et qui là ça y est, est intégrée en 4<sup>ème</sup>, et les professeurs sont étonnés quoi. Alors elle bosse comme une malade mais elle est exceptionnellement douée. Et je viens d'intégrer aussi un p'tit, un jeune homme marocain, qui lui a été

intégré en 6<sup>ème</sup> parce qu'il avait plus rien à faire ici, ne progressait pas ; et on s'est dit que se heurter, se confronter à la réalité des classes françaises était peut-être mieux, et c'est aussi catastrophique que quand il était en classe... Enfin c'est plus même : parce qu'ici on le tient, et là il est confronté à d'autres mômes, et il se bat, et il crache et il bosse pas. Enfin voilà. [rires]

**A ce sujet-là, lors de notre premier entretien vous m'aviez dit que vous souhaiteriez garder certains élèves plus longtemps qu'un an. Un certain nombre de personnes soulignent que le fait de garder l'élève longtemps, ce serait une entrave pour leur intégration scolaire future. Je voudrais savoir ce que vous en pensez.**

Ca dépend. Je pense que... Non c'est pas idiot, mais je pense que ça dépend du fonctionnement des classes d'accueil. C'est vrai que moi je m'en rends compte maintenant, dans ma pratique d'enseignement, j'enseigne de plus en plus comme j'enseignerais dans une classe française. C'est-à-dire que je fais plus de FLE, je me sers de méthodes parce que c'est aussi des méthodes qui sont intéressantes et dont je me servais pareillement en collège. Mais euh je pense qu'il faut du temps pour certains gamins, et ça... enfin pour moi c'est pas une perte de temps. Par exemple on a, vous avez vu l'emploi du temps, ils ont un emploi du temps, ils font des activités avec les autres, ils ont... y'a un éducateur qui les emmène au cinéma. Enfin ils sont intégrés avec d'autres mômes pour d'autres activités.

### **Quels types d'activités ?**

Ils ont des activités en dehors du collège, et moi j'les pousse beaucoup maintenant à aller à l'association sportive, comme ça ils rencontrent d'autres gamins etc. Euh y'a deux théories : y'a effectivement de les jeter dans le bain, et... c'est... moi quand j'étais en lycée international c'est ce qu'on faisait ; mais c'était pas le même public... Et ça j'crois qu'ça dépend des gamins ; Et je vois les p'tites chinoises, y'en a une elle a passé une année en CLIN, donc en classe d'accueil primaire, et une année en classe d'accueil collège, avec moi, ça y est là en 6<sup>ème</sup> elle s'est... elle est intégrée, elle a eu des encouragements.... Mais elle avait besoin de bien deux bonnes années pour pouvoir s'intégrer. Mais par exemple les p'tits maghrébins il est évident qu'ils sont déjà francophones et qu'ils ont pas les mêmes besoins. Et ceux... Et j'ai des mômes qui étaient illettrés l'année dernière, et ils vont aller l'an prochain en classe française, mais moi j'les suis après et je sais qu'c'est très difficile, et ça... Alors il

faudrait peut-être une autre structure que les classes d'accueil, c'est possible. Mais c'est peut-être le fonctionnement de la classe telle qu'elle est qui est... Si on fonctionnait effectivement en, qu'il y ait pour le français un système d'entonnoir, c'est-à-dire qu'il y ait des barrettes de français, et qu'ils soient dans les autres classes ; ça serait bien je pense mais c'est pas possible.

### **Pourquoi ?**

Bah pour des questions d'emploi du temps : trente gamins qui ont des niveaux différents, ça bloquerait des barrettes en français sur cinq niveaux. Alors ce qu'il y a c'est que nous actuellement on a tous les niveaux ; y'a des établissements ils ont 6<sup>ème</sup>/ 5<sup>ème</sup> en classe d'accueil... Nous on a tout. Cela dit euh j'avais... moi j'ai dit que j'acceptais effectivement tout le monde. Et quand ils nous disent, et l'année dernière elle m'avait dit qu'on aurait que des 6<sup>ème</sup>/ 5<sup>ème</sup> : ça n'a jamais été euh... réalisé. Donc maintenant je...

### **Là vous avez beaucoup de niveaux différents...**

Y'a beaucoup de niveaux oui, mais en français j'essaie de trouver des activités qui leurs conviennent, et puis je fais des sous-groupes. Mais c'est vrai que je ne fais pas un programme de français de 5<sup>ème</sup>, je fais plutôt un programme de français de 6<sup>ème</sup>, c'est-à-dire le conte, la structure du conte, les différents types de texte (narratif argumentatif etc). Et puis les plus grands ils commencent à écrire des textes argumentatifs et puis des rédactions.

### **Et ça peut être pénalisant pour les plus grands ?**

Non. Moi j pense pas parce que c'est un niveau de langue hein. Et ici en plus ils ont le vendredi après-midi, y'a cinq gamines qui font un soutien. Et j'en ai rediscuté avec la collègue qui dit c'est incroyable parce que ces gamines ont redonné une pêche à des mômes qui étaient en difficulté. Elle me l'a redit là. Elle m'a dit écoute elles sont très exigeantes, elles creusent la grammaire, et elles posent plein de questions, et du coup ça motive l'ensemble du groupe... Donc les classes d'accueil peuvent aussi... !  
[rires] Voilà.

### **Le fait qu'en classe d'accueil il n'y ait pas de LV2 par exemple...**

[me coupe] Alors là ça c'est un énorme souci. Et là on n'arrive pas à le régler. Il faudrait dans ce cas-là... Un même qui est mis en niveau 4<sup>ème</sup> ici, il faudrait qu'il

puisse aller suivre de l'espagnol. Y'a des, je... Ici je sais que c'est pas possible, parce qu'ils pourraient suivre l'espagnol, mais ça serait au détriment... des maths etc. Donc il faudrait... C'est un problème de créneaux : parce que à la limite si on avait un créneau pour que le professeur d'espagnol fasse un cours d'espagnol en classe d'accueil... c'est plutôt un problème de crédit d'heures je pense.

**D'accord. Pour les élèves que vous prenez, qui ont un niveau 4<sup>ème</sup>/3<sup>ème</sup>, c'est un handicap ?**

Alors c'est un réel handicap sauf pour les chinois. Parce qu'ici on a LV1 ou LV2 chinois. La LV1 chinois ou anglais. Mais alors c'est que j'ai par exemple, c'est qu'on a une brésilienne qui a un niveau d'anglais bien supérieur aux autres : elle va, j'ai réussi à lui trouver (enfin j'ai dit j'ai réussi : il faut regarder, c'est pas un exploit hein), elle va suivre des cours d'anglais en 3<sup>ème</sup>. Alors elle loupe avec moi deux heures de français, mais par contre je me dis que c'est aussi bien qu'elle aille faire de l'anglais et qu'elle soit dans une classe, que deux heures de français... Elle se tient au courant, elle va pas en mourir. Mais cela dit on nous demande d'enseigner en séquences. A mon avis... c'est une grosse discussion que j'ai avec les formateurs du CASNAV : c'est pas très très possible, à partir du moment où on joue le jeu de l'intégration c'est-à-dire que les mêmes font des allers-retours classe d'accueil/ classe banale. Et une séquence ça veut dire que l'on travaille un même temps, et y'a pas le lundi pour la grammaire, le mercredi pour le sais pas quoi, le vocabulaire, et le jeudi pour les conjugaisons ; mais c'est un thème sur lequel on fait un certain nombre d'activités, et si les mêmes perdent une des activités c'est quand même dommage. Voilà.

**D'accord. Sinon, par rapport au niveau dans lequel vous insérez les élèves, vous avez-vous accès aux évaluations initiales réalisées par le CASNAV ?**

Pas toujours. Je les demande mais c'est pas toujours. Normalement elles devraient être fournies, mais c'est pas toujours. Moi je sais que je vais systématiquement regarder les dossiers. Pas tout de suite, y'a des gamins où j'y vais même pas parce que ça se passe bien ; c'est plutôt ceux pour lesquels j'me pose des questions. Y'a pas toujours. Et les évaluations sont très succinctes hein. Alors là maintenant on a les évaluations de maths, puisque c'est ce qui détermine le niveau, hein. C'est pas les langues, c'est pas le niveau de français, mais c'est le niveau de maths.

**Et le fait que le niveau de maths soit le niveau de référence, ça pose un problème ou pas ?**

Euh je sais pas. Y'a pas d'autres critères. Là j'ai un conflit avec des parents algériens, parce que leur fille en Algérie était en 4<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup>, et qu'ici elle va aller en 5<sup>ème</sup> l'année prochaine. Donc ils m'ont dit on la renvoie en Algérie. C'est... Moi je n'ai pas à me prononcer sur leur décision, mais nous en tant qu'équipe pédagogique on leur explique qu'elle n'a pas le niveau quoi, et même en français. Elle serait incapable de rentrer en 4<sup>ème</sup>. Mais c'est douloureux : les pays africains et les pays du Maghreb c'est douloureux parce que les mêmes ils perdent deux ou trois ans. Mais c'est comme ça.

**Et vous, quand vous les avez, vous vous en servez ou pas des évaluations ?**

Non. Ah non non, moi j'les... Ca voudrait dire quoi s'en servir ? Retravailler dessus ?... Ah non parce que les évaluations, ils ont pas... C'est un test plus qu'une évaluation. Donc nous après... Non j'm'en sers pas ; j'vais regarder par exemple. Mais les tests de français, c'est fini... En plus normalement les élèves que moi j'ai sont passés par le FLEI, donc les évaluations sont des évaluations obsolètes.

**Et est-ce que vous prenez en compte les acquis de ces jeunes dans leur pays d'origine ?**

Ca veut dire quoi ?

**Les acquis dans certaines matières peut-être. Vous n'êtes peut-être pas l'enseignante la plus concernée par ça, mais...**

Je... On parle souvent du système scolaire de leur pays. Là on a été voir ensemble *Le cahier*, un film afghan, enfin fait par une iranienne, je sais pas si vous en avez entendu parler ; donc on est tous sortis, et bon y'a un iranien. Bon on a parlé, on a lu un article du *Monde jeunesse* sur ce que c'était que le régime des talibans, ce que c'était que la... ce qui se passait là-bas etc. Et là c'est vrai qu'à ce moment-là, puisqu'y'avait des... j'me suis servie de c'qu'ils disaient sur l'école. Mais leurs acquis ; enfin oui y'en a : en maths évidemment. Les chinois notamment sont excellents en géométrie. Enfin j'dis les chinois : les bons élèves chinois sont excellents en géométrie, non l'inverse ; excellents en algèbre et en géométrie ils

touchent pas une bille parce qu'on en fait très très peu là-bas. Donc les collègues s'en servent oui bien sûr. La physique, tout ça, ils adaptent... Oui oui.

### **Les enfants adaptent ou les professeurs ?**

Bah les collègues voient qu'ils ont des connaissances dans leur langue, donc ça va beaucoup plus vite pour eux. Par exemple en SVT non : ça c'est compliqué parce que c'est tellement une question, paraît-il, de vocabulaire que là ils ont des soucis. En histoire-géo elle se sert des cartes de leur pays, enfin bon...

### **D'accord. Est-ce que les élèves nouvellement arrivés suivent des cours dans leur classe banale de référence ou pas ?**

Non.

### **Pas du tout ?**

Non. Pas du tout.

### **Et comment ça se fait ?**

Parce que c'est pas la fonctionnement de la classe d'accueil. La classe d'accueil ici ils ont toutes les matières, c'est pratiquement un niveau sixième hein. Ils ont donc toutes les matières et il est pas prévu au départ qu'ils aillent dans les classes banales. C'est le fonctionnement de Camille Claudel. J'sais pas comment... Et nous on a vraiment... enfin que Camille Claudel prend toutes les heures ; c'est-à-dire c'est c'que j'vous ai dit l'autre fois, y'a des établissements qui se... qui éparpillent les heures ailleurs, mais nous ils les ont. Donc cela dit, c'est arrivé en EPS que des mêmes qui étaient très très motivés, j'leur trouve des heures, et ils vont en EPS par exemple. Mais en tout début non. Et moi c'est vrai que, c'est p't'être mon défaut hein, moi c'est vrai que je les garde... Ils restent un moment. Mais, vu le public qu'on a, et après discussion avec les collègues, il est... Vu le travail que maintenant je fais hein, peut-être y'a deux trois ans, à mon avis j'étais... enfin bon j'apprends hein, ça c'est bien. Mais maintenant vu le travail que je fais, c'est vrai qu'ils écrivent des textes, j'ai le temps de m'occuper d'eux, j'ai le temps de faire des corrections individuelles etc. Les collègues de français, de maths etc, qui vont les mettre, on est quand même en ZEP hein, qui vont les mettre au milieu de gamins en difficulté pour plein de raisons, euh auront peut-être moins de temps.

**Mais par exemple, j'ai vu que dans l'emploi du temps ils ont EPS, musique, arts plastiques : est-ce que pour des cours comme ça ce serait...**

[me coupe] Alors ça je suis d'accord avec vous. Moi j'aimerais... j'aimerais beaucoup. Maintenant au niveau de l'emploi du temps c'est le même problème qu'on a évoqué tout à l'heure. Moi j'aimerais qu'ils soient... Je pense que ça s'rait super qu'ils soient intégrés dans ces matières-là, ou techno, parce que bon techno ils manipulent. Donc voilà. Mais c'est pas... Là pour l'instant vu comment sont les emplois du temps, c'est pas possible. Et puis on a peur... que si... j'ai entendu dire, y'a des collègues qui disent, « si on commence à faire ça, y'aura moins d'heures pour la classe d'accueil » et c'est pas bon. Mais ça c'est une des discussions... Moi personnellement, j'veux dire j'crois pas tellement au FLE, ça... je me dis c'est du bon sens etc. Et c'est vrai qu'ils auraient du français, et qu'ils seraient envoyés dans les autres classes, ça s'rait peut-être fort bien pour eux. C'est pas le fonctionnement sur l'académie de Paris.

**D'accord. Parce que dans les textes en fait, théoriquement ils doivent suivre le maximum de cours dans leur classe banale de...**

[me coupe] Mais ça c'est du bidon. Parce que, j'veux dire les textes... les collègues qui reçoivent des mômes comme ça... Ca doit arriver dans certains établissements, mais c'est très souvent des très mauvais élèves. Parce que... Moi on m'a cité l'exemple de très bons collèges qui n'aiment pas les classes d'accueil, dans les beaux quartiers, et c'est vrai qu'ces mômes-là ils sont en difficulté hein. Donc ça demande... Ou alors ils sont mis au fond, c'est c'que j'ai entendu dire. Mais ça bon... j'y suis pas, donc c'est facile de le dire. Ou alors c'est c'est... ils ont quand même tout tout à apprendre hein.

**Oui. Alors que pensez-vous du regroupement systématique des élèves dans une même classe.**

Bah c'est ce dont on parlait hein.

**Par rapport à leur intégration ensuite dans le système classique...**

Je sais pas... Ici ils sont pas du tout pestiférés. Y'a des endroits... et puis de moins en moins. Parce que d'abord ce sont des mômes, y'a une grosse communauté chinoise, donc les gamins vont. Et puis moi dans ma classe d'accueil j'ai des gamins qui sont en difficulté, que les collègues m'envoient. Donc y'a quand même des allers-

retours. Et évidemment ils racontent sûrement c'qui s'passe dans la classe d'accueil. J'ai moi-même cette année, j'fais un projet de comité de lecture de théâtre contemporain, hein vous vous souvenez, pour les sixièmes ; et y'a des gamines qui m'ont dit « madame on peut v'nir dans votre classe », et elles sont venues, elles ont bossé dans le fond, et donc tout ça ça fait que c'est une classe qui est quand même assez ouverte. Et y'a les anciens qui reviennent, donc... Je les sens pas isolés, mais bon je suis pas je suis pas dans leur... Je vois bien qu'ils sont pas isolés, je vois qu'ils se tapent la main, ils se disent bonjour en se tapant la main, j'vois très bien qu'ils se connaissent... Ils sont très, très très demandeurs et très intégrés. Y'a même un ancien de classe d'accueil qui m'a dit et beh dis-donc c'est presque comme une classe normale maintenant. Y'a pas... Y'a beaucoup d'élèves, et puis y'a pour eux... C'est vrai que le fait qu'ils soient qualifiés « NF » [*NF*, « *non francophones* », est le nom donné à la classe d'accueil au collège Claudel], c'est pas... « non francophones », bon c'est la tradition, j'ai du mal à la faire changer, mais c'est vrai que maintenant je, beaucoup de collègues ne disent plus « classe NF » mais ils disent « classe d'accueil »... C'est pas évident. Alors moi j'serais ravie qu'ils soient intégrés, plus vite, mais quand les collègues ont déjà trente mômes, moi je... c'est facile pour moi, mon travail est beaucoup plus facile parce que je n'ai que des mômes comme ça, que les collègues qui vont les recevoir, pour qui c'est une tâche complémentaire... Quand on a 27 mômes, ça en fait 28 ou 29, c'est énorme.

**Et ensuite quand ils sont intégrés dans les classes banales, les enseignants, vous pensez, prennent bien en compte leur parcours ?**

Ah oui oui oui.

**Même sur plusieurs années ?**

Oui on le sait. Et puis moi, comme je suis... Ceux qui restent ici, nous on en a beaucoup qui restent hein. Et j'vois cette année l'intégration se passe beaucoup mieux que l'année dernière, parce que les mômes qui ont été intégrés, sont des mômes, des bûcheurs, des mômes qui possédaient le français, et c'qu'on a fait, j'ai pas retrouvé le journal [*journal de bord réalisé par les élèves dont elle m'avait parlé lors du premier entretien*], j'pense qu'on va refaire cette année une semaine d'intégration. Ca ils adorent. Et ils demandent. Moi si ça tenait qu'à moi, je pense que ça serait bien de faire des allers-retours, mais ça veut dire qu'il faudrait casser ce système de classe, il faudrait qu'ils puissent aller... vous voyez... On n'en est pas là

encore. Mais ça s'rait bien oui, ah oui moi j'pense que ça s'rait très bien d'aller ailleurs, ils s'confrontent à d'autres profs mais... Voilà. Enfin...

**Si on n'en est pas là, au-delà des moyens ou des problèmes techniques, vous pensez que c'est une politique du CASNAV ?**

Ah oui. Oui. Moi j'suis pas... enfin j'peux pas ... Moi je pense effectivement que si ils avaient... Le problème : on leur demande un truc complètement dément à ces gamins. Ils arrivent ou en sixième, niveau 6<sup>ème</sup>, niveau 5<sup>ème</sup> et niveau 4<sup>ème</sup>, et très souvent ils redoublent hein. C'est-à-dire on les met classe d'accueil 5<sup>ème</sup>, et ils vont rester en 5<sup>ème</sup> l'année suivante, c'est quasi systématique. On leur demande un truc complètement dément : il faut qu'ils se remettent, qu'ils se mettent au niveau en français, qu'ils acquièrent les compétences en histoire-géo, en maths, en... dans toutes les matières. C'est complètement dément. C'est complètement dément. C'est pas qu'un niveau de langue ; on leur demande aussi un niveau... d'avoir un niveau d'élève français dans toutes les matières. Je mets quiconque au déficit de réussir hein. Surtout dans leur contexte de vie... C'est très très dur.

[silence] **Et donc lorsqu'ils passent en classe banale après, qu'en est-il de l'évaluation ?**

Alors ça on a essayé de faire un stage, qui a pas satisfait les gens. Oui, y'a problème d'évaluation, c'est certain. Et moi je mets l'accent là-dessus. Les formateurs du CASNAV étaient venus l'année dernière, et ils n'ont pas répondu du tout à l'attente de mes collègues, et à la mienne : c'est-à-dire comment faire pour évaluer ces mômes ? Tout en étant juste, tout en sachant qu'ils vont avoir des... par exemple ceux qui sont en 3<sup>ème</sup> ils vont avoir le brevet à la fin de l'année, donc... pour l'instant y'a... on n'a pas de réponse. Alors certains collègues vont dire « tu fais les trois premières questions, et je te noterai les trois premières questions ». D'autres collègues sont plus complaisants... qu'avec d'autres élèves, sachant que... Et puis certains bah disent « oui c'est normal il a deux sur vingt ». Et moi ça me fend le cœur...

**Certains professeurs sont réticents à...**

[me coupe] c'est pas qu'ils sont réticents, c'est qu'ils ils pensent bien faire, en disant « qu'est-ce que tu veux, de toutes façons ils sont là, il faut qu'ils soient notés comme les autres ». Ils sont pas forcément réticents. C'est pas de la réticence c'est, bon, à

mon avis ils sont dans l'erreur, mais il faudrait que moi j'ai des arguments... Et l'évaluation c'est un b... j'allais être très grossière, c'est vraiment bon... quelque chose de très... c'est explosif hein. On a demandé un stage d'évaluation, hors classe d'accueil hein, cette année ; les formatrices ont été contestées, elles ne sont pas revenues ! Alors quand... Donc y'a les livrets d'évaluation... Enfin c'est vraiment dans l'Education nationale quelque chose d'extrêmement contesté, donc c'est... Donc la classe d'accueil elle est, et les élèves de classe d'accueil, ils sont happés dans une évaluation générale qui n'est peut-être pas celle qu'elle devrait être.

### **Et pour ces élèves, on voit apparaître un problème de motivation ?**

Alors ça... Alors non parce que moi je les préviens... Alors là aussi, peut-être que la classe d'accueil. Bon j'ai des échos car j'ai des jumeaux dont un est en classe d'accueil, les mêmes ils ont cinq sur vingt en classe d'accueil [*se trompe, voulait dire en classe banale*], ça me pose grand, grandement problème. Parce que quand on est en apprentissage, être en échec dès le début... J'ai entre autres un p'tit bulgare, il est... la tante c'est elle qui élève les deux gamins, est venue me voir. Et avec moi c'est vrai que ce même il a des notes tout à fait honorables. Mais il faut aussi leur dire attention. Et c'est l'argument des parents algériens qui sont venus me voir : ils m'ont dit « elle a treize ». Cela dit treize en classe d'accueil en français c'est pas terrible, et je leur ai dit « oui mais c'est classe d'accueil, on est en apprentissage, c'est une autre manière d'évaluer »... Et c'est vrai que là moi aussi je me heurte : est-ce que je fais... Alors je fais récemment, ça c'est nouveau ça vient de sortir, je leur ai fait faire un devoir niveau 6<sup>ème</sup>, et je leur ai dit « je vais vous noter comme je noterais des 6<sup>ème</sup> » ; c'était catastrophique. Y'a eu des deux, des trois... Alors c'est vrai que... mais je leur ai dit « on ne compte pas ». Souvent moi j'attends qu'ils soient prêts pour être évalués, et là je pensais qu'ils étaient prêts pour ce devoir de 6<sup>ème</sup>, et j'ai fait une erreur, ils étaient pas prêts. Mais eux j'crois que c'est important aussi qu'ils se disent : « ah oui, on a encore des trucs à apprendre ». Et comme les notes ne sont pas mises sur le carnet, c'est sûrement un choc... mais j'ai peut-être fait une erreur, je sais pas ; mais en tout cas ils se sont... Et y'en a deux qui étonnement sont pas les meilleurs, mais qui ont vachement bien bossé, qui ont regardé les questions, qui étaient peut-être moins sûrs, et qui ont eu des notes tout à fait honorables.

**Certaines personnes proposent pendant un ou deux ans dans la classe banale de noter ces élèves ces élèves sur leur progression et non pas par rapport à la norme...**

[me coupe] Mais faudrait qu'ce soit tous les élèves qui soient notés comme ça. J'vois pas pourquoi ça s'rait que ceux de la classe d'accueil. Alors là moi je serais pour tout à fait aussi, mais faudrait que ce soit tous les élèves. Parce que moi on m'envoie des élèves qui ne relèvent pas de la classe d'accueil, et qui sont en, et qui relèveraient aussi de... Tous les élèves devraient... Je trouve qu'on devrait effectivement évaluer en notant les progressions, les efforts etc. Mais après, expliquez-moi... c'est qu'après on a l'échéance du brevet, qui dans un établissement comme le nôtre est un examen important, et puis l'échéance du bac, et on note pas selon la progression. Donc on... C'est super, moi j'aimerais qu'on fasse ça. Mais alors ça veut dire qu'il faut arrêter ce bac, arrêter... je s'rais tout à fait pour, mais alors là on...on est lâches ! Donc c'est vrai que c'est un problème, mais pour moi c'est pas que pour les élèves de la classe d'accueil. Cela dit est-ce que ça pourrait être un laboratoire ?... Parce que moi j'évalue très classiquement hein... ça je suis pas très fière... non c'est vrai : je dis bon c'est bien etc, mais quand on a répété le passé composé etc, y'a aussi un moment où il faut qu'le même... Mais j'ai un p'tit algérien, c'est... tant pis j'veux, il apprendra pas, il comprendra pas, mais j'peux pas lui... je... j'ai p't'être tort hein : les autres ont quinze, seize, dix-sept, lui il va avoir quatre ou cinq. Alors je lui refais faire, bout par bout, on lui disant bon etc. Mais il vit quand même avec ses cinq sur vingt. Que faire ? Ca j'ai pas de réponse.

**Et vous les suivez le temps qu'ils sont dans le collège ?**

Ah beaucoup ouai. Ils viennent me voir, j'demande aux collègues...

**Et certains reviennent après ?**

Ah oui oui souvent. Si ils ont une heure de trou, plutôt que d'aller en permanence ils viennent là, et ils se mettent dans le fond... J'ai des p'tits chinois qui étaient un peu en rupture, et là ça fait au moins deux mois, j'les ai engueulés en disant « mais qu'est-ce que j'apprends ?! le prof de maths m'a dit que... ». Ils viennent... Ca veut pas dire forcément qu'ils travaillent beaucoup, mais c'est pas grave : ils ont un moment... C'est un havre de paix quoi la classe d'accueil pour eux. Donc ils bossent quand même leurs maths, leurs trucs... De temps en temps ils savent, alors ils veulent répondre car ils sont vachement contents puisqu'ils savent mieux qu'les

autres, donc ils ont le droit, mais il faut qu'ils laissent réfléchir. Et c'est bien. Y'a vraiment un va-et-vient qui se fait.

**Et quelles sont leurs impressions une fois qu'ils sont intégrés ?**

Ah beh c'est dur, c'est dur, c'est dur... Mais y'en a qui s'en sortent hein. Et c'est là où moi je suis, alors... Ca dépend des gamins, mais y'en a qui s'en sortent, même en français. Mais quand je vois qu'on demande l'étymologie de mots français en latin ou en grec, déjà pour les p'tits français ça correspond à quoi, alors des gamins qui sortent de classe d'accueil c'est pire ! L'attribut du COD, j'veux dire qu'est-ce que ça fout ici ?... Alors là je vais plus loin : je conteste : à quoi ça sert d'enseigner l'attribut du COD en français à des 4<sup>ème</sup> ?... Mais ça c'est autre chose, hein. Donc voilà. Non non ils sont heu... Ils savent que ça va être violent. Et le choc est violent de toutes façons.

**Et c'est au niveau purement scolaire que c'est violent ?**

Alors moi je n'ai que ceux qui restent ici, et j'ai des échos de ceux qui partent en CAP ou BEP. Ceux qui partent en lycée ils me donnent plus de nouvelles, très peu, très peu. Ils sont passés à autre chose. Si y'en a une qui est venue m'apporter des chocolats, parce qu'elle avait été en classe d'accueil y'a trois ans, et j'l'avais défendue même l'année dernière, et donc elle a dit « c'est que pour vous, je veux pas les autres ». Elle était en seconde, elle s'en sortait, à peu près ; sauf en SVT où elle a eu cinq sur vingt, elle m'a avoué. Mais ceux qui reviennent c'est ceux qui, ou qui ont des choses à dire, ou qui sont importantes quoi, affectivement ; qui ont des nouvelles importantes à m'annoncer. Mais sur quoi, sur une trentaine d'élèves, vingt-cinq... Je dois avoir des nouvelles de... Sur dix qui partent j'en ai quatre cinq qui me donnent des nouvelles quand même. Grosso modo.

**Et pour finir, est-ce que vous pourriez me donner les caractéristiques des élèves que vous avez dans votre classe cette année là ?**

C'est-à-dire ?

**C'est-à-dire l'origine, le sexe, l'âge. Et vous connaissez la profession des parents ?**

Non ça j'demande pas, mais c'est très souvent la restauration. Alors je vais aller récupérer le... le cahier de texte, parce que j'ai la liste comme ça je serai sûre de pas me tromper.

[part chercher le cahier dans une salle à côté]

Vous voyez, intégration : ils sont en train... Cours d'éducation sexuelle. Y'a plein de trucs. C'est les filles d'un côté, les garçons de l'autre. Et si vous voulez y'a plein de... Ils sont très intégrés quand même. Et puis moi depuis que je suis là je reçois systématiquement les parents. J'insiste, j'insiste pour les rencontrer. La réunion en début d'année, en septembre, j'sais pas si j'vous l'ai dit, on fait comme... Ils sont assimilés aux 6<sup>ème</sup> si vous voulez. On a le rapport... Alors moi je ne sollicite jamais les parents pour les sorties, mais là on va faire en fin d'année une fête de collègue que je vais organiser, pour tout le collège ; et y'aura un buffet international, et là les parents viendront. On essaie quand même d'intégrer... Et là voyez, maintenant j'ai demandé à ce qu'ils aient vraiment comme les autres. C'est-à-dire ils ont la sécurité routière, euh j'dis n'importe quoi ; ils ont la police qui vient pour la violence, le racket, et j'peux vous dire y'en a plein de fois ils ont refermé la porte quand ils ont vu les policiers parce qu'ils ont des parents sans-papiers ; et j'ai été voir les policiers, et j'leur ai dit : « vous voyez comme c'est sympa... vouloir faire peur etc ». Et donc ils sont vraiment intégrés... Ils sont intégrés. Et là j'suis embêtée, parce que quand je suis rentrée manifestement elle expliquait comment se servir d'un préservatif... Et là j'aurais pu rester, mais j'ai dit non. J'ai un poids déjà... y'a des parents qui m'disent « ohlala madame Demonque, ils en parlent à la maison etc ». Tant mieux, parce que ça prouve qu'ils sont heureux. Mais j'me dis il faut quand même pas... Leur vie sexuelle c'est avec quelqu'un d'autre.

Alors vous voulez quoi ?

### **L'origine, le sexe, l'âge, le niveau de référence...**

[le contenu de cette réponse est détaillé dans l'annexe « Présentation des élèves de la classe d'accueil du collège Camille Claudel, en date du 11 avril 2008 »]

### **Et quand vous déterminez la classe de référence, vous prenez l'âge en compte ou pas ?**

Ah c'est pas nous. Le CASNAV, alors là moi je dis trop rien... Mais vous voyez que c'est énorme l'écart. Alors nous maintenant c'qu'on fait, c'est que par exemple la p'tite africaine elle a été mise en 6<sup>ème</sup>, les collègues m'ont dit faut la laisser en 6<sup>ème</sup>...

C'est ridicule, mais à mon avis hélas qu'elle soit en 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup> elle aura les mêmes difficultés. Donc on va la mettre en 5<sup>ème</sup> au bénéfice de l'âge. Parce qu'on a fait l'erreur y'a quelques années. Justement y'a très peu de temps, y'a trois ans, une haïtienne, qui était analphabète, qui avait été mise en 6<sup>ème</sup>, on l'avait fait redoubler en 6<sup>ème</sup>, et là il faut reconnaître que le CASNAV m'avait dit que c'était peut-être une erreur. Ca a été une catastrophe. On a réussi [*partie de l'entretien coupée pour des raisons de confidentialité*]. Elle a fait une formation. Elle était, comme beaucoup de haïtiens, elle sortait d'une misère noire etc, en plus sa mère était en France, donc y'avait le conflit par rapport à sa mère qui l'avait pas tirée de là-bas, la mère me disait c'est la grand-mère... Enfin bref quelque chose de douloureux. Y'a trois jours, je l'ai croisée au centre commercial, elle me dit : « Madame Demonque ! », oh j'ai dit « Taïna qu'est-ce que tu fais ? ». Elle est superbe, habillée comme une jolie fille, elle a minci, euh vraiment, une vraie jeune fille ! Et puis j'dis « mais qu'est-ce que tu deviens ? t'es magnifique ! » ; et elle me dit « mais j'suis au lycée Machin ». J'connais pas, elle m'dit « oui j'suis à Besançon » ; elle fait une formation d'auxiliaire de vie. Et cette gamine est transformée. Donc, il faut reconnaître que pour, et ça je vous l'avais déjà dit, alors je sais que c'est... peut-être qu'il y a des collègues qui sont choqués, mais pour ces gamins qui ont été peu scolarisés dans leur pays, qui ici sont bien encadrés etc, la voie professionnelle est la voie qui les sauve. Et ça fait quand même beaucoup hein... Les élèves que j'ai eu qui étaient des bûcheurs, ils s'en sortent... Par hasard j'ai ma sœur qui a fait réparer son chauffe-eau, et le jeune lui a dit « Madame Demonque... », « c'est ma sœur lui dit-elle ». Il lui a réparé son chauffe-eau génialement, et ce même je l'avais eu trois ans avant en classe d'accueil. Et il avait décroché son CAP. Donc c'est génial pour eux.

### **C'est donc une orientation que vous privilégiez ?**

Bah c'est un peu dommage hein, parce que... Mais ceux qui arrivent en CLIN, oui... Et là j'ai un conflit, mais une famille qui refuse, la gamine qui est née en 90, elle veut aller en 3<sup>ème</sup> l'année prochaine : c'est ridicule ! C'est ridicule parce que elle va pas s'en sortir l'année prochaine en français, elle va pas s'en sortir dans les matières littéraires, donc elle aura pas un bon dossier pour aller dans une seconde générale et elle aura pas un bon, forcément un bon BEP. Alors que si cette année, on, en classe d'accueil, on lui offre un BEP ; elle a des bonnes notes de classe d'accueil, elle aurait un BEP qui lui conviendrait. Ils veulent pas nous entendre, on... Les

chinois sont obsédés par la voie générale, ici hein, parce qu'on est dans un quartier, à côté y'a Manet etc. Donc tant pis ils font ce qu'ils veulent, mais nous on les a alerté, maintenant ils font ce qu'ils veulent pour leur fille.

**D'accord. Et vous n'avez pas de classe ici du type SEGPA ?**

Non on n'en a pas.

**Et beaucoup d'élèves anciens ENA qui sont orientés dans des classes de ce type ?**

Des classes SEGPA non non. C'est pas le même public, c'est des mômes qui sont... non non.

**Je sais. Mais des études il y a quelques années ont montré qu'un nombre important d'ENA était orienté dans ces classes.**

Alors y'a eu une grosse dérive. Alors j'ai eu un gros conflit avec une SEGPA, car ils m'ont dit « mais c'est pas possible c'est des mômes de classes d'accueil ». Moi la gamine que j'ai envoyée par contre elle était, elle elle relevait... Elle a dû voir sa mère maltraitée sous ses yeux, enfin c'est une histoire épouvantable, donc elle relevait d'une SEGPA : pas parce qu'elle était étrangère. Mais c'est vrai qu'il y a eu une dérive, et ça c'est scandaleux.

**Et aujourd'hui ?**

Maintenant, même ici on en envoie peu. On a un thaïlandais, c'est la troisième année qu'il est là, il est resté deux ans avec moi, j'ai appris à écrire, il était en 6<sup>ème</sup>, il veut redoubler sa 6<sup>ème</sup> ; et là on pense... Il fait pas de progrès en langue. Alors lui on se demande, même si il était français, on pense qu'il a des problèmes mais on n'arrive pas à... Mais classe d'accueil/ SEGPA moi je... j'essaie de voir... C'est difficile hein, mais normalement non.

**Et bien écoutez je pense que c'est bon.**

Et bien merci !

**Merci à vous...**

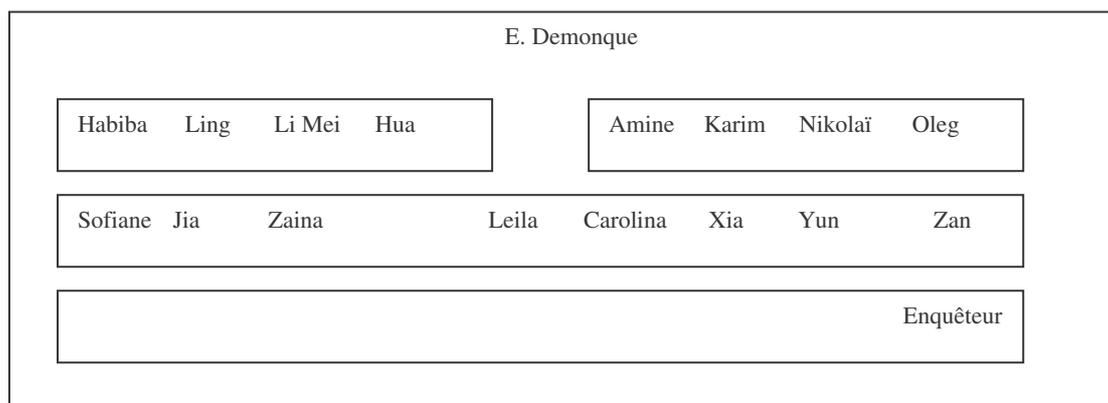
[fin de l'enregistrement]

## **OBSERVATION DU LUNDI 10 MARS 2008**

Observation réalisée dans la salle de cours de madame Demonque, professeur de français, de 8h15 à 10h15. La classe d'accueil est au complet. C'est un lundi particulier puisqu'il fait suite à deux semaines de vacances.

*Les prénoms des jeunes ont été modifiés, en respectant leur origine & leur genre.*

### **Schéma de situation :**



### **Avant l'entrée dans la classe**

J'arrive au collège avec quelques minutes d'avance ; j'attends devant la salle de cours, comme convenu avec Elisabeth Demonque. A 8h10 la sonnerie (ou plutôt l'alarme qui tient lieu de sonnerie) retentit ; les élèves arrivent peu à peu devant la salle et se mettent en rang. Ils me regardent avec interrogation, s'interrogent entre eux. Certains m'ont aperçue quelques semaines auparavant mais je ne sais pas si ils me reconnaissent.

E. Demonque arrive à 8h15, ouvre la porte et les fait entrer. Elle envoie une élève chinoise à l'administration afin de faire office de traductrice pour une nouvelle chinoise (venue sans ses parents le premier jour, donc ne pouvant pas s'inscrire – l'élève doit lui expliquer la procédure).

Elle me salue et me dit de me mettre où je souhaite dans la salle de cours. Elle a prévu un travail collectif pour accueillir les nouveaux élèves.

### **Première heure de cours**

Les élèves restent debout pour dire bonjour à leur enseignante, puis s'assoient. E. Demonque leur explique que des nouveaux élèves devraient arriver dans la journée (*fréquent lors des rentrées*).

E. Demonque demande à ses élèves si ils sont contents de reprendre les cours ; quelques uns répondent de suite « oui ». Elle leur explique que la majorité des élèves des classes banales ne sont pas contents de reprendre les cours. Eux le sont. Elle leur fait raconter brièvement leurs vacances & en profite pour réviser le passé composé (a priori vu peu de temps avant les vacances).

*Je suis surprise par la grande participation des élèves. N'ont pas peur de prendre la parole devant les autres ; presque tous souhaitent parler. Malgré la participation de tous, sans forcément lever la main avant de prendre la parole, il règne un grand calme dans la classe.*

L'enseignante parle à une vitesse normale. La majorité des élèves est là depuis septembre ; je comprends très vite qu'au moins deux d'entre eux sont arrivés très récemment.

E. Demonque sort des ardoises pour réviser le passé composé. Elle leur explique ce qu'est une phrase (révision).

Après dix minutes elle leur demande si ils ont remarqué ma présence ; si je suis une « grande primo-arrivante ». Elle me demande de me présenter. Je leur explique que je suis une étudiante qui fait un travail sur les classes d'accueil, afin de comprendre comment elles fonctionnent. Elle en profite pour leur demander à quoi sert une classe d'accueil : les élèves répondent « apprendre le français » « améliorer le français » (*Sofiane, algérien : parlait français avant d'arriver en France mais apprend le « français langue scolaire »*), « l'anglais », et enfin « aller dans une classe normale ».

Elle leur propose d'écrire sur leur ardoise trois phrases au passé composé sur leurs vacances (faits réels ou inventés) ; ils devront ensuite en lire deux pour la classe. Elle passe entre les rangs pour corriger leurs fautes.

Grand calme, y compris lorsqu'ils ont fini d'écrire leurs phrases.

E. Demonque savait ce que certains devaient faire pendant leurs vacances.

Ils commencent à lire. Leila parle la première : « J'ai cassé un boeing »... Dans un premier temps ne force personne à parler : celui qui veut prendre la parole la prend. Ils s'écoutent entre eux ; grand respect. Beaucoup de rires. Un élève parle d' »extra-terrestre » : leur fait définir le mot, évoque le film *E.T.*

Sofiane parle de « mourir puis revivre » ; elle leur explique alors le mot « ressusciter », et évoque l'histoire de Jésus-Christ. Les élèves sont très intéressés, notamment les musulmans (qui connaissent brièvement le mythe). Elle leur indique donc qu'en France « beaucoup de gens croient à cette histoire » ; que beaucoup de monuments sont liés à cette « histoire », comme Notre-Dame de Paris, qu'ils ont semble-t-il visité récemment. Elle compare Jésus à Muhammad. Quelques élèves expliquent qu'ils ont vu le film. Devant l'intérêt des élèves, l'enseignante choisit de détailler un peu plus (explique la crucifixion...).

Nikolaï : « je suis monté sur l'océan » : E. Demonque évoque brièvement l'histoire biblique...

Je note que les maghrébins ainsi que les deux garçons d'Europe de l'est sont très à l'aise à l'oral ; certaines asiatiques semblent avoir plus de difficultés à parler français.

Carolina (*brésilienne*) : « J'ai parlé avec le Pape » (E. Demonque me regarde en riant, en soulignant que le religieux n'est pas toujours aussi présent...). Puis « J'ai été chez Britney Spears ». L'enseignante leur demande si ils la connaissent, l'aiment bien etc, ainsi que sa nationalité (révise « américaine », « américain »). Revient rapidement sur le Pape, l'endroit où il habite ; Sofiane demande si c'est comme un juge

Zaïna évoque ses vacances à Trouville ; l'enseignante leur montre sur la carte de France accrochée au mur.

E. Demonque trouve Habiba fatiguée ; elle lui demande si elle va bien.

Elle ramasse ensuite le travail effectué pendant les vacances. Ils lui rendent tous du travail, selon leur groupe de niveau (NF1 & NF2). Elle leur explique que chaque nouvel élève devra être pris en charge par un d'entre eux, afin de les intégrer dans le collège, mais aussi de les aider au niveau de la langue. Elle semble essayer de faire suivre chaque élève par un élève ayant une culture et/ ou une langue proche(s). Je note que les élèves voisins dans la classe parlent la même langue (les trois chinoises assises devant moi parlent mandarin entre elles). Hua dit qu'elle est « triste que les

nouveaux élèves ne soient pas déjà là ». Pendant qu'elle ramasse et leur demande de se remémorer le *Petit Poucet*. Certains élèves soulignent que le texte à travailler pendant les vacances était complexe ; E. Demonque leur explique qu'ils seront confrontés à plus dur encore l'an prochain. En ramassant elle stimule chaque élève en soulignant ses efforts.

Oleg demande comment on nomme une personne qui ne parle pas ; E. Demonque demande aux autres si ils savent, puis elle leur dit en français, sans l'écrire dans un premier temps. Oleg demande alors comment l'écrire (E. Demonque l'écrit au tableau). Puis demande aux élèves de dire « muet » dans leur langue.

Pendant qu'elle ramasse je note que Carolina et Nikolai sont au collège depuis peu ; à la pause j'apprendrai qu'ils sont arrivés dans la classe trois jours avant les vacances. Carolina est brésilienne, et vit dans un contexte particulier car a une mère étudiante : son passage en France doit donc être relativement bref, sa mère souhaitant ensuite repartir au Brésil. Elles vivent à la cité universitaire.

E. Demonque explique à la classe qu'elle va changer son programme : les nouveaux élèves n'étant pas là elle reporte l'activité prévue ; elle décide donc de travailler sur le conte.

Dans un premier temps elle leur présente le schéma narratif du conte (qui a été vu rapidement avant les vacances a priori) : elle leur demande de se souvenir du *Petit Poucet* et de dégager des étapes à partir de cette histoire. Elle les fait travailler à partir de ce qu'ils savent déjà, mais en leur donnant également les mots utilisés en classes banales. Par exemple, lorsqu'ils évoquent le début du *Petit Poucet*, elle note sur le tableau :

*Le début/ l'introduction → 1- La situation initiale*

Elle fait de même pour toutes les étapes : à gauche les mots qu'ils connaissent déjà/ le langage quotidien, à droite les mots techniques/ le langage scolaire. Pour le mot « initiale », utilise leurs connaissances : part des initiales des nom et prénom.

Li Mei veut prendre la parole, mais mélange ses mots et n'arrive pas à s'exprimer ; E. Demonque dédramatise en prononçant des sons n'ayant aucun sens ; les élèves rigolent sans toutefois se moquer de Li Mei, qui rit également.

### **9h - Première pause**

La sonnerie retentit. Amine part alors dans une classe banale pour une heure de cours. L'enseignante demande aux autres si ils souhaitent faire une pause ; ils répondent par la négative. Finalement elle fait quand même une pause car elle doit aller à l'administration avec un élève. Xia change de place, et prend celle d'Amine.

Lorsqu'elle revient dans la classe, E. Demonque vient me parler. Elle me demande d'abord si ça va, et m'indique que je peux partir quand je le souhaite. Elle m'indique que le principal problème des classes d'accueil est administratif : les sept nouveaux élèves devaient arriver le lundi à 8h, or ils ne sont toujours pas là. Ils ont fait une classe de français intensif pendant quelques semaines, et savent depuis au moins 15 jours qu'ils sont affectés au collège Claudel ; cependant ils ne sont toujours pas inscrits. Elle souligne aussi que les familles sont perdues par ce système trop complexe (elle en veut pour preuve les parents de la jeune fille arrivée le matin même au collège sans ses parents alors qu'elle n'est pas inscrite). Puis elle me dit « vous voyez, ils sont sympas ! ». Je lui livre mes impressions quant à leur curiosité ; je lui explique que je suis impressionnée par leur participation active, sans pour autant manquer de respect les uns aux autres. Elle me répond que c'est le travail des mois précédents, car dans un premier temps elle a rencontré des difficultés avec Oleg (qui se moquait énormément des autres) & Sofiane (qui avait agressé Zaina).

### **Deuxième heure de cours**

Un élève rend à l'enseignante un numéro spécial du magazine *Mickey* qu'elle lui avait prêté pendant les vacances (magazine appartenant à ses propres enfants) ; d'autres lui demandent de l'emprunter également. La une du magazine est consacrée à Zinedine Zidane : l'enseignante engage alors un débat sur le sportif, demandant aux élèves si ils le connaissent, l'aiment bien... Le débat s'engage sur la violence.

Elle fait le lien avec la structure des contes en notant qu'après la situation initiale arrive un « élément perturbateur », comme toute personne qui est violente dans un groupe.

Les élèves ne prennent pas de notes pendant la présentation du schéma narratif : ainsi ils peuvent tous participer et prendre le temps de comprendre la leçon.

L'enseignante leur laisse le temps de recopier le tableau ensuite, et leur explique qu'elle leur donnera une photocopie de la leçon.

E. Demonque utilise chaque événement, même mineur, pour les faire apprendre sans être trop directive. Par exemple, elle oublie le nom technique de la dernière étape du conte ; leur explique ce qu'est un « trou de mémoire ». Lorsqu'elle retrouve le mot qu'elle cherchait, elle dit « Madame Demonque est un peu bête » ; deux élèves disent spontanément « mais non ! ».

L'enseignante leur demande ensuite de raconter l'histoire du *Petit Poucet* selon le schéma narratif. Elle essaie de stimuler les élèves qui ne parlent pas. En reparlant du schéma, leur explique que les « aventures » peuvent être nommées des « péripéties » ; Leila dit que ce sont des « événements inattendus ».

E. Demonque leur explique ensuite qu'ils vont devoir écrire un conte eux-mêmes. Elle leur demande si ils souhaitent pour cela travailler seul ou à deux (a priori elle favorise le travail collectif afin de les préparer aux travaux des classes banales). Ils suivront tous la même situation initiale. Ils devront ensuite taper leur conte à l'ordinateur afin de créer un livre, qu'elle distribuera à chacun.

L'enseignante leur laisse ensuite recopier le schéma narratif ; elle passe dans les rangs pour corriger les éventuelles fautes. Elle leur explique toutefois qu'elle leur donnera la même leçon dactylographiée, avec également le nombre de phrases à écrire par étape. Le conte devra se limiter à une page ; Oleg tente de contester la longueur.

E. Demonque demande à quelques élèves si elles ont déjà vu le schéma narratif dans une autre classe. L'enseignante m'explique alors, devant la classe, que le vendredi après-midi quatre jeunes filles vont dans une classe de soutien pour des élèves de quatrième en grande difficulté ; l'enseignante responsable de cette classe apprécie la présence des élèves de classe d'accueil car elles sont curieuses, et stimulent ainsi l'ensemble des élèves.

L'enseignante part au CDI (proche de la salle de classe) pour prendre un conte, qu'elle leur racontera afin de distinguer les différentes étapes du schéma narratif. Les élèves copient calmement celles-ci, parlent très peu entre eux (est-ce parce que je les observe ?). Seules les trois jeunes filles chinoises qui sont devant moi parlent un peu.

Je note que les élèves arrivés trois jours avant les vacances ne semblent pas isolés dans la classe d'accueil. Ils ne sont pas dans un coin de la salle, mais à côté des élèves qui les ont pris en charge.

L'enseignante revient, et leur donne une feuille de brouillon ; c'est une feuille réutilisée, et elle en profite pour leur rappeler l'importance d'économiser le papier. Toute chose est prétexte à l'apprentissage, de la langue ou de la culture française, sans même que les élèves s'en aperçoivent puisque cet apprentissage prend le plus souvent la forme d'un dialogue.

Elle leur explique qu'elle va leur lire un conte, et qu'ils devront repérer sur leur brouillon chaque étape. Elle demande à Karim de choisir le conte dans un recueil, puisqu'il a lu le livre pendant les vacances. En accord avec le reste de la classe, il choisit *Cendrillon*. E. Demonque lit alors le conte, en mettant le ton et exagérant les gestes.

Elle est interrompue par la CPE (qui m'avait permis de prendre contact avec la principale du collège, ainsi qu'avec Elisabeth Demonque), qui emmène une nouvelle élève, Natalia (ukrainienne). E. Demonque fait asseoir la jeune fille, puis montre aux autres élèves l'Ukraine sur la carte de l'Europe. Les élèves demandent quelle est la langue parlée en Ukraine. L'enseignante essaie d'en savoir un peu plus sur l'élève, qui lui indique qu'elle est arrivée en France en août, et qu'elle suivait des cours de Français langue étrangère intensive depuis septembre. Elle est en France durablement, a onze ans (compte tenu des réactions des autres élèves, je pense qu'elle a au moins deux ans de moins qu'eux, et est donc la plus jeune de classe d'accueil). Deux chinoises disent que la nouvelle « est belle ». Oleg décide de la prendre en charge, car leurs deux pays d'origine sont proches ; moqueries des autres. E. Demonque semble satisfaite car elle avait eu des problèmes avec cet

élève en début d'année ; or depuis quelques semaines la situation s'est arrangée. IL est désormais en charge de deux élèves (Natalia et Nikolai).

L'enseignante explique à Natalia l'activité en cours ; elle parle à une vitesse normale. Carolina lui montre également ce qu'elle doit faire.

E. Demonque reprend la lecture ; les élèves sont calmes.

La sonnerie l'interrompt. Les élèves sortent. E. Demonque me demande si ça a été utile pour moi. Je la remercie, et lui demande de me mettre en contact avec ses collègues. Fin de l'observation.

## ***BIBLIOGRAPHIE***

- Ouvrages

L'école française et les particularismes

CHANET Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

L'école française et l'immigration

MOREL Stéphanie, *Ecole, Territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002.

SCHIFF Claire et ZOIA Geneviève (eds.), *L'accueil à l'école des élèves primo migrants en France*, Paris, La documentation française, 2004.

Méthodologie

BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain* (1997), Paris, La Découverte, 2003.

MULLER Pierre, *Les Politiques publiques* (1990), Paris, PUF, 2006.

- Articles de périodiques

L'école française et l'immigration

BERTHOZ-PROUX Michelle, « L'Enfant de travailleur migrant à l'école française », in *Langue française*, n°29, 1976 (pp.116-26).

BOULOT Serge & BOYZON-FRADET Danielle, « L'école française : égalité des chances et logiques d'une institution », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.4, n°1 et 2, 1<sup>er</sup> semestre 1988 (pp.49-83).

LAACHER Smaïn, « L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées », in *Politix*, vol 3, n°12, 1990 (pp.25-37).

LAACHER Smaïn & LENFANT Alain, « Réussite au baccalauréat : français et étrangers en Ile-de-France », in *Revue européenne des migrations internationales*, 13-2, 1997 (pp.25-45).

VARRO Gabrielle, « Les Futurs maîtres face à l'immigration : le piège d'un « habitus discursif » ? », in *Mots*, n°60, 1999 (pp.30-42).

L'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés

HENRY-LORCERIE Françoise, « L'universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants immigrés », in *Mots*, vol. 18, 1989 (pp.38-56).

LAZARIDIS Marie, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°125, juin 2001 (pp.198-208).

SCHIFF Claire, « Les adolescents primo-arrivants au collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°125, juin 2001 (pp.187-197).

*Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, hors série n°3 « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », octobre 2001.

*Glottopol*, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », n°11, janvier 2008.

- Textes officiels

« Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés », Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002 (NOR : MENE0200681C).

« Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 (NOR : MENE0201119C).

« Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) », Circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002 (NOR : MENE0201121C).

- Actes de colloques

*L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?* CRDP de l'Académie de Versailles, (Actes du colloque des 25-28 octobre 2004 organisé par l'Académie de Créteil à la Maison d'éducation de la Légion d'honneur), 2005.

- Sites internet

CASNAV de l'Académie de Paris, <http://casnav.scola.ac-paris.fr>, consulté le 26 octobre 2007.

Collège Camille Claudel, <http://clg-claudel.scola.ac-paris.fr/index.htm>, consulté le 3 décembre 2007.

CASNAV de L'académie de Rouen, [http://www.ac-rouen.fr/rectorat/enseignements\\_casnav/index.php](http://www.ac-rouen.fr/rectorat/enseignements_casnav/index.php), consulté le 3 avril 2008.

Education Nationale, statistiques, <http://media.education.gouv.fr/file/82/8/1828.pdf>, consulté le 15 avril 2008.

- Entretiens

15 février 2008, Elisabeth Demonque, professeur de français dans la CLA du collège Claudel, 40 minutes.

28 mars 2008, Marie-Jocelyne Kantarci, coordinatrice du CASNAV de Paris, 35 minutes.

11 avril 2008, Elisabeth Demonque, professeur de français dans la CLA du collège Claudel, 40 minutes.