



**HAL**  
open science

## Suivi de cohorte : un outil pertinent pour l'évaluation de la performance pédagogique d'un ENA?

Aurore Simon

### ► To cite this version:

Aurore Simon. Suivi de cohorte : un outil pertinent pour l'évaluation de la performance pédagogique d'un ENA?. Linguistique. 2010. dumas-00567715

**HAL Id: dumas-00567715**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00567715>**

Submitted on 21 Feb 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Suivi de cohorte :**  
un outil pertinent pour l'évaluation de  
la performance pédagogique d'un ENA ?

**SIMON**  
**Aurore**

UFR Sciences du Langage

---

Mémoire de master 2 professionnel – 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité Français langue étrangère

Sous la direction de Violaine de NUCHÈZE

Année universitaire 2010-2011

# Remerciements

Le travail dont je rends compte dans cet ouvrage n'aurait pu se faire sans les encouragements, l'appui, l'aide ou la collaboration de très nombreuses personnes, que je ne pourrai malheureusement pas citer toutes nommément.

Je voudrais, tout d'abord, exprimer ma gratitude à Violaine de NUCHÈZE qui m'a tutorée avec une grande efficacité, qui a fait preuve de beaucoup de disponibilité à mon égard, et de la part de qui, j'ai reçu un fort soutien méthodologique et moral tout au long de l'élaboration et de la conception de ce mémoire.

De même, je remercie Fabrice PEUTOT, mon maître de stage pour sa patience, son savoir, ses conseils, sa confiance et surtout, pour la manière habile avec laquelle il m'a guidée lors de la mise en place du projet de suivi de cohorte dans l'académie de Grenoble.

Je remercie également chaleureusement tous les anciens ENA à savoir Abdil, Daniela, Kazim, Mihriban, Sana, Sibel, Ahmed et Alem, qui ont gentiment accepté de me consacrer un peu de leur temps pour répondre à mes questions ainsi que les enseignants qui m'ont accordée leur confiance en me soumettant leurs listes d'élèves de 2005-2006.

Bien sûr, je n'oublie pas Françoise FONTANA, chef du service statistiques au rectorat de Grenoble et les membres de son service (je pense en particulier à Céline CHABERT) qui ont effectué tout le travail d'extraction des données dans la base élèves académique.

Je tiens à remercier tout particulièrement Annie COURTESSOLE et Béatrice POLACK, pour leur soutien et leur engagement dans la lecture et relecture de cet écrit ainsi que Cyril COURTESSOLE, pour m'avoir aidée quant à la mise en page de ce mémoire.

Enfin, mes remerciements vont aussi à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la finalité de ce travail.

**Mots clés :** ENA, immigration et intégration, suivi de cohorte, base élèves académique, parcours scolaires et professionnels.

## Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Nous avons été chargée de la mise en place d'un dispositif de suivi de cohorte au sein de l'académie de Grenoble. Cette étude nous a permis de suivre la scolarité de 123 anciens ENA dans l'académie en 2005, jusqu'à la rentrée scolaire 2009-2010. En s'intéressant au devenir de ces élèves, nous nous sommes demandée si leur situation géographique et le contexte social dans lequel ils vivent à leur arrivée en France avaient une influence sur leur orientation scolaire ou professionnelle.

---

**Key words :** ENA (newly arrived students), immigration and integration, group monitoring, students academic database, academic and professional background.

## Abstract

This study examines the schooling of students recently arrived in France. To this effect, a sample of pupils integrated to Grenoble's regional schooling system was monitored. This group monitoring gave us the opportunity to follow the progress of 123 non-native students, from 2005 to the beginning of the school year in 2009-2010. The aim of the present study is to assess whether these students geographical location and social context have an influence on their academic and professional orientation.

# Table des matières

Introduction	1
<b>1 Le contexte institutionnel</b>	<b>3</b>
1.1 Le public ENA . . . . .	3
1.2 Les structures d'accueil . . . . .	4
1.2.1 L'historique . . . . .	4
1.2.2 Les dispositifs d'accueil actuels . . . . .	9
1.3 L'accueil des ENA de plus de 16 ans . . . . .	10
1.3.1 Mission locale d'insertion et Centre d'Information et d'Orientation .	10
1.3.2 Mission Générale d'Insertion . . . . .	11
1.3.3 Accueil dans un établissement du second degré . . . . .	13
1.4 Les CASNAV . . . . .	14
1.4.1 L'historique . . . . .	14
1.4.2 Les missions . . . . .	15
1.4.3 Le stage . . . . .	17
<b>2 Le contexte académique</b>	<b>20</b>
2.1 Les actions mises en place et leurs résultats . . . . .	21
2.2 Une « nouvelle » mission pour le CASNAV de Grenoble . . . . .	26
<b>3 La méthodologie de la recherche</b>	<b>31</b>
3.1 Le choix de la méthode . . . . .	31
3.2 La constitution d'une cohorte d'élèves ex-ENA . . . . .	32
3.3 Les requêtes adressées au service statistiques du rectorat de l'académie de Grenoble . . . . .	36
3.4 L'enquête ethnographique . . . . .	40
3.4.1 L'élaboration du guide d'entretiens . . . . .	43
3.4.2 L'organisation des entretiens . . . . .	44
<b>4 Le projet : un suivi de cohorte</b>	<b>47</b>
4.1 Présentation de l'outil . . . . .	47
4.1.1 Qu'est-ce que le suivi de cohorte? . . . . .	47
4.1.2 Pourquoi et comment faire du suivi de cohorte? . . . . .	49

4.1.3	Les obstacles à la mise en place du projet . . . . .	52
<b>5</b>	<b>Présentation de la cohorte étudiée</b>	<b>55</b>
5.1	La population de départ . . . . .	55
5.1.1	Répartition selon le sexe et l'âge . . . . .	56
5.1.2	Origine géographique des ENA . . . . .	58
5.1.3	Présentation du contexte territorial . . . . .	61
5.1.4	Situation scolaire des ENA durant l'année 2005-2006 . . . . .	62
5.2	Analyse de l'échantillon . . . . .	65
5.2.1	Présentation de l'échantillon . . . . .	65
5.2.2	Influence du contexte territorial sur l'orientation des ENA . . . . .	70
5.2.3	Influence de la CSP sur l'orientation des ENA . . . . .	71
	<b>Conclusion et perspectives</b>	<b>74</b>
	<b>Bibliographie</b>	<b>79</b>

## Table des figures

1	Définition schématisée du suivi de cohorte. . . . .	48
2	Répartition selon le sexe. . . . .	57
3	Age des ENA à leur arrivée en France selon leur sexe. . . . .	58
4	Répartition par sexe selon l'origine géographique. . . . .	60
5	Situation géographique à l'arrivée en France. . . . .	61
6	Effectifs ENA dans chacun des dispositifs d'accueil. . . . .	62
7	CSP responsables légaux n° 1 et n° 2. . . . .	67

## Liste des tableaux

1	Évolution des effectifs ENA dans l'académie entre 2006 et 2009. . . . .	21
2	Part d'ENA dans la population scolaire. . . . .	22
3	Dispositifs d'accueil dans le premier degré. . . . .	23
4	Dispositifs d'accueil dans le second degré. . . . .	24
5	Résultats aux examens du DELF session 2008. . . . .	25
6	Résultats aux examens du DELF session 2009. . . . .	26
7	Extraction de la Base élèves académique. . . . .	38
8	Répartition dans dispositifs d'accueil par sexe et année de naissance. . . . .	57
9	Répartition par sexe et pays d'origine. . . . .	59
10	Classes ordinaires accueillant des ENA à la rentrée 2005-2006. . . . .	64
11	ENA pour qui le suivi a été possible. . . . .	65
12	Répartition dans les filières d'orientation selon le contexte territorial. . . . .	70
13	Répartition dans les filières d'orientation selon l'origine sociale. . . . .	71

# Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'un cours optionnel suivi lors de notre deuxième année de Master Français Langue Étrangère à finalité professionnelle à l'université Stendhal de Grenoble 3. Le cours en question avait pour intitulé « le français langue de scolarisation » et était dispensé par Violaine de NUCHÈZE, notre directrice de recherche. Sachant que le projet nous intéressait, cette dernière nous a fait part de la demande de stagiaires émanant du Centre académique de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés et les enfants du voyage concernant la mise en place d'un dispositif de suivi de cohorte au sein de l'académie de Grenoble.

Nous connaissons l'existence d'enquêtes et de statistiques, généralement élaborées par l'INSEE, institut national de la statistique et des études économiques, sur les niveaux d'instruction atteints par les différentes couches de la population française. Nous pouvons avoir connaissance par exemple, de la répartition de la population active par niveaux d'instruction et par catégorie socio-professionnelle.

Nous commençons depuis quelques années à obtenir, d'autre part, un certain nombre d'informations sur les divers appareils scolaires. Ces renseignements sont entre autre rassemblés par des organismes publics tel le ministère de l'Éducation Nationale.

En revanche, nous manquons cruellement de données quantitatives et qualitatives sur le devenir des élèves nouvellement arrivés en France. Nous ne disposons en effet, jusqu'à présent, que d'une connaissance éparse et éclectique à la fois du public ENA et du devenir scolaire et professionnel de ces élèves. La mise en place d'un dispositif de suivi de cohorte dans l'académie de Grenoble, demandée par le CASNAV, est destinée à rassembler de manière systématique des informations individuelles et collectives, relatives à la scolarisation de ces élèves, afin de mieux cerner l'identité et les parcours scolaires et professionnels de ces derniers.

Dans le travail qui suit, nous nous sommes limitée à un suivi de la scolarité de 123 anciens ENA arrivés dans l'académie de Grenoble en 2005-2006. L'objectif est simple, et consiste à déterminer ce que sont devenus ces élèves cinq ans après leur passage dans un dispositif d'accueil.



Pour parvenir à cet objectif, il nous a fallu réfléchir à la manière dont il était possible de mettre en place un dispositif de suivi de cohorte dans l'académie. Ce sujet relève effectivement d'obligations légales. Il s'est avéré indispensable de créer un outil d'évaluation qui prenait en compte un double critère pédagogique et ethnique. Si nous reprenons ces termes, nous disposons de l'ensemble des points délimitant notre problématique : dispositif d'accueil - ENA - suivi de cohorte - évaluation - pédagogie - orientation. Les questions sont alors simples à formuler : comment mettre en place un dispositif de suivi de cohorte dans l'académie de Grenoble ? En quoi le suivi de cohorte est-il un outil pertinent de l'évaluation pédagogique d'un ENA ?

Ainsi, à la question : En quoi le suivi de cohorte serait-il un outil pertinent de l'évaluation pédagogique d'un ENA ? Nous formulons les hypothèses suivantes :

- Cet outil permet d'évaluer la performance pédagogique d'un élève nouvellement arrivé en mettant en évidence son parcours scolaire et/ou professionnel ;
- Il permet également de mesurer l'efficience des dispositifs d'accueil en soulevant des problématiques et en tentant d'y apporter des solutions ;
- Il informe les enseignants sur les parcours antérieurs de leurs élèves et les renseigne sur ce que font ces élèves après leur passage en classe d'accueil (redoublement, abandon, sortie du système éducatif français, filière d'orientation choisie, etc.).

Pour répondre aux différents aspects de notre étude, nous commencerons tout d'abord par définir le public ENA et le terme d'intégration avant de présenter les contextes institutionnel et académique en fonction desquels a pris place notre projet. Nous poursuivrons ce mémoire en justifiant la méthodologie employée pour répondre aux diverses questions soulevées par la problématique. Nous présenterons ensuite l'outil « suivi de cohorte » et en exposerons ses limites. Dans une dernière partie, nous procéderons à l'analyse de notre cohorte.

# 1 Le contexte institutionnel

## 1.1 Le public ENA

Pour donner du sens à la question posée dans ce mémoire, il semble nécessaire de s'interroger sur les différents termes utilisés pour désigner un seul et même public, à savoir : les ENA. Mais avant toute chose, nous tenons à faire une petite mise au point terminologique sur la désignation, ENA. Tout au long de notre mémoire, pour des raisons de non complexité du lexique, nous emploierons l'abréviation ENA pour désigner les élèves qui viennent d'arriver en France, même si Fatima DAVIN-CHNANE (2008) n'apprécie guère l'utilisation de ce vocable. Il n'est pas question pour nous de déprécier ni de déshumaniser les nouveaux arrivants au travers d'une nomenclature jargonnante mais de dépeindre une situation précise, la leur. Successivement appelés « *primo-arrivants* », « *ENAF* », les élèves non francophones dont les parents sont généralement demandeurs d'asile, ou ceux venus s'installer en France dans le cadre du regroupement familial sont actuellement plus connus, dans le département de l'Isère, sous l'appellation « *ENA* », Élèves Nouvellement Arrivés. D'après la circulaire n° 2002-100 du BO<sup>1</sup> du 25/04/2002 (cf. : annexe 2.2), sont considérés comme ENA tous les « *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* ».

Une seconde définition, beaucoup plus récente, est aussi attribuée à ce terme d'ENA. Cette dernière est extraite de l'Enquête ministérielle du 25 octobre 2005, produite par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), pour qui, un élève nouvellement arrivé est : « *un élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, non francophone ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. On comptabilisera également les élèves qui étaient nouveaux arrivants lors de l'année scolaire précédente et qui ont été maintenus dans une structure spécifique. Par définition, les élèves des écoles maternelles ne sont pas concernés* ».

Les présentes définitions s'avèrent identiques. Mais, nous remarquerons néanmoins une légère différence entre ces deux définitions. En effet, dans la dernière définition, le manque de maîtrise de la langue française n'est plus mentionné. Ne subsiste alors que celui des apprentissages scolaires. Il est donc de notre ressort de veiller à ne pas confondre ces élèves

---

1. Bulletin Officiel.

avec les élèves français issus de l’immigration, avec les enfants du voyage ou encore avec les élèves dits en difficulté scolaire.

Notons aussi que parmi les ENA, certains peuvent ne pas avoir été scolarisés dans leur pays d’origine. C’est le cas en particulier des ENA-NSA (élèves non scolarisés antérieurement) pour qui la circulaire n° 2002-100 du 25/04/2002 (cf. : annexe 2.2) prévoit qu’un « *maintien plus long en classe d’initiation, allant jusqu’à une année supplémentaire, peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s’impose alors si l’on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages* ».

En résumé, dans les textes officiels, la définition usuelle de l’ENA part d’un constat : la maîtrise insuffisante de la langue française. Elle vise un réel objectif à atteindre : l’intégration scolaire rapide qui passe par la maîtrise du français. Cette situation est difficile d’une part, pour les élèves et d’autre part, pour les acteurs de la communauté éducative qui auront à prendre en charge ces élèves. Il s’agit effectivement d’un public qui se caractérise par une très grande hétérogénéité : hétérogénéité des langues et des cultures d’origine, des parcours scolaires antérieurs, des représentations de l’institution scolaire et de la langue française, des conditions socio-économiques, des projets d’avenir dans le pays d’accueil, etc. Par conséquent, nous pouvons facilement imaginer la diversité des situations rencontrées sur le territoire français, et donc la diversité des réalités pour ce qui concerne la scolarisation des ENA.

Dans ce qui suit, nous effectuerons un bref récapitulatif historique relatif à la question de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France et présenterons rapidement les différentes structures qui accueillent régulièrement des ENA.

## **1.2 Les structures d’accueil**

### **1.2.1 L’historique**

Pour éclairer notre objet d’étude, il nous semble important, dans un premier temps, d’explicitier le terme « intégration » et de le replacer dans son contexte. Dans l’Encyclopédie Larousse (1989), l’intégration se définit comme un processus ethnologique permettant à une personne ou à un groupe de personnes de « *se rapprocher et de devenir membre d’un autre groupe plus vaste par l’adoption de ses valeurs et des normes de son*

*système social* ». L'intégration nécessite dans ce cas là deux conditions : en premier lieu la volonté et la démarche individuelles de s'insérer et de s'adapter, et en second lieu, la capacité intégratrice de la société par le respect des différences et des particularités de l'individu. Cette définition permet d'appréhender celle proposée par le Haut Comité à l'Intégration (1991) qui suggère la définition suivante : « *L'intégration consiste à susciter la participation active à la société tout entière de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrière pensée que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion de notre tissu social* »<sup>2</sup>.

En terme de scolarisation, la notion d'intégration s'est considérablement développée dans les années 1970, époque de l'afflux migratoire maghrébin. Déjà dès 1882, les nouveaux arrivants, avaient droit à l'instruction. En effet, la loi du 28 mars 1882 précise que « *l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de 6 à 14 ans révolus* ». De ce fait, l'état français se doit de garantir le droit à l'éducation à tout enfant, quelle que soit son origine, sa situation personnelle ou sa nationalité. L'accès à ce droit est d'ailleurs rappelé dans la circulaire de 2002 (cf. : annexe 2.2) : « *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* ». Pour répondre à cette prérogative, mais également pour faire face aux arrivées d'enfants et de jeunes étrangers de plus en plus nombreuses dans les établissements scolaires français, nous remarquons, tout d'abord qu'un groupe d'instituteurs originaires d'Aubervilliers, crée en 1965 la première classe expérimentale destinée uniquement à un public non francophone. Il s'agit de la première classe d'accueil qui regroupe les enfants non francophones arrivant d'Algérie; les enseignements vont s'inspirer des méthodes de Français Langue Etrangère (FLE) d'antan, telles : Bonjour Line (GAUVENET, NEVEU et al., 1963) et Frère Jacques (BERTRAND & FRÉROT, 1967). La circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 (MENESR, 1970) légitime l'existence de ces classes expérimentales, pour enfants étrangers, scolarisés dans le primaire.

Puis, après le choc pétrolier de 1973 et la crise économique qui s'ensuit, l'immigration des travailleurs étrangers est amenuisée. La mise en place d'un enseignement des langues et

---

2. Voir le site internet du FAS (Fonds d'action sociale).

cultures d'origine (ELCO) destiné à favoriser une réintégration éventuelle des enfants dans leur pays d'origine se décide pour les huit groupes d'immigrants les plus importants en France, suite à des accords et des conventions avec les pays concernés<sup>3</sup>. Cet enseignement accompagne la politique du regroupement familial. La mise en place de ces ELCO sera plus tard controversée en raison du développement d'activités pédagogiques interculturelles tendant à favoriser le communautarisme<sup>4</sup>.

Enfin, des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) sont créés à partir de 1975 (LANG, 2001). Leurs missions ainsi que leur organisation seront redéfinies par la circulaire de 1990 (MENESR, 1990).

Selon Philippe QUENTIN, inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) et responsable du Casnav de l'Académie de Montpellier en 2005, « *la prise en charge de l'altérité linguistique* » s'est faite à partir de 1936 (QUENTIN, 2005 : 115). Si l'on se réfère au Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde (2003 : 17), l'altérité se caractérise par le fait de comprendre l'autre comme un sujet qui est semblable à soi-même, mais un sujet responsable et absolument singulier, incomparable. L'autre est à la fois « *différent de moi et identique à moi en dignité* ». L'altérité est un concept « *qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des egos (alter ego) et dont je suis moi aussi l'ego, avec droits et devoirs. Pour être moi, j'ai besoin que les autres existent* ». Pour MATTHEY et SIMON (2009 : 10) le terme « altérité » permet d'inscrire le rapport du « moi » et de l'« autre » « *dans une visée plus complexe d'évolution personnelle et identitaire* » comme celle développée par Paul RICOEUR (1990) dans laquelle : « *je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité* ».

Monsieur DELARUE, directeur adjoint de la collection « Ville-Ecole-Intégration » toujours en poste, a dénombré pour sa part pas moins d'une dizaine de circulaires sur les ENA entre 1970 et 2002. Toutes rappellent l'objectif d'intégration scolaire de ces élèves et s'efforcent d'apporter des réponses à un constat qui s'avère plutôt préoccupant :

- Les élèves non francophones seraient pour la plupart orientés vers des classes relevant

---

3. Algérie, Maroc, Tunisie, Espagne, Italie, Portugal, Turquie et République Fédérale de Yougoslavie.

4. Ce terme qualifie les revendications culturelles ou politiques de groupes minoritaires, et il est en général utilisé par les opposants à cette tendance à la sectorisation de la société française.

- de l'adaptation et de l'intégration scolaire (AIS), en dépit des directives ministérielles visant à intégrer ces derniers dans le cursus ordinaire (CASTELLOTTI, 2008) ;
- Les classes d'accueil pour ces élèves ne seraient pas satisfaisantes de par leur fonctionnement (intégration tardive dans une classe du cursus scolaire, poursuite de la scolarisation dans des classes spécialisées normalement destinées à des enfants présentant des déficits, contenus d'enseignement et méthodes inadaptes au public, etc.). PORCHER (1978 : 11), fait également allusion à un processus de ghettoïsation qui règnerait dans ces dispositifs d'accueil : *« une analyse des problèmes posés par la scolarisation des enfants de travailleurs migrants ne peut jamais rester fermée sur elle-même. Il faut avoir le courage de reconnaître que la majorité des « spécialistes » qui jusqu'ici s'en sont occupés sont tombés dans ce piège : considérant que cette population exige des réponses pédagogiques absolument spécifiques, ils l'ont enfermée, qu'ils le veuillent ou non, qu'ils le sachent ou non, dans le ghetto scolaire dont ils affirment, pour la plupart, qu'il doit être évité. Il est juste de noter, en outre, que ces spécialistes, dans l'ensemble, ont pourtant fait le maximum de ce qui pouvait raisonnablement l'être, compte tenu de la situation »* ;
  - À cela, s'ajoute la non prise en compte du passé, et notamment des acquis des ENA dans leur(s) langue(s) première(s). PORCHER (1978 : 111), parle de cette ignorance du point de départ de ces élèves et de la non reconnaissance de leur trajectoire en expliquant que *« le système scolaire français a tendance à privilégier les points d'arrivée, mais à oublier qu'il y a des parcours, des trajectoires, et que pour arriver, il faut partir [...] Les enseignants ne connaissent pas leurs élèves, et postulent simplement lorsqu'ils entrent dans une classe, qu'ils en sont tous au même point. [...] S'agissant de la scolarisation des enfants étrangers, et notamment sur le plan de l'apprentissage linguistique, cette façon de procéder entraîne une très forte probabilité d'échec (même si l'on admet qu'apprendre la langue ne constitue la finalité unique, ni primordiale, de cette scolarisation). Ignorer d'où l'on part, c'est nécessairement faire comme si l'élève était une table rase, vierge de toute reconnaissance et de toute acculturation ; c'est en outre, qu'on le veuille ou non, réduire les élèves à être tous rigoureusement identiques les uns aux autres »*.

Parmi toutes les circulaires, celles qui retiendront toute notre attention sont : la cir-

culaire issue du BO n° 13 du 23/03/2002 (cf. : annexe 2.1) concernant les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés et celle issue du BO n° 10 du 25/04/2002 dont l'intitulé est *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise de la langue française ou de ses apprentissages* » (cf. : annexe 2.2). Nous en citerons les passages qui nous semblent fondamentaux.

Dans la circulaire de mars 2002, les jeunes de plus de 16 ans ayant dépassé l'âge limite de la scolarité obligatoire sont, pour la première fois, mentionnés : « *Pour les mineurs étrangers de 16 ans à 18 ans, même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée, en prenant en compte naturellement leur degré de maîtrise de la langue française et leur niveau scolaire.* »

Pour ce qui est de la circulaire d'avril 2002, nous en retiendrons cinq points essentiels :

- Les implantations des classes spécifiques du second degré : la circulaire préconise effectivement de faire en sorte que « *les CLA<sup>5</sup> ne soient pas systématiquement ouvertes dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP)* » ;
- L'accueil des ENA et de leurs parents : la circulaire spécifie ainsi que « *l'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique de la même façon pour les ENA et pour les autres élèves* ». Elle met également l'accent sur le fait que dans les établissements d'enseignement, les parents doivent aussi être accueillis et doivent pouvoir comprendre le fonctionnement du système éducatif français ;
- Les modalités d'affectation de l'ENA : la circulaire clarifie tout le parcours de l'élève : depuis l'évaluation de ses acquis scolaires antérieurs lorsqu'il arrive, jusqu'à son affectation dans une classe spécifique selon son âge. Le texte souligne en outre le fait que l'ENA doit être inscrit dans une classe ordinaire correspondant à son âge en parallèle de son inscription en classe spécifique ;
- Les domaines pédagogique et didactique : la circulaire indique que le principal but à atteindre en classe spécifique est « *la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation* » et que « *l'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul maître de la classe d'initiation et de la CLA : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante* » ;
- L'orientation des ENA : à ce propos, il est dit qu' « *aucune voie ne doit leur être*

---

5. Classes d'accueil.

*fermée par le seul argument de la maîtrise de la langue française et à ce que les structures spécialisées ne leur soient pas proposées du seul fait de leur passé ou de leur niveau scolaires* ».

Nous estimons qu'à travers ces directives, la volonté institutionnelle qui transparaît, est celle d'éviter tout phénomène de marginalisation des ENA. Nous pouvons donc souligner que 2002 est l'année où sont menées d'importantes réflexions sur la scolarisation de ce public dans certaines académies françaises. Cette même année, les textes officiels, en particulier la circulaire n° 2002-100 du 25 avril, reconnaissent que « *l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et, à terme, professionnelle, des enfants et adolescents* ».

À présent, nous poursuivons cette première partie entièrement dédiée au contexte institutionnel en présentant l'ensemble des modalités actuelles liées à la scolarisation des ENA.

### **1.2.2 Les dispositifs d'accueil actuels**

Actuellement, dans l'Éducation Nationale, il existe beaucoup d'établissements regroupant des structures spécifiques qui s'occupent essentiellement de l'accueil des élèves nouvellement arrivés. En effet, depuis 1970, les CRI (Cours de rattrapage intégré) appelés également CLIN (Classe d'initiation) sont destinés aux ENA qui ont entre 6 et 12 ans et qui sont en âge d'être scolarisés à l'école primaire. Les CLIN scolarisent les ENA dont les besoins linguistiques et scolaires sont importants alors que les CRI permettent aux ENA de bénéficier d'un enseignement de quelques heures de français hebdomadaires, dispensées par un enseignant se déplaçant dans les écoles. En 1973, sont créées les CLA (Classe d'accueil). Elles visent un public ENA âgé de 12 à 16 ans, scolarisé au collège ou au lycée. Elles seront suivies de la création en 1991/1992 des CLA/NSA pour adolescents âgés de 12 à 17 ans non scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine.

Ces dispositifs ont tous vocation à enseigner la langue française aux élèves qui ne la maîtrisent pas forcément, et ce jusqu'à ce que leur niveau en français permette leur intégration dans une classe du cursus ordinaire. Les textes insistent d'ailleurs sur l'obligation des établissements d'intégrer rapidement les ENA dans leur classe d'affectation



(classe dans laquelle ils sont, en principe, inscrits). À ce propos, en mai 2001, lors de son discours d'ouverture aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation de ces élèves, Jack LANG envisageait « *l'intégration la plus rapide possible de ces élèves dans les classes du cursus ordinaire. L'erreur consisterait en effet à maintenir trop longtemps ces élèves dans des structures spécifiques, à les y enfermer en quelque sorte* »<sup>6</sup>.

Leur prise en charge comprend plusieurs séances de français par semaine, étalées sur une durée d'un an maximum. Les emplois du temps sont généralement individualisés, adaptés aux acquis et aux besoins des élèves. Rappelons que ces structures ne fonctionnent pas comme des classes fermées. Les élèves sont aussi inscrits dans une classe ordinaire où ils suivent notamment les disciplines dont la maîtrise du français n'est pas indispensable tels les arts plastiques, la musique, les SVT<sup>7</sup>. Ils assistent également aux cours de mathématiques ou encore de langues vivantes qui permettent de mettre en avant leurs compétences. Leur emploi du temps est donc aménagé de façon à suivre certains enseignements de la classe d'inscription d'un côté et à bénéficier d'un soutien linguistique en français de l'autre.

Nous nous intéressons maintenant à la scolarisation des jeunes allophones de plus de 16 ans. Dans un premier temps, nous verrons que des actions de soutien sont proposées par des instances telles : les GRETA (Groupements d'Établissements) et les MGI (Missions Générales d'Insertion) pour les adolescents non scolarisés. Dans un second temps, nous parlerons de ces élèves qui ont été scolarisés antérieurement dans le second degré dans leur pays d'origine et qui espèrent poursuivre leur scolarité dans un établissement scolaire du second degré en France.

## **1.3 L'accueil des ENA de plus de 16 ans**

### **1.3.1 Mission locale d'insertion et Centre d'Information et d'Orientation**

En France, la mission locale d'insertion (couramment appelée mission locale), créée par ordonnance en mars 1982 à la suite du rapport de Bertrand SCHWARTZ, est un espace d'intervention au service des jeunes. Cet organisme est chargé de les aider à résoudre l'ensemble des problèmes que pose leur insertion professionnelle et sociale. Il s'agit donc

---

6. Circulaire n° 2002-102 du BO n°10 du 25/04/2002 (cf. : annexe 2.2).

7. Sciences de la vie et de la terre.

d'un lieu d'accueil, d'information, d'orientation professionnelle et d'accompagnement pour construire un projet professionnel déterminé. La présente structure se doit d'apporter des réponses aux questions d'emploi, de formation mais aussi sur le logement ou la santé à tous les jeunes de 16 à 25 ans révolus. Par conséquent, chaque jeune, selon son niveau, ses besoins et ses difficultés peut bénéficier de réponses individualisées pour établir son propre projet de formation et l'accomplir.

La mission locale travaille au quotidien avec les services et institutions qui traitent les problématiques précédemment citées. Un partenariat très étroit avec les établissements scolaires, les CIO<sup>8</sup>, les agences locales pour l'emploi tel Pôle Emploi, s'est effectivement développé.

Le domaine d'action de la mission locale peut aussi concerner les jeunes allophones majeurs qui bien souvent sont dépourvus d'aide et d'encadrement institutionnels. À leur arrivée en France, ces allophones peuvent être recensés par les missions locales et accueillis dans un dispositif particulier. Nous supposons alors qu'ils ont déjà été pris en charge et évalués sur leurs acquis scolaires antérieurs. En effet, ils auront été dirigés vers la cellule d'accueil dans le CIO du secteur de leur domicile. Dans cette cellule d'accueil, les élèves auront passé un entretien et des tests en français et en langue d'origine qui permettront plus tard de les positionner au mieux dans une classe ordinaire. Actuellement, en fonction des résultats obtenus aux tests de positionnement, les jeunes non francophones de plus de 16 ans peuvent se voir orientés vers :

- Des établissements du second degré : lycées professionnels ou généraux ;
- Des Missions Générales d'Insertion (MGI) pour des formations professionnalisantes ;
- Le Pôle Emploi pour rentrer dans la vie active ou effectuer des recherches d'emploi.

Voyons à présent ce qui caractérise ces orientations scolaires et professionnelles

### **1.3.2 Mission Générale d'Insertion**

La MGI est une mission d'état qui dépend de l'Éducation Nationale. Tout comme la mission locale, elle travaille en collaboration avec les associations locales, les services d'information, d'orientation, de formation et d'emploi. Elle s'adresse prioritairement aux

---

8. Centre d'Information et d'Orientation.

jeunes de plus de 16 ans sur le point d'abandonner leur scolarité ou sortis depuis moins d'un an du système scolaire et sans solution de poursuite d'études. Les objectifs principaux de cette structure sont :

- Éviter les abandons d'élèves en cours de formation ;
- Offrir des actions spécifiques sous statut scolaire ;
- Préparer tous les jeunes à leur insertion professionnelle.

Suivant la situation de l'élève, plusieurs options s'ouvrent à lui :

- Le CIPPA (cycle d'insertion professionnelle par alternance) qui permet à terme de commencer une formation professionnelle au lycée, d'obtenir un contrat d'apprentissage, de qualification ou d'accéder à un emploi ;
- Le DAQUI (Dispositif d'Accès à la Qualification et à l'Insertion) qui aide l'élève à se remobiliser et à retravailler un nouveau projet de formation en lycée professionnel ou sous contrat par alternance ;
- Le MODAL (Module d'Accueil en Lycée) qui permet de choisir une formation professionnelle ou de préparer un diplôme selon des modalités adaptées ;
- Le MOREA (Module de Repréparation à l'Examen par Alternance) qui offre la possibilité, en cas d'échec à un examen de préparation à un diplôme professionnel, de retravailler tout ou une partie de ce dernier ;
- L'ITHAQUE (Itinéraire Personnalisé d'Accès à la Qualification) qui permet, en cas d'abandon des études, de construire un nouveau parcours individualisé.

En ce qui concerne les ENA, la circulaire n° 2002-100 du 25/04/2002 (cf. : annexe 2.2) indique que ceux qui sont « *âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation scolaire, peuvent néanmoins être accueillis dans le cadre de la mission générale d'insertion de l'Éducation Nationale (MGIEN)* » et que « *des cycles d'insertion préprofessionnels spécialisés en français langue étrangère et en alphabétisation (CIPPA-FLE et CIPPA-ALPHA) peuvent être mis en place* ».

En effet, lorsque les ENA sont en voie de déscolarisation, ou sont sortis du système scolaire, parfois depuis des mois, et qu'ils se trouvent sans possibilité immédiate de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle, la MGI leur propose des actions d'accueil et de remotivation, dont l'objectif premier est de leur offrir l'accès à la maîtrise de la

langue française en vue d'une insertion sociale et professionnelle, voire des actions de préparation aux diplômes et à la qualification. Les actions de la MGI peuvent aussi concerner les apprentissages fondamentaux en mathématiques, la vie sociale et professionnelle, la préparation d'un projet de qualification, la découverte des métiers. En fonction de la situation de chaque jeune, la formation peut être dispensée à temps plein ou sous forme de modules de soutien FLE.

Notons aussi que les mineurs isolés étrangers, confiés par décisions de justice aux services de l'aide sociale à l'enfance, sont généralement pris en charge par des organismes agréés relevant du secteur médico-social ; ils peuvent aussi être scolarisés dans les structures qui dépendent de l'Éducation Nationale (CLA et modules MGI). C'est le cas par exemple du dispositif d'accueil des mineurs isolés (DDAMIE) en Haute-Savoie qui reçoit régulièrement des jeunes qui ont entre 13 et 17 ans. Ce dispositif a été créé en 2007 par convention entre la Fédération des œuvres laïques (FOL) et le Conseil Général.

Comme nous venons de le voir, constatons que les missions locales, les MGI ne s'adressent pas uniquement aux jeunes non francophones, mais à ceux-ci au même titre qu'aux jeunes français ou francophones en situation de décrochage scolaire. Ces dispositions correspondent parfaitement au profil de certains ENA. En revanche, elles ne conviennent nullement à tous les ENA de plus de 16 ans car tous n'ont pas besoin d'une formation directement professionnalisante. Certains manifestent leur désir de poursuivre une scolarité dans un établissement du second degré.

### 1.3.3 Accueil dans un établissement du second degré

Pour les jeunes allophones de plus de 16 ans déjà scolarisés dans leur pays d'origine, aucune structure d'accueil institutionnelle n'existe vraiment à ce jour. Néanmoins, la circulaire n° 2002-100 du 25/04/2002 (cf. : annexe 2.2) recommande l'implantation de la CLA dans les lycées généraux, technologiques ou professionnels, et la mise en place de dispositifs particuliers par la MGI, et parfois, par les GRETA. Ces derniers « *ont pour mission la formation des adultes ; leur action s'inscrit dans le cadre d'orientations nationales (circulaire du 24 septembre 1991) et plans académiques de développement élaborés et animés par les délégués académiques à la formation continue* » (DAFCO)<sup>9</sup>.

---

9. Voir la note d'information n° 01.27 de juin 2001 sur la formation des adultes réalisée dans les GRETA.

Lorsque la scolarisation des ENA s'effectue en lycée, en fonction des établissements, ils sont inscrits soit dans leur classe d'âge soit dans la classe inférieure. En dehors des cours dispensés en classe ordinaire, ils peuvent ou non bénéficier d'un soutien linguistique en langue française. Ce soutien, lorsqu'il existe, est assuré par des enseignants certifiés en langue étrangère ou en français par le biais d'HSE (Heure Supplémentaire Effective), ou par des partenaires éducatifs (surveillants, assistants d'éducation, conseillers d'orientation, etc.) mais de manière cette fois-ci, non-institutionnelle.

Suite à ce rapide tour d'horizon concernant les différentes structures d'accueil existantes en France, il est bon de faire un point sur les lois créées pour les ENA et les évolutions que ces dernières ont générées au fil des années.

## 1.4 Les CASNAV

### 1.4.1 L'historique

À l'origine des CASNAV (Centres académiques de scolarisation pour les nouveaux arrivants et les enfants du voyage), il y avait les CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants) qui ont été créés en 1975 par un inspecteur départemental de l'Éducation Nationale chargé de mission à la Direction des Écoles, René PICHEROT. L'objectif premier de ces centres était de « *trouver des réponses décisives aux questions posées par la scolarisation des enfants de l'immigration afin que le système éducatif joue mieux son rôle à l'égard de ces enfants, certes, mais aussi de l'ensemble des publics* ». QUENTIN (2005 : 115) ira même jusqu'à dire que les CEFISEM avaient « *pour vocation à aider à accueillir et scolariser les élèves non francophones* ».

Il faudra attendre 1990 pour qu'une circulaire précise de manière officielle les missions et l'organisation de ces centres. Dans cette dernière, il est stipulé que « *l'ensemble de l'appareil de formation initiale et continue doit apporter les éléments nécessaires à la prise en compte, dans la construction des stratégies éducatives, de la diversité des publics et de l'ouverture culturelle de l'école. Dans ce domaine, les CEFISEM, mis en place depuis 1975 dans la plupart des académies, ont une place importante en tant qu'outils académiques au service de l'ensemble des responsables et des acteurs du système éducatif et de ses partenaires* ».

Mais, dans les années 90, la migration va s'intensifier et concerner un tout autre public. En effet, les jeunes qui arrivent de l'étranger à cette époque sont bien souvent plus âgés que

par le passé. Beaucoup d'entre eux auront été peu, voire même pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine. Ces nouvelles données vont imposer une redéfinition des dispositions afin de renforcer les moyens et les actions d'intégration. C'est ainsi que la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 (cf. : annexe 2.2) redéfinit les missions des CEFISEM, qui rattachés aux rectorats deviennent des CASNAV : « *l'action des CEFISEM doit être dirigée en priorité vers les personnels d'enseignement et d'éducation susceptibles d'accueillir et de scolariser ces élèves, et notamment les enseignants qui exercent en classe d'initiation (CLIN) et en classe d'accueil (CLA)* ».

#### 1.4.2 Les missions

Les CASNAV sont des composantes essentielles du dispositif de scolarisation des ENA. Ils ont été créés en application de la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 (cf. : annexe 2.2), qui indique que ces derniers doivent « *faciliter l'accueil et la prise en charge pédagogique des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et souvent en décalage par rapport à celle des élèves du même âge. Ainsi, leur principal champ d'intervention doit demeurer la maîtrise de la langue française et des apprentissages* ». De plus, il est clairement expliqué qu'ils doivent travailler en « *collaboration avec les chefs d'établissements et les équipes de circonscription du premier degré, mais aussi avec les services des inspections académiques et des rectorats* » ; ce qui n'est pas toujours évident. Nous le verrons d'ailleurs dans les deuxième et quatrième parties de ce mémoire.

Ce même document officiel leur a confié une triple mission : leur activité, par rapport à celle des CEFISEM, est recentrée sur « *l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires* » grâce à :

- L'aide apportée à l'organisation de l'accueil, à l'intégration des élèves dans les classes ordinaires, aux équipes pédagogiques et éducatives ;
- La collaboration avec les responsables du système éducatif ;
- La médiation et la coopération avec les familles et avec les partenaires de l'Éducation Nationale.

Ainsi, chaque CASNAV doit être :

1. Un centre de ressources pour les écoles et les établissements qui accueillent des élèves

ne maîtrisant pas le français : les CASNAV essaient effectivement d'apporter des réponses pédagogiques. Ils interviennent aussi dans la formation initiale et continue des enseignants ;

2. Une instance de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école ;
3. Un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système : à ce titre, les CASNAV centralisent les données sur les effectifs, mettent en évidence les besoins, coordonnent les suivis et contribuent à l'évaluation.

Dans le n° 15 des Cahiers de l'ASDIFLE, Association de didactique du français langue étrangère (p. 159), une charte académique pour l'accueil et la scolarisation des ENA synthétise les principes proposés dans les circulaires de 2002, et les présente de manière concrète sous la forme de dix engagements. Les protocoles d'accueil et de scolarisation devront assurer à l'élève le bénéfice des prestations suivantes :

1. Un bilan d'accueil initial ;
2. Une phase d'accueil et de découverte ;
3. Une possibilité de recours à des médiateurs en milieu scolaire ;
4. Un enseignement intensif en français ;
5. Un programme personnalisé ;
6. Un livret personnel de projet et de suivi ;
7. Un horaire global correspondant à sa tranche d'âge ;
8. La possibilité de bénéficier d'un parrain ou d'un tuteur ;
9. Un bilan scolaire en fin de première année scolaire ;
10. Un soutien spécifique durant la seconde année.

Cette charte semble admirablement correspondre à ce qui est préconisé dans la circulaire CASNAV de novembre 2007 de l'Académie de Grenoble (cf. : annexe 2.3).

Pour conclure, les missions du CASNAV sont surtout des missions d'information, de formation des professeurs, de conseil pour les ressources et de collation d'informations statistiques affinées, en vue d'évaluer les résultats de la politique académique.

### 1.4.3 Le stage

La commande initiale de notre stage s'inscrit dans la mission d'expertise et d'aide pour les responsables locaux du système éducatif. La tâche principale, telle qu'elle a été définie dans la commande, est une tâche de mise en place d'un dispositif de suivi de cohorte pour les élèves nouvellement arrivés dans l'académie de Grenoble. Elle répond à un énorme besoin et fait partie intégrante des missions du CASNAV. En effet, jusqu'à présent, au niveau départemental, le CASNAV de Grenoble n'a pas encore réussi à travailler sur le dossier du suivi de cohorte. À ce jour, la base de données académique (BEA) n'a toujours pas été interrogée. Le CASNAV est également dans l'ignorance totale de ce qui se fait sur le sujet dans les autres départements. Les initiatives innovantes sont peu diffusées. Au niveau local, nous avons identifié un manque de prise en compte et d'accompagnement des ex-ENA. Nous avons aussi remarqué que les modalités d'accueil étaient très disparates. Il serait donc souhaitable d'harmoniser les dispositifs.

Au niveau académique, les informations détenues sur l'origine des ENA, sur les types d'immigration, sur les acquis scolaires, sur la maîtrise de la langue ou encore sur l'âge ne sont pas du tout affinées. Centraliser ces informations sur l'effectif et ses caractéristiques permettrait de mieux appréhender le public ENA et aussi d'apporter des réponses plus ciblées. Pour finir, nous avons constaté que les dispositifs d'accueil n'étaient pas évalués, que les enseignants ne connaissaient pas bien ce public, qu'ils étaient plus ou moins démunis par rapport à l'accueil des ENA dans leur classe et au cursus d'apprentissage à mettre en place. Une politique de suivi s'impose alors :

- Au niveau des structures, il conviendrait de définir les modalités de fonctionnement optimales avec la mise en place d'indicateurs tels que le temps d'intégration d'un ENA en classe ordinaire ou encore le taux de réussite au Brevet, au CAP<sup>10</sup>/BEP<sup>11</sup> ou au BAC<sup>12</sup> ;
- Au niveau des enseignants, des critères d'évaluation devraient être instaurés pour juger plus justement le travail des professeurs ; la certification constitue une forme de reconnaissance et permet de s'assurer de leurs compétences ;
- Au niveau du suivi, plusieurs actions pourraient être entreprises, notamment mieux accompagner la scolarité et poursuivre le soutien au-delà de la prise en charge

---

10. CAP : Certificat d'aptitude professionnelle.

11. BEP : Certificat d'études professionnelles.

12. BAC : Baccalauréat.



spécifique. Enfin, les suivis de cohortes permettraient de mieux connaître le parcours des ENA. Ils devraient, à notre avis, être complétés par des enquêtes de devenir (orientation et insertion professionnelles).

La commande émane à la fois de Guy CHERQUI, actuellement directeur du CASNAV de l'académie de Grenoble et de Fabrice PEUTOT, coordonnateur du CASNAV. Elle se résume à trois grands objectifs généraux :

1. Réaliser un suivi quantitatif sur une cohorte d'élèves donnée en interrogeant la BEA ;
2. Suivre le parcours d'élèves nouvellement arrivés en effectuant des enquêtes ethnographiques et en recueillant des témoignages écrits ;
3. Évaluer en particulier le dispositif de l'Établissement d'accueil à Grenoble.

Des tâches secondaires nous ont également été attribuées telles la participation à l'organisation de la journée FLS (français langue seconde) et la participation en qualité d'examineur aux épreuves collectives et individuelles du Diplôme d'études en langue française (DELF scolaire).

Les tâches ont été réalisées au sein d'un travail d'équipe à deux. En effet, c'est un binôme qui a fonctionné dès le début du stage qui s'est déroulé sur une période d'environ cinq mois et demi à compter du 20 janvier 2010 et ce, jusqu'au 30 juin 2010 inclus. Ma collègue Claudine TREMBLAY, étudiante en Master 2 français langue étrangère (FLE) et moi-même avons donc travaillé en collaboration sur le présent sujet.

Plus tard, une nouvelle et dernière tâche, dans le cadre de l'évaluation des dispositifs, nous a été confiée à savoir la conception d'une carte interactive institutionnelle mettant en évidence l'ensemble des dispositifs d'accueil de l'académie de Grenoble. Afin de réaliser ce projet, j'ai travaillé en collaboration avec Denis COOREMENS, stagiaire DiLIPeM<sup>13</sup> au CASNAV. J'ai pris en charge la récolte des informations concernant les dispositifs d'accueil existants dans l'académie auprès des différentes coordonnatrices. Je me suis vite rendue compte que, d'un département à l'autre, la dénomination des structures de scolarisation était fluctuante et peu lisible. Il m'a donc semblé nécessaire d'harmoniser les diverses appellations et de les regrouper selon trois grands modèles : les cours, les classes et les modules. Denis, quant à lui s'est occupé de la partie informatique. Cette carte des

---

13. Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia.

dispositifs est accessible sur le site du CASNAV de Grenoble et le sera prochainement sur le site du rectorat dans la rubrique « ENA ».

Pour comprendre la réelle volonté institutionnelle de mettre en place un dispositif de suivi de cohorte pour les élèves nouvellement arrivés dans l'académie de Grenoble, il apparaît important de se pencher sur la situation de ce public au niveau académique. La prochaine partie de ce mémoire sera donc entièrement consacrée au contexte académique.

## 2 Le contexte académique

L'académie de Grenoble est l'une des deux académies de la région Rhône-Alpes, l'autre étant celle de Lyon. Elle regroupe les départements de l'Ardèche (07), la Drôme (26), l'Isère (38), la Savoie (73) et la Haute-Savoie (74). Cette académie se caractérise par l'étendue de son territoire et par sa diversité géographique. En effet, des territoires ruraux et montagneux alternent avec des pôles urbains à forte densité, et notamment cinq agglomérations de plus de 100 000 habitants : Grenoble (416 000 habitants), le bassin d'Annemasse (148 966 habitants), Annecy (137 000 habitants), Valence (117 450 habitants) et Chambéry (113 500 habitants).

Elle est placée sous l'autorité de Jean SARRAZIN, recteur d'académie mais également chancelier des universités, à l'initiative du projet ENA. Ce dernier a pour rôle de diriger la politique éducative dans l'académie sous l'autorité du ministre de l'Éducation Nationale. Il détermine, met en œuvre et contrôle l'ensemble de la politique académique conformément aux directives du ministre. En retour, il renseigne le ministre sur la situation de son académie et la manière dont sont accueillies les diverses mesures prises. Il exerce son autorité sur l'ensemble du personnel des établissements d'enseignement publics ou privés sous contrat, du primaire au supérieur, et des services placés sous sa tutelle tels le rectorat, les CIO, les inspections académiques, etc.

Parlons à présent de la situation sociologique de cette académie qui s'avère très favorable. L'importance des flux migratoires dans la région depuis 2002 a engendré la mise en place du projet académique 2006-2010 ayant pour ambition l'amélioration des niveaux de formation et de qualification de tous les élèves, et le désir de réserver une attention toute particulière aux publics les plus fragiles, parmi eux les ENA. Le nombre important d'élèves accueillis a révélé des besoins vitaux pour l'accueil de ces jeunes, pour leur intégration dans le système éducatif mais aussi dans le tissu social.

Longtemps laissés de côté dans cette académie, les ENA, dès leur arrivée, doivent bénéficier rapidement d'aide ou de soutien dans leurs apprentissages de la langue française afin de pouvoir poursuivre leurs études. À défaut, le risque d'exclusion de ces jeunes devient réel dans les établissements scolaires d'inscription comme à l'extérieur. Il a donc été décidé de faire de leur prise en charge un axe à part entière de la politique académique.

## 2.1 Les actions mises en place et leurs résultats

L'absence de politique académique pendant une dizaine d'années a induit des réponses départementales et locales variées. Les statistiques concernant ce public existent depuis longtemps. Cependant, la vision d'ensemble des structures d'accueil n'est lisible que depuis peu.

Tout d'abord, en reprenant les chiffres du Rapport d'Atelier Territorial (2006), nous voyons que depuis 2002, le nombre d'ENA dans l'académie de Grenoble varie entre 1600 et 2000. Aussi, toujours d'après ce rapport, en 2006, le pourcentage d'ENA dans la population scolaire totale s'élevait à 0,4% soit 1905 élèves. Dans son article *L'Académie de Grenoble à l'épreuve des ENA* (2007), Violaine DE NUCHÈZE, professeure des Universités à Grenoble 3, explique que « *la Haute-Savoie concentre à peu près la moitié des effectifs ; la seconde moitié se répartit entre l'Isère (pour moitié), la Savoie, la Drôme et l'Ardèche, en proportions à peu près égales. Les nationalités d'origine (environ 70) se répartissent différemment dans les départements (par exemple, les Bosniaques sont très nombreux en Haute-Savoie)* ». Elle ajoute que les degrés de scolarisation antérieure sont très variables d'un élève à l'autre et souligne de surcroît la grande hétérogénéité de ces publics qui n'ont pas les mêmes parcours. Nous reparlerons de ces parcours un peu plus tard dans ce mémoire.

Puis, vous trouverez ci-dessous un tableau récapitulatif montrant l'évolution du public migrant accueilli ces trois dernières années dans l'académie de Grenoble. Les résultats des enquêtes de février et mai 2010 n'étant pas encore synthétisés, ce sont ceux de l'année scolaire 2008-2009 que nous soumettons ici. Les données qui suivent sont disponibles sur site officiel du ministère de l'Éducation Nationale à l'adresse suivante : <http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/spip.php?article182>.

	Effectifs								
	2006-2007			2007-2008			2008-2009		
	1 <sup>er</sup> tr.	2 <sup>e</sup> tr.	3 <sup>e</sup> tr.	1 <sup>er</sup> tr.	2 <sup>e</sup> tr.	3 <sup>e</sup> tr.	1 <sup>er</sup> tr.	2 <sup>e</sup> tr.	3 <sup>e</sup> tr.
1 <sup>er</sup> degré	909	958	974	874	868	914	779	792	798
2 <sup>nd</sup> degré	592	666	688	596	677	719	521	586	641
Actions spécifiques	105	79	69	55	59	89	56	59	71
<b>TOTAL</b>	<b>1606</b>	<b>1703</b>	<b>1731</b>	<b>1525</b>	<b>1604</b>	<b>1722</b>	<b>1356</b>	<b>1437</b>	<b>1510</b>

TABLE 1 – Évolution des effectifs ENA dans l'académie entre 2006 et 2009.

Si nous regardons le tableau ci-après, nous pouvons facilement constater que le nombre d'élèves concernés est loin d'être insignifiant même si leur proportion dans la population scolaire totale reste minime (0,29 %).

	Ardèche	Drôme	Isère	Savoie	Haute-Savoie
% d'ENA dans la population scolaire totale en 2009	0,2	0,2	0,25	0,4	0,3

TABLE 2 – Part d'ENA dans la population scolaire.

Durant l'année scolaire 2005-2006, une première action a été mise en place pour ce qui concerne la prise en charge des élèves nouvellement arrivés. En effet, dans le cadre du « Chantier de la maîtrise de la langue française et du langage », vaste mission de réflexion et de mise en place de dispositifs scolaires, trois groupes de travail ont été formés au sein de l'académie de Grenoble. Les tâches qu'ils envisageaient d'effectuer sont répertoriées dans le tableau suivant :

Groupes	Tâches à effectuer
Ressources	Collecte, recensement et mutualisation des ressources humaines, documentaires et méthodologiques existantes + mise en ligne de ces données sur un site Internet qui servira ultérieurement.
Formation	Recensement des besoins exprimés par les enseignants + projet de formation pour le personnel éducatif.
Plus de 16 ans	Mise en place de dispositifs et de moyens d'action permettant aux jeunes allophones de plus de 16 ans de poursuivre leur scolarité en France.

Ces groupes de travail étaient essentiellement composés de partenaires éducatifs (professeurs des écoles, enseignants du second degré, inspecteurs d'académie, universitaires, chercheurs ...) des cinq départements de l'académie de Grenoble. Ils avaient pour objectif principal l'amélioration des conditions de scolarisation des élèves allophones dans les établissements des premier et second degrés de toute l'académie.

La seconde action a été de doter l'académie d'un outil de pilotage pour mener à bien la prise en charge des ENA sur le terrain. Ainsi, le CASNAV a été créé en 2007,

dirigé par un responsable académique, IA-IPR<sup>14</sup> de lettres, Guy CHERQUI, et géré par un coordonnateur professeur des écoles, Fabrice PEUTOT. Ce CASNAV, comme tous les CASNAV d'ailleurs, a pour mission d'animer les réseaux départementaux, d'accompagner les équipes pédagogiques, de mettre en place des formations, de rendre cohérente la carte des structures d'accueil et d'organiser l'examen du DELF<sup>15</sup>.

Un renforcement des structures d'accueil a été nécessaire pour assurer le taux de prise en charge le plus élevé possible. Durant l'année scolaire 2008-2009, les établissements publics du premier et du second degré de l'académie de Grenoble ont accueilli 1439 élèves nouveaux arrivants non francophones. Dans le premier degré, nous comptabilisons alors 53 structures d'accueil regroupant les classes d'initiation et les cours de rattrapage intégré et scolarisant au total 865 élèves. Vous trouverez ci-dessous un tableau récapitulatif des dispositifs d'accueil existants dans le premier degré à cette époque<sup>16</sup>.

	Structures		Élèves scolarisés	
	Classe d'initiation	Cours de rattrapage	Classe d'initiation	Cours de rattrapage
Ardèche	0	6	0	57
Drôme	0	5	0	82
Isère	1	19	16	298
Savoie	1	8	14	142
Haute-Savoie	3	10	33	223
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>48</b>	<b>63</b>	<b>802</b>

TABLE 3 – Dispositifs d'accueil dans le premier degré.

Dans le second degré, nous comptons 13 classes d'accueil scolarisant 235 élèves. Les 406 autres sont accueillis dans le cadre de modules FLE ou de modules d'accueil temporaires. Si nous revenons un petit peu en arrière, il est important de se rappeler qu'à la rentrée 2008, seulement trois CLA lycée avaient été ouvertes dans l'académie (les CLA des lycées Mounier à Grenoble, Louis Armand à Chambéry et Charles Poncet à Cluses).

Le tableau suivant permet de mettre en évidence les dispositifs d'accueil existants dans le second degré en mai 2009.

14. Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional.

15. Diplôme d'études en langue française.

16. Calculs réalisés à partir des enquêtes trimestrielles de mai 2009 (cf. : annexe 3 pour avoir un exemple de formulaire vierge).

	Nombre de CLA	Élèves scolarisés en CLA	Élèves scolarisés en modules FLE
Ardèche	0	0	45
Drôme	0	0	70
Isère	6	103	108
Savoie	4	45	75
Haute-Savoie	3	87	108
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>235</b>	<b>406</b>

TABLE 4 – Dispositifs d'accueil dans le second degré.

D'après les trois précédents tableaux, nous remarquons une légère baisse des effectifs dans les écoles primaires en 2009 par rapport à l'année précédente. Dans l'enseignement secondaire, l'effectif est également en baisse.

Par ailleurs, environ 71 élèves de plus de 16 ans, ne relevant plus de l'obligation scolaire, ont bénéficié d'actions spécifiques de formation dispensées par les MGI ou par les GRETA pour la formation continue. L'effectif amorce aussi une baisse (71 élèves en 2009 contre 89 élèves l'année précédente).

Nous tenons à souligner que l'appréciation quantitative des ENA est complexe du fait de l'imprécision de la définition du public et de la diversité des politiques locales d'accueil et des structures de scolarisation, ce qui explique entre autre notre projet de carte interactive des dispositifs ainsi que leur harmonisation. Un autre facteur rend difficile le décompte de ce public : les élèves arrivent tout au long de l'année dans les différentes structures d'accueil et en sortent pour une intégration partielle ou complète en classe ordinaire.

Pour conclure ce bref état des lieux, nous pouvons dire que la création du CAS-NAV dans l'académie de Grenoble a permis la diffusion d'informations et de ressources pédagogiques à la fois dans un centre situé dans les locaux du CRDP<sup>17</sup> de Grenoble, dans les locaux des CDDP<sup>18</sup> des cinq départements et sur deux sites internet. Siténa (<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/>) est destiné aux informations pratiques émanant de

17. Centre régional de documentation pédagogique.

18. Centre départemental de documentation pédagogique.

l'institution, les ressources pédagogiques sont quant à elles, hébergées sur la page du CRDP (<http://doc-en-ligne.crdp.ac-grenoble.fr/>).

En outre, depuis le début de l'année 2008, le CASNAV s'est préoccupé de la scolarisation des ENA isolés. Ainsi, grâce à des fonds européens, 25 modules ont pu être mis en place sur l'ensemble de l'académie permettant d'offrir à ces élèves environ 730 heures d'enseignement en français langue étrangère.

Enfin, nous remarquons que quatre sessions du DELF scolaire ont été organisées dans l'académie :

- La première date du 20 novembre 2007 ;
- La deuxième du 3 juin 2008 ;
- La troisième du 4 juin 2009 ;
- Et la dernière du 3 juin 2010.

Toutes ont remporté un réel succès auprès des enseignants et des élèves même si nous observons une légère baisse du taux d'admission en 2009 par rapport aux années précédentes : nombre de candidats inscrits élevé, taux d'absentéisme minime, taux de réussite aux examens très élevé. Le tableau ci-dessous permet d'apprécier les résultats aux examens de novembre 2007 et juin 2008.

Examen	Inscrits	Présents	Admis	Présents inscrits	Présents admis
Niveau A2	419	384	341	91,6%	88,8%
Niveau B1	133	123	113	92,5%	91,9%
<b>TOTAL</b>	<b>552</b>	<b>507</b>	<b>454</b>	<b>91,8%</b>	<b>89,5%</b>

TABLE 5 – Résultats aux examens du DELF session 2008.

Le tableau 6 permet en revanche de mettre en évidence les résultats obtenus aux examens de la session 2009. Nous ne divulguons pas les résultats de la session 2010 car ces derniers n'ont pas encore fait l'objet d'une publication sur Siténa.

Notons aussi que depuis la rentrée scolaire 2009-2010, le DELF a été pour la première fois, mis en place pour le niveau A1 du Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ne sont concernés par ce diplôme que les élèves ayant atteint la fin de leur scolarité (3<sup>e</sup> des collèges et MGI).



Examen	Inscrits	Présents	Admis	Présents inscrits	Présents admis
Niveau A2	262	237	216	90,5%	91,1%
Niveau B1	126	120	93	95,2%	77,5%
<b>TOTAL</b>	<b>338</b>	<b>357</b>	<b>309</b>	<b>92%</b>	<b>86,5%</b>

TABLE 6 – Résultats aux examens du DELF session 2009.

Le début de cette deuxième partie nous a permis de faire une présentation générale du contexte académique. Voyons à présent pourquoi il est nécessaire de mettre en place un suivi de cohorte dans l'académie de Grenoble.

## 2.2 Une « nouvelle » mission pour le CASNAV de Grenoble

Nous savons que le rectorat a une mission de statistiques. Il récolte trois fois par an<sup>19</sup> les données concernant les élèves dans les établissements d'enseignement par le biais d'enquêtes trimestrielles (cf. : annexe 3). Cependant, pour ce qui concerne les structures d'accueil, d'après les derniers textes émanant du ministère de l'Éducation Nationale, ce n'est pas au service statistiques du rectorat de remplir cette mission mais aux CASNAV : « *ils actualisent les données sur les effectifs des classes spécifiques [...] ils concourent à une meilleure connaissance des parcours scolaires des élèves, en coordonnant des suivis de cohortes dans les départements; ils apportent leur contribution à l'évaluation des dispositifs d'accueil d'intégration* » (cf. : circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 en annexe 2.2). L'opération s'avère délicate à mener mais nécessaire. Le rapport de l'inspection générale sur les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France (2002) va en ce sens lorsqu'il stipule que « *des suivis de cohortes doivent absolument être engagés au niveau des établissements, départements et académies* ».

Dans la réalité, les CASNAV n'ont, souvent pas les moyens en personnel, ni la légitimité institutionnelle auprès de leurs partenaires, qui leur permettait de mener à bien tant leurs missions d'expertise concernant l'accueil des élèves que celles du suivi de leur scolarité. Par exemple, il est difficile pour les CASNAV de repérer les ENA dans la base élèves académique. En effet, la caractéristique « ENA » n'est pas une variable intégrée à cette

---

19. En octobre, en janvier et en juin.

base. Cela résulte du système réglementaire d'inscription des élèves dans les établissements qui oblige à inscrire l'ENA dans une classe ordinaire correspondant à sa classe d'âge, même s'il est scolarisé en CLIN ou en CLA<sup>20</sup>. À cela s'ajoutent les difficultés rencontrées par les chefs d'établissements lorsqu'ils tentent de renseigner la base. Tous s'accordent à dire que pour pouvoir et savoir renseigner la base correctement, il faut des instructions. Mais avant 2010, force est de constater que ces instructions faisaient défaut.

Au niveau national, en octobre dernier, une réunion de tous les CASNAV a été organisée par la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) dans le but de mesurer l'efficacité du dispositif. De cette réunion, il en est ressorti un point essentiel : très peu d'académies ont mis en place un suivi de cohorte. Il a donc été recommandé aux CASNAV de travailler sur ce dossier. Le rapport de l'inspection générale rejoint la DGESCO en pointant également le peu de suivis de cohortes. Afin de vérifier ce constat, nous avons décidé de nous mettre en contact avec l'ensemble des CASNAV en espérant obtenir des informations sur ce qu'il se faisait déjà sur le terrain en la matière. Ainsi, le mail suivant a été envoyé à chacun d'eux :

« *Bonjour,*

*Nous sommes actuellement stagiaires au CASNAV de Grenoble. Nous sommes chargées de la mise en place d'un dispositif de suivi de cohorte dans cette académie. Nous aimerions savoir si de votre côté, vous aviez déjà travaillé sur ce dossier. Si c'est le cas, merci de bien vouloir nous exposer ce que vous avez fait et comment vous êtes parvenues à mettre en place un tel dispositif. Avez-vous également des conseils à nous donner ou des outils de travail à nous soumettre pour que nous puissions commencer dès maintenant notre travail ?*

*En vous remerciant par avance pour votre réponse.*

*Cordialement,*

*Claudine Tremblay et Aurore Simon. »*

Suivant les retours qui nous ont été formulés, nous nous sommes rendue compte que de rares tentatives avaient été mises en place et qu'elles méritaient d'être signalées, en

---

20. C'est ce qu'on appelle familièrement la « double inscription ».

dépité de leur courte durée d'étude. En effet, le suivi de cohorte nous semble être le fruit d'une étude longitudinale :

- En 2006-2007, le service statistique de l'académie de Paris a entrepris une étude sur le devenir de 1329 élèves de collège et de lycée scolarisés en structures non francophones. Cette étude s'est déroulée sur une période de deux ans ;
- À la demande des inspecteurs généraux, le service statistique de l'académie de Strasbourg a également mis en place un suivi de cohorte d'ENA sur une seule année en 2007 ;
- Quelques départements ont pu communiquer des suivis d'ENA sur un an généralement effectués par les services de l'information et de l'orientation tels les CIO de Seine-et-Marne, du Haut-Rhin et des Hauts-de-Seine ;
- Un suivi de cohorte sur plusieurs années, conduit par le CASNAV, a été mené dans le Val-de-Marne en 2009. Il portait sur le devenir des ENA des trois collèges publics de la commune d'Ivry. Les résultats de cette étude ont été publiés par le CNDP-VEI (Centre national de documentation pédagogique - Ville - École - Intégration) fin 2009.

Suite à cette énumération, nous remarquons que la recherche d'informations sur le devenir des élèves nouvellement arrivés ne dépasse pas une ou deux années. Nous soulignons aussi qu'aucune information ne nous a été communiquée quant à la démarche à suivre pour entreprendre un véritable suivi de cohorte. De ce fait, nous pouvons nous interroger sur la pertinence des études réalisées antérieurement.

Cependant, après avoir effectué plusieurs recherches documentaires sur le présent sujet, nous sommes tombée par hasard sur une étude qui a retenue toute notre attention : celle de Barbara FOUQUET-CHAUPRADE, à l'époque, doctorante allocataire en sociologie à l'Université de Bordeaux 2. Nous avons donc tenté de la contacter. Lors d'un entretien téléphonique, cette dernière nous a informée de la réalisation de son suivi de cohorte d'ENA datant d'octobre 2004 et organisé sous l'égide de la DGESCO par l'académie de Créteil. Ainsi, elle nous a expliquée que sa cohorte avait été constituée à partir des bases élèves académiques des académies de Créteil, Paris et Bordeaux et qu'elle regroupait l'ensemble des élèves inscrits en classe d'accueil en 1998. Son étude a permis de suivre jusqu'à la rentrée 2004 la scolarité de 1755 élèves et de montrer que les contextes et

spécificités locales avaient une influence primordiale sur les modalités d'orientation selon le département.

Au niveau académique, l'évaluation des dispositifs de scolarisation des ENA est l'une des priorités. Or, pour évaluer, il faut des moyens reconnus, ce qui manque à ce jour. Jusqu'au début de notre stage, beaucoup de réflexions ont été menées dans le domaine de l'évaluation dans l'académie de Grenoble par les différents acteurs de la communauté éducative. Le suivi de cohorte s'est avéré être l'outil d'évaluation des politiques d'intégration le plus pertinent. Il permettrait effectivement de :

- Montrer que les dispositifs d'accueil servent et qu'ils ont toutes leurs raisons d'exister. N'oublions pas qu'au niveau national, depuis la création de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances) en 2005, la procédure budgétaire gravite autour de deux principes : une logique de performance de la gestion publique d'une part, et d'autre part une transparence de l'information budgétaire placée étroitement sous le contrôle du Parlement. Cette loi tente donc de pallier l'un des écueils de l'ordonnance de 1959, à savoir une culture budgétaire orientée vers les moyens plutôt que vers une logique de résultats. Ainsi, les gestionnaires sont tenus de rendre des comptes sur l'efficacité de l'utilisation des crédits qui leur ont été attribués ;
- Trouver des problématiques et par la même occasion trouver ce qu'il faut améliorer dans ces dispositifs ;
- Informer le corps enseignant sur les parcours antérieurs de leurs élèves et d'un point de vue quantitatif le renseigner sur ce que font ces élèves après leur passage en classe d'accueil.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut dans ce mémoire, jusqu'à présent, le CASNAV de Grenoble n'a pas encore eu l'occasion de travailler sur le dossier du suivi de cohorte. Il semble donc important de donner à ce CASNAV une mission qui le rendra indispensable dans le processus de scolarisation des ENA. Fabrice PEUTOT est tout à fait conscient que le rôle dévolu au CASNAV de Grenoble doit être renforcé. Il faut alors, lui assigner une nouvelle mission : « faire évoluer les missions du CASNAV en l'investissant du suivi de cohorte d'ENA qui pour le moment est inexistant dans l'académie ». <sup>21</sup> Les ENA sont en

---

21. Propos tenus par Fabrice Peutot lors de notre premier entretien datant du 8 décembre 2009.

effet des élèves à besoin éducatif particulier dont l'institution n'évalue pas pour le moment la réussite scolaire. Or, le suivi de cohorte permettrait de rendre compte entre autre de l'efficience des dispositifs d'accueil.

Dans la partie suivante, nous exposerons la méthodologie de recherche employée lors de notre stage pour parvenir à la mise en place d'un suivi de cohorte dans l'académie de Grenoble.

## 3 La méthodologie de la recherche

### 3.1 Le choix de la méthode

Le principal objectif de ce mémoire est la mise en place d'un dispositif de suivi de cohorte pour les élèves nouvellement arrivés dans l'académie, ce qui permettrait d'une part, aux enseignants de français langue seconde de mieux connaître le passé et les parcours scolaires de leurs élèves et d'autre part, d'évaluer de manière régulière les structures d'accueil. Mais comment parvenir à la réalisation d'un projet aussi ambitieux ? En quoi le suivi de cohorte serait-il un outil d'évaluation pertinent quant à la performance pédagogique des ENA ? Nous traiterons ces aspects dans les parties à venir de cet écrit.

Au début de notre stage, nous pensions faire du suivi de cohorte en empruntant la méthodologie employée par Barbara FOUQUET-CHAUPRADE lors de son travail de DEA<sup>22</sup> consacré à la scolarisation des primo-arrivants : à savoir l'extraction de la base élèves académique (BEA) par les services statistiques des rectorats des académies de Paris, Créteil et Bordeaux. Malheureusement, pour l'académie de Grenoble, nous nous sommes très vite aperçue que nous ne pouvions opter pour cette procédure. En effet, la méthode que nous avons choisie d'adopter est la conséquence de notre première entrevue avec Françoise FONTANA, chef du service statistiques au rectorat de Grenoble, datant du 27 janvier 2010. Au cours de notre entretien, nous lui avons demandé de nous extraire de la base élèves académique le nombre d'ENA scolarisés en 2005-2006 dans l'académie. Selon les premières informations recueillies, seulement 41 élèves nouvellement arrivés étaient recensés dans cette base alors que nous en comptons 1859 à cette époque.

D'un point de vue méthodologique, il a été convenu que l'étude comporterait les phases suivantes :

- Recueil du fichier de la cohorte d'anciens ENA, sélection des élèves concernés par l'enquête et établissement du listing d'élèves qui sera par la suite traité par le service statistiques du rectorat de Grenoble ;
- Demande formulée auprès du service statistiques ;
- Élaboration du questionnaire d'entretiens ;

---

22. Diplôme d'études approfondies.

- Enquête ethnographique ;
- Analyse des données recueillies ;
- Projet de circulaire en vue d’une actualisation régulière de la BEA.

Précisons maintenant certains éléments de cette démarche.

### 3.2 La constitution d’une cohorte d’élèves ex-ENA

La première étape de notre travail de recherche consistait à définir notre population de départ<sup>23</sup> et à délimiter notre période d’observation dans le temps. Pour se faire, nous avons tenté de collecter des listes d’ENA scolarisés en 2005-2006 dans l’académie de Grenoble par le biais d’un mail envoyé à tous les enseignants de Français Langue Seconde (FLS) en poste à cette époque. Afin de contacter facilement l’ensemble des professeurs et d’obtenir une liste comprenant le plus grand nombre d’élèves, nous avons eu recours à la liste du vivier, une sorte d’annuaire dans lequel sont répertoriés tous les certifiés FLS de l’académie de Grenoble. Ainsi, le message électronique suivant a été transmis à chacun d’eux :

« *Bonjour,*

*Nous travaillons au CASNAV (Centre Académique de Scolarisation pour les Nouveaux Arrivants et les enfants du voyage) de Grenoble. Nous sommes chargées de la mise en place d’un dispositif de suivi de cohorte dans cette académie. Ce travail a pour objectif trois grandes missions :*

- 1. Un suivi quantitatif ;*
- 2. Le suivi de parcours d’élèves ;*
- 3. L’évaluation des différents dispositifs d’accueil.*

*Dans l’espoir de pouvoir retrouver d’anciens ENA (ceux qui étaient notamment scolarisés dans l’académie en 2005-2006) et d’étudier les différents parcours scolaires de ces derniers, depuis 2005 à aujourd’hui, nous aurions besoin que vous nous fassiez rapidement parvenir vos listes d’élèves de 2005. Nous tenons à vous informer que toutes les données nominatives ne seront en aucun cas divulguées et serviront uniquement dans le but de cette recherche.*

---

23. Ce que l’on appelle aussi une cohorte.

*Vous remerciant par avance pour votre réponse et votre compréhension. Nous restons à votre disposition pour toutes éventuelles questions.*

*Cordialement,*

*Claudine Tremblay et Aurore Simon. »*

Globalement, nous avons obtenu un retour assez satisfaisant. Une quinzaine d'enseignants ont accepté de nous soumettre, en toute confiance, leurs listes d'élèves. Un listing a donc été établi en vue de l'enquête statistique sur la base d'un fichier Excel. Ce fichier (cf. : annexe 4) laisse apparaître les caractéristiques administratives habituelles des élèves (nom, prénom, sexe, date de naissance, commune de résidence, établissement d'inscription et dispositif d'accueil fréquenté durant l'année scolaire 2005-2006). Pour des raisons de confidentialité, nous avons souhaité garder l'anonymat de ces élèves en effaçant leur nom de famille dans le tableau donné en annexe 4.

Au regard de ce premier listing, nous avons rapidement repéré deux imprécisions quant à la définition du public ENA. Étaient considérés comme ENA, d'une part certains élèves d'origine étrangère qui étaient nés en France et d'autre part, ceux qui étaient déjà scolarisés dans un dispositif d'accueil en 2004-2005. Or, pour nous, un élève qui continue en classe d'accueil l'année suivante, n'est plus un ENA, mais un ENA+1. Compte tenu des erreurs évoquées ci-dessus, nous avons procédé à un premier tri et avons décidé de retirer de cette liste les élèves qui ne correspondaient pas à notre demande initiale.

Au terme de ce recensement effectué le 31 mars 2010, nous avons comptabilisé 175 ex-ENA. Le fichier Excel en question accompagné de nos requêtes a été soumis au service statistiques du rectorat de Grenoble à cette même date. Nous reparlerons de ces requêtes dans la prochaine sous-partie de ce mémoire.

Trois semaines plus tard, Céline CHABERT, adjointe administrative au sein du service statistiques du rectorat de Grenoble (en charge des statistiques du second degré public et privé sous-contrat avec l'académie, de la cartographie et de l'exploitation des bases de données) tente de nous contacter. Cette dernière manifestait le besoin de nous rencontrer assez rapidement. En effet, elle éprouvait quelques difficultés à retrouver dans la BEA les élèves de la liste que nous lui avons communiquée. Un rendez-vous a donc été programmé le 29 avril 2010. Au cours de cet entretien, elle nous a expliquée qu'il lui était difficile de



repérer les ENA dans la base car il existe beaucoup de doublons. S'agissant d'une base académique, des milliers d'élèves y sont recensés. En outre, plusieurs élèves se nomment et se prénomment de la même manière. Dans le but de faciliter ses recherches, elle nous a vivement conseillée de reprendre notre liste d'élèves en y ajoutant la date de naissance exacte de chacun. N'étant pas en possession de cette information, à nouveau, nous avons dû faire appel aux enseignants de FLS. Ce courriel leur a été adressé :

« *Bonjour,*

*Nous sommes toujours sur nos recherches concernant vos élèves qui étaient scolarisés en classe d'accueil à ..... en 2005-2006. Actuellement, nous travaillons avec le service statistiques du rectorat de Grenoble. Nous avons quelques difficultés à les retrouver. Afin d'affiner nos recherches, nous aurions besoin de connaître la date exacte de naissance des élèves suivants (l'année de naissance ne suffisant pas) :*

- Nahal B.....<sup>24</sup>*
- Pierrot D.....*
- Patou A.....*
- .....*

*Merci par avance pour votre aide. À très vite.*

*Cordialement,*

*Claudine Tremblay et Aurore Simon. »*

En fonction des réponses qui nous ont été formulées, deux situations s'offraient à nous

- Dans le meilleur des cas les enseignants disposaient de la date de naissance de leurs anciens élèves : ils nous l'ont tout simplement communiquée ;
- Dans des conditions moins favorables, nous n'avons pu prendre connaissance de l'état civil de ces derniers puisque soit le corps enseignant n'avait jamais été en possession de cette information, soit les archives concernant leurs classes d'accueil n'étaient pas conservées plus de deux ans.

Pour remédier à ce manque d'information, nous nous sommes tournée vers les chefs d'établissements qui ont répondu à nos interrogations, quand cela leur était possible, en se

---

24. Nous avons envoyé une liste personnalisée à chaque professeur.

référant au registre matricule de leur établissement. Là encore, par le biais de ce procédé, nous avons pu constater que les données mentionnées sur ces documents officiels n'étaient pas régulièrement contrôlées et mises à jour. Par conséquent, des omissions relatives aux extraits de naissance des élèves se reflétaient.

Alors, la démarche la plus judicieuse face à ce cas précis s'avéra de nous diriger vers l'Inspection Académique, laquelle disposant du seul moyen de vérification des données au travers des récipissés d'inscription des élèves. Malheureusement, une fois de plus, notre problème n'a pu être solutionné puisqu'au cours d'une conversation téléphonique, notre interlocutrice, après s'être référée à sa hiérarchie, n'a pu prétendre divulguer ces renseignements. En France, la loi interdit effectivement le fichage ethnique ; ce qui limite fortement ce type de repérage.

À ce stade de la recherche, toutes les possibilités envisageables étant exploitées, nous décidions de clôturer la liste d'élèves et de la renvoyer au service statistiques le 19 mai 2010. Au terme de cette enquête, sur l'ensemble du fichier Excel, 123 élèves ex-ENA ont été recensés.

Du fait d'un faible nombre d'élèves composant cette cohorte, les résultats que nous présenterons dans la cinquième partie de ce mémoire sont nécessairement affectés d'erreurs aléatoires non négligeables. La validité de certains résultats peut en être affectée. Cependant, cette validité est consolidée de deux manières :

- D'une part, à un niveau interne, dans la confrontation des différents résultats obtenus : ceux-ci présentent le plus souvent une bonne cohérence. Les variables prises en compte ne manifestent pas de contradictions notables entre elles ;
- D'autre part, à un niveau externe, l'enquête ethnographique plus qualitative faite en parallèle apporte de nombreuses confirmations sur les grandes indications fournies par l'enquête statistique.

À présent, portons notre attention sur la demande que nous avons formulée au service statistiques.

### 3.3 Les requêtes adressées au service statistiques du rectorat de l'académie de Grenoble

La seconde étape de notre travail consistait en une sélection d'indicateurs homogènes pertinents à soumettre au service statistiques du rectorat de Grenoble en vue d'une analyse quantitative de la présente cohorte. En effet, nous avons clairement identifié la nécessité de fixer des objectifs, des indicateurs et des repères quantifiables comme instruments pour le suivi et l'étude des progrès réalisés. Ci-dessous la série d'indicateurs ou de repères en matière de qualité de l'enseignement scolaire destinés à faciliter l'évaluation des dispositifs d'accueil que nous avons convenue :

1. Taux de réussite aux différents diplômes de l'enseignement scolaire en France (DNB<sup>25</sup>, CAP, BEP, BAC, ...);
2. Taux d'échec aux différents diplômes;
3. Catégorie socio-professionnelle des parents.

En plus de ces données chiffrées, nous avons souhaité connaître les parcours scolaires complets des élèves de la cohorte, et ce, depuis 2005 jusqu'à aujourd'hui. Tous les éléments de notre demande ont été résumés dans une fiche (cf. : annexe 5) que nous avons joint à la liste des anciens ENA.

En guise de réponse à notre demande, le 21 juin 2010, Céline CHABERT nous a fait parvenir le tableau suivant. Il présente de manière claire les informations demandées concernant les anciens ENA de la liste fournie qui ont été retrouvés dans la BEA. Nous remarquons que pour des raisons de confidentialité, les données ont été anonymées. Ainsi, les nom et prénom des élèves ont été remplacés par une simple lettre.

---

25. Diplôme national du brevet des collèges.

Élève	Établissement	Commune	CSP1	CSP2	Formation	Année scolaire			
						2006	2007	2008	2009
A	CLG Sonia Delaunay	Villefontaine	Défavorisée	NR	6 <sup>e</sup>	1	1		
					5 <sup>e</sup>			1	
					4 <sup>e</sup>				1
B	CLG Lucie Aubrac	Grenoble	Défavorisée	NR	6 <sup>e</sup>	1			
					5 <sup>e</sup>		1		
					4 <sup>e</sup>			1	
					3 <sup>e</sup>				1
C	CLG Louis Aragon	Villefontaine	Moyenne	Défavorisée	6 <sup>e</sup>	1			
					5 <sup>e</sup>		1		
					4 <sup>e</sup>			1	
D	CLG Louis Aragon	Villefontaine	Moyenne	Défavorisée	6 <sup>e</sup>	1			
					5 <sup>e</sup>		1		
					4 <sup>e</sup>			1	
E	CLG Lucie Aubrac	Grenoble	Défavorisée	NR	6 <sup>e</sup>	1			
F	CLG Les Saules	Grenoble	Défavorisée	Défavorisée	5 <sup>e</sup> SEGPA		1		
					4 <sup>e</sup> SEGPA			1	
					3 <sup>e</sup> SEGPA				1
G	CLG Charles Münch	Grenoble	Défavorisée	Défavorisée	4 <sup>e</sup> SEGPA			1	
					3 <sup>e</sup> SEGPA				1
H	CLG Iles de Mars	Le Pont de Claix	Défavorisée	Défavorisée	6 <sup>e</sup> SEGPA	1			
					5 <sup>e</sup> SEGPA		1		
I	CLG Olympique	Grenoble	Moyenne	NR	6 <sup>e</sup>	1			
J	CLG Vercors	Grenoble	Défavorisée	Défavorisée	5 <sup>e</sup>		1		
					4 <sup>e</sup>			1	
					3 <sup>e</sup>				1
K	CLG Fantin-Latour	Grenoble	Défavorisée	Défavorisée	6 <sup>e</sup>	1			
L	CLG Fantin-Latour	Grenoble	Défavorisée	Défavorisée	6 <sup>e</sup>		1		
					5 <sup>e</sup>			1	
M	CLG Sonia Delaunay	Villefontaine	Moyenne	Favorisée B	6 <sup>e</sup>		1		
					5 <sup>e</sup>			1	
					4 <sup>e</sup>				1

Élève	Établissement	Commune	CSP1	CSP2	Formation	Année scolaire			
						2006	2007	2008	2009
N	CLG Charles Münch	Grenoble	Défavorisée	Moyenne	6 <sup>e</sup>		1		
					5 <sup>e</sup>			1	
					4 <sup>e</sup> BILA				1
O	CLG Arc en Ciers	Les Avenieres	Favorisée A	Favorisée B	6 <sup>e</sup>		1		
					5 <sup>e</sup>			1	
					4 <sup>e</sup> EURO				1
P	CLG Gérard Philippe	Fontaine	Défavorisée	Moyenne	3 <sup>e</sup> UPI				1
Q	CLG Gérard Philippe	Fontaine	Moyenne	NR	UPI		1	1	
R	CLG Arc en Ciers	Les Avenieres	Favorisée A	Favorisée B	6 <sup>e</sup>			1	
					5 <sup>e</sup>				1
S	CLG Fantin-Latour	Grenoble	Défavorisée	Moyenne	6 <sup>e</sup>			1	
T	CLG Charles Münch	Grenoble	Moyenne	Défavorisée	6 <sup>e</sup>			1	
					5 <sup>e</sup>				1
U	CLG F. Truffaut	L'Isle d'Abeau	Défavorisée	Défavorisée	6 <sup>e</sup> SEGPA			1	
					5 <sup>e</sup> SEGPA				1
V	CLG Gérard Philippe	Fontaine	Défavorisée	NR	6 <sup>e</sup> SEGPA			1	
					5 <sup>e</sup> SEGPA				1
W	CLG Fantin-Latour	Grenoble	Moyenne	Moyenne	6 <sup>e</sup>				1
X	CLG Lucie Aubrac	Grenoble	Défavorisée	NR	6 <sup>e</sup>				1
Y	CLG Lucie Aubrac	Grenoble	Défavorisée	NR	6 <sup>e</sup>				1
Z	CLG Les Saules	Grenoble	Défavorisée	Défavorisée	6 <sup>e</sup> SEGPA				1
ZA	CLG Jean Vilar	Echirolles	Défavorisée	Défavorisée	6 <sup>e</sup>				1
ZB	CLG Les Saules	Grenoble	Défavorisée	Défavorisée	6 <sup>e</sup> SEGPA				1
ZC	CLG Sendhal	Grenoble	Défavorisée	Défavorisée	6 <sup>e</sup> BILA				1
<b>TOTAL</b>						<b>8</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>21</b>

TABLE 7 – Extrait de la Base élèves académique.

Précisons maintenant ce à quoi correspondent les catégories socio-professionnelles des responsables n°1 (CSP1) et n°2 (CSP2) de l'élève. Le tableau ci-dessous met en évidence les professions que l'on cache derrière les termes « NR », « CSP favorisée », « CSP moyenne » et « CSP défavorisée ».

CSP favorisée A	Chef d'entreprise de 10 salariés ou plus Profession libérale Cadre de la fonction publique Professeur et assimilé Profession information, arts, spectacle Cadre adminis. et commerc. d'entreprise Ingénieur - cadre techn. d'entreprise Instituteur et assimilé
CSP favorisée B	Profession interm. santé - travail social Clergé, religieux Profession interm. adm. fonction publique Profession interm. adm. - commerce entr. Technicien Contremaître, agent de maîtrise Retraité cadre, profes. intermédiaire
CSP moyenne	Agriculteur exploitant Artisan Commerçant et assimilé Empl. civil - Agent service fonction publique Policier et militaire Employé administratif d'entreprise Employé de commerce Person. service direct aux particuliers Retraité agriculteur exploitant Retraité artisan, commerc. chef entreprise
CSP défavorisée	Ouvrier qualifié Ouvrier non qualifié Ouvrier agricole Retraité employé et ouvrier Chômeur n'ayant jamais travaillé Personne sans activité professionnelle
NR	Non renseignée

Comme nous l'avons précisé antérieurement, les données quantitatives recueillies seront complétées par des entretiens réalisés avec certains ex-ENA de la cohorte en question. Nous en ferons l'analyse dans une cinquième partie.

### 3.4 L'enquête ethnographique

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, parallèlement à l'enquête quantitative, nous avons procédé à des entretiens auprès d'anciens ENA de la cohorte concernée dans le but d'appuyer nos dires. D'après LABOV (1976 : 94), « *la méthode primordiale pour obtenir un ensemble de données solides sur le discours d'une personne est l'interview individuelle enregistrée par un magnétophone* ». Aussi, l'entretien offre la possibilité de faire une analyse qualitative du discours auprès des personnes interrogées et d'investiguer leur vécu. Selon LABOV et FANSHEL (1977, d'après BLANCHET & GOTMAN, 1992 : 19), l'entretien est une relation d'échanges au cours de laquelle « *une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B* ».

Dans le cadre de notre recherche, les entretiens nous ont permis non seulement de recueillir des informations précises quant aux différentes trajectoires scolaires, mais aussi de comprendre comment une même situation : la migration en France a été vécue par plusieurs élèves d'une même cohorte. Ainsi, des précisions sur leur arrivée, leur accueil, leur scolarisation et leur intégration en France nous ont été apportées (cf. : annexes 7 et 8).

De plus, l'entretien qu'il soit téléphonique ou qu'il fasse l'objet d'un tête-à-tête, est une méthodologie de recherche présentant une particularité assez singulière : il comporte un aspect bien subjectif. Les faits qui y sont énoncés relèvent de la biographie personnelle et subjective de l'individu qui les rapportent. Des questions ouvertes lui permettent alors de s'exprimer librement. BLANCHET et GOTMAN (1992 : 19) remarquent que la subjectivité constitue une caractéristique fondamentale de l'entretien : « *le terme biographie souligne le caractère vécu de l'information recueillie, par opposition à une information recueillie en direct sur un évènement, au moment même de l'évènement, et qui serait restitué sans avoir été préalablement assimilé et subjectivé* ». L'entretien se définit donc comme une situation de conversation qui dépasse la simple prise d'informations. Sachant que la subjectivité est intrinsèque à l'entretien, cette spécificité n'a pas été négligée durant notre travail. Aussi, nous reconnaissons que la subjectivité est un facteur important dans la recherche de témoignages relatant l'histoire de vie de chaque élève. L'enquêtrice a également sa propre

part de subjectivité, comme le souligne MURPHY-LEJEUNE (2003 : 53) : « *l'enquêtrice, avec sa propre charge subjective, est à l'écoute d'une voix singulière et en même temps attentive aux échos qui se retrouvent d'un individu à un autre. Pour les deux interlocuteurs, la rencontre est une exploration et un échange réciproque* ». C'est justement dans cette relation qui s'établit entre les deux parties que réside la subjectivité, caractéristique essentielle des approches qualitatives.

Efforçons nous maintenant de présenter au mieux le public qui s'est impliqué dans notre enquête. Huit ex-ENA (quatre filles et quatre garçons) ont gentiment accepté de participer à cette étude qui s'est déroulée en mars 2010. Parmi eux, deux ont esquivé l'entretien et ont préféré nous raconter leur histoire par écrit. L'âge moyen des interviewés est d'environ 14 ans. Tous ont immigré en France et sont venus s'installer dans la région Rhône-Alpes en 2005 dans le cadre du regroupement familial. Ils ont aussi tous été scolarisés dans un dispositif d'accueil de l'académie de Grenoble en 2005-2006.

- **Abdil**, jeune étudiant de 15 ans est originaire des Comores. Il réside depuis cinq ans à Grenoble où il suit actuellement une formation en quatrième UPI (Unité pédagogique d'intégration) pour devenir peintre. L'an prochain, il espère continuer cette formation et intégrer la troisième UPI. En 2005-2006, il était scolarisé en CLIN à Malherbe ;
- **Daniela**, 13 ans, est venue s'installer en France il y a cinq ans avec ses parents pour rejoindre son oncle et sa tante. Elle vient de Porto, la deuxième plus grande ville du Portugal après Lisbonne. Elle est présentement scolarisée au collège en classe de 4<sup>e</sup>. Durant l'année scolaire 2005-2006, tout comme Abdil, elle fréquentait la CLIN de Malherbe ;
- **Kazim**, originaire de Turquie, vit aujourd'hui chez ses parents à Montmélian en Savoie. Agé de 19 ans, il a arrêté ses études pour subvenir aux besoins de ses proches alors qu'il préparait un CAP en peinture au lycée professionnel d'Albertville. À l'heure actuelle, il travaille dans la restauration rapide en tant que fabricant de kebab. En 2005-2006, il apprenait le français en CLA à la Ravoire ;
- **Mihriban**, cousine de Kazim, est âgée de 16 ans et est en classe de 3<sup>e</sup>. Elle a passé les épreuves du brevet national des collèges fin juin 2010 et attend impatiemment les résultats. Elle habite chez ses parents à la Ravoire avec son frère et sa belle-



- sœur qui viennent d'avoir un heureux évènement. À la rentrée septembre 2010, elle souhaiterait être scolarisée dans une école de théâtre à Chambéry. En 2005-2006, elle étudiait le français au même endroit que son cousin ;
- **Sana** vient de Djerba, une île de 514 km<sup>2</sup> située dans le golfe de Gabès au sud-est de la Tunisie. Il s'agit de la plus grande île des côtes d'Afrique du Nord. Agée de 17 ans, elle a un frère jumeau, Wissem, qui n'a pas souhaité répondre à nos questions car très occupé. En 2005-2006, ils étaient scolarisés ensemble en CRI à Villefontaine. Fabrice PEUTOT était à cette époque leur professeur de FLS. Aujourd'hui, suite à un déménagement, ils sont tous deux en classe de 3<sup>e</sup> dans un collège à Lyon. Ils viennent, tout comme Mihriban, de passer le brevet national des collèges. En septembre, Sana espère aller au lycée en 2<sup>nd</sup> générale. Wissem quant à lui ne se préoccupe pas vraiment de son orientation mais aimerait être professeur d'EPS<sup>26</sup> ;
  - **Sibel**, d'origine turque et élève de 13 ans est actuellement en classe de 5<sup>e</sup>. Sa sœur, Turkan, d'un an son aînée, est en classe de 4<sup>e</sup>. Ces deux collégiennes étaient en CLIN à Malherbe durant l'année scolaire 2005-2006. Actuellement, elles résident chez leurs parents à Mulhouse, petite ville située dans le sud de l'Alsace, dans le département du Haut-Rhin ;
  - **Ahmed** et **Alem**, originaires de Bosnie, sont frères. Ahmed, l'aîné est âgé de 13 ans et est en classe de 6<sup>e</sup>. Alem, 11 ans est scolarisé dans le premier degré en classe de CM1<sup>27</sup>. Enfants de parents demandeurs d'asile en 2005, ils étaient pris en charge par le CADA (Centre d'accueil des demandeurs d'asile) Le Cèdre de Grenoble. Deux ans plus tard, La Relève d'Echirolles s'occupe de cette famille. Ils sont sortis du dispositif depuis décembre 2009 et résident actuellement en famille dans un appartement à Grenoble. Durant l'année scolaire 2005-2006, ces deux jeunes frères étaient scolarisés en CLIN à Malherbe.

Les entretiens ont été semi-guidés ; un guide d'entretiens (cf. : annexe 6) a effectivement été élaboré. Soulignons aussi que les questions posées ont été adaptées en fonction du discours que tenait chaque ex-ENA. À ce propos, BLANCHET et GOTMAN (1992 : 21) définissent l'entretien comme une discussion au cours de laquelle c'est « *l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien* ».

---

26. Éducation physique et sportive.

27. Cours moyen première année.

### 3.4.1 L'élaboration du guide d'entretiens

La totalité des entretiens a donc été réalisée sur la base d'un guide type destiné aux anciens ENA et établi au préalable (cf. : annexe 6). L'élaboration d'un tel questionnaire demande toujours une grande attention, afin d'être bien accueilli et compris par l'ensemble des destinataires et d'obtenir des informations à la fois riches et claires. Pour cela, il a fallu solliciter des enseignants compétents en matière d'enquêtes ethnographiques et recueillir leurs avis sur les maquettes successives de ce guide, puis le tester auprès d'élèves.

Compte tenu de l'objectif de l'étude, le guide d'entretiens, reproduit en annexe 6 de ce mémoire, est constitué de quatre parties :

- **Les données personnelles de l'élève interrogé** : Outre les informations habituelles recueillies à cette occasion (prénom, âge, pays et langue d'origine, etc.) l'attention est portée ici sur la famille de l'élève et la mobilité géographique (nombre de frères et sœurs, scolarisation des frères et sœurs, profession des parents, domicile actuel des parents, localisation des études). En effet, le rôle déterminant du contexte familial et spatial sur les parcours scolaires peut-être démontré par la suite. De même, la mobilité géographique souvent associée à une période, particulière du cycle de vie peut traduire une poursuite d'études ou une entrée dans la vie active ;
- **Son parcours scolaire** : Des questions sur sa scolarité antérieure et actuelle sont posées à l'élève. Aussi, nous nous intéressons ici aux stratégies d'apprentissage développées par l'élève lorsqu'il a commencé à apprendre la langue française en contexte d'immersion. Des données linguistiques sont également collectées par le biais d'interrogations telles : « Tu parles quelle(s) langue(s) à la maison ? Avec tes amis ? », « Quand parles-tu le français ? », « Connais-tu d'autres langues ? », « Lesquelles ? », etc. ;
- **Ses activités extra-scolaires** : Nous cherchons à mieux cerner la personnalité de l'élève en le questionnant sur ses loisirs hors temps scolaire et sur ses relations amicales ;
- **Un retour sur le dispositif d'accueil fréquenté pendant l'année scolaire 2005-2006** : Le questionnaire s'achève par des questions d'opinion des anciens ENA à la fois sur leur appréciation par rapport au dispositif d'accueil fréquenté lors de leur arrivée en France, sur leur degré d'intégration en France et sur leurs sentiments vis-à-vis de l'avenir.

Le guide a été le fil conducteur des entretiens mais, bien entendu, les questions n'ont quasiment jamais été posées sous la forme initialement prévue, et ce, pour des motifs assez évidents liés à la compréhension des enquêtés et à la diversité des interactions.

### 3.4.2 L'organisation des entretiens

Les entretiens se sont déroulés de manière identique et selon un « rituel » bien établi. En général, nous avons toujours procédé de la sorte. Nous tentions d'abord de localiser et de retrouver les anciens élèves nouvellement arrivés à l'aide des pages blanches, l'annuaire des particuliers en ligne. Après un nécessaire premier contact téléphonique avec les parents des élèves (nous tenons à rappeler que 7 ex-ENA interrogés sur 8 sont encore mineurs aujourd'hui), au cours duquel étaient exposés les grands traits du recueil des données, la méthode suivie et l'éthique de cette recherche, nous formulons notre souhait de nous entretenir avec les différents protagonistes.

Deux entretiens seulement ont été réalisés au domicile des élèves dans une pièce que l'on avait destinée à cet effet. Les autres, pour des raisons de disponibilité assez restreintes, ont fait l'objet d'une conversation téléphonique. En effet, certains élèves scolarisés dans un département de l'académie de Grenoble autre que l'Isère, voire même scolarisés dans une toute autre académie, n'ont eu que très peu de temps à nous consacrer.

Chaque entretien était introduit par une brève présentation aux anciens ENA des raisons de notre présence ou de notre appel, de ce que l'on attendait d'eux et des modalités globales des entretiens et des enregistrements. Notons qu'il a été systématiquement demandé aux responsables légaux l'autorisation d'enregistrer les conversations. Étonnamment, tous ont accepté que leurs enfants se prêtent au jeu.

Soulignons également qu'au cours des entretiens, lorsque l'occasion de demander un mot ou une expression dans la langue maternelle de l'élève interrogé se présentait à nous, nous l'avons toujours saisie, et ce, afin de montrer notre intérêt pour les autres langues et cultures, tout en insistant sur notre incapacité à poursuivre la conversation autrement qu'en français; le choix du français était exclusivement dû à notre monolinguisme. Ainsi, suite à une dernière écoute des différents entretiens, les extraits en langue étrangère sui-

vants ont été repérés :

- Jeje - kwaheri! (« Bonjour - au revoir! » en comorien) ;
- Hosçakal! (« Au revoir! » en turc) ;
- Bom dia, chamo-me Daniela. Tenho treze anos e venho de Portugal. (« Bonjour, je m'appelle Daniela. J'ai treize ans et je viens du Portugal. » en portugais) ;
- Mirëmëngjes, unë quhem Alem. Vëllai im Ahmed. (« Bonjour, je m'appelle Alem. Mon frère, c'est Ahmed. » en albanais) ;
- أَسْمِي سَنَ بَلْبَلِي وَ هُوَ اسْمُهُ وَ سَمُّ بَلْبَلِي أَنَّهُ أَخِي التَّوَمَ أَمْرًا سَبْعَةَ أَشْرَافًا وَ نَصْفَ لَبَلٍ  
سِتَّةَ أَشْرَافًا وَ نَصْفَ أَذْرَ وَ هَ نَحْنُ ذَا نَدْرَسُ فِي نَفْسِ الصَّفِّ  
(« Je m'appelle Sana Balbali. Lui, c'est Wissem Balbali. C'est mon frère jumeau. On a dix-sept ans et demi, non seize ans et demi pardon. On est dans la même classe. » en arabe).

Nous pouvons dire que les entretiens allaient crescendo car suite aux premières questions qui suffisaient la plupart du temps à dissiper les appréhensions des enquêtés, des questions de plus en plus approfondies leur étaient posées. D'ailleurs, à un certain degré de confiance, les questions se faisaient rares laissant certaines personnes se livrer, comme si besoin était d'évacuer un trop plein de souffrances. Par exemple, Kazim nous a confiée avoir arrêté sa formation de peintre au lycée professionnel d'Albertville contre son gré, pour subvenir aux besoins de ses parents en travaillant dans la restauration rapide (cf. : annexe 7.3). Mihriban nous a fait part de ses difficultés à suivre pleinement des cours de français et de mathématiques en classe de 3<sup>e</sup> et nous a laissée entendre qu'elle souhaitait intégrer une école de théâtre à Chambéry en septembre 2009 mais qu'elle avait été refusée en raison d'un manque de place (cf. : annexe 7.4). Enfin, Sana nous a avouée être inquiète quant à son orientation à l'issue de la 3<sup>e</sup> (cf. : annexe 7.5).

Enfin, chaque entretien a été retranscrit sous la forme d'une fiche individuelle comprenant :

- Les données sociologiques personnelles de l'interviewé (prénom, âge) ;
- La date à laquelle l'entretien a été réalisé ;
- Le code de transcription utilisé ;
- Les propos des différents locuteurs.

La transcription, étape importante de la démarche ethnographique, consiste dans le passage de l'oral à l'écrit. Il s'agit d'un travail long et minutieux qui demande souvent plusieurs écoutes d'un même extrait. Étant déficiente auditive, cette activité m'est apparue interminable et laborieuse. Il m'a fallu redoubler d'efforts pour restituer le propos de l'interviewé de manière claire, fidèle, et compréhensible pour le lecteur. Ainsi, j'ai transcrit les six entretiens, soit environ quatre-vingt-deux minutes d'enregistrement audio, en une dizaine de jours.

À la fin de cette étape, nous avons obtenu un corpus de matériaux bruts, un matériel qualitatif regroupant divers témoignages d'anciens ENA dont le contenu nous servira d'appui dans la cinquième partie de ce mémoire, lors de l'analyse des données recueillies auprès du service statistiques du rectorat de Grenoble.

La partie qui suit, en lien avec les parties précédentes, présentera de manière globale le projet et en explorera ses limites.

## 4 Le projet : un suivi de cohorte

### 4.1 Présentation de l'outil

Les paragraphes suivants ont pour objectif un travail de définition du concept clé de ce mémoire. À maintes reprises, nous avons employé le terme « suivi de cohorte » sans jamais l'explicitier. Il nous semble indispensable de revenir ici sur cette notion pour une entière compréhension du regard sociologique porté dans cette étude. Après avoir défini ce vocable, nous expliquerons d'abord pourquoi il est important d'avoir recours à un suivi statistique dans le domaine de la scolarisation des ENA. Puis, nous exposerons le moyen par lequel nous sommes parvenue à traiter les données brutes. Enfin, nous nous pencherons sur les difficultés et les obstacles à contourner lors de la mise en place d'un tel projet.

#### 4.1.1 Qu'est-ce que le suivi de cohorte ?

Le suivi de cohorte s'avère être une étude longitudinale extrêmement pertinente qui consiste à saisir avec précision les parcours scolaires et professionnels d'un groupe d'individus sur une période donnée.

Plusieurs chercheurs de l'Université de la Sorbonne à Paris 1 (2010) pensent que l'objectif du suivi de cohorte est de « *mettre en lumière le comportement des populations étudiées* ». Pour ces derniers, les résultats d'études de cohortes permettent de montrer entre autre « *comment évoluent les taux de réussite et de mesurer l'influence de certaines actions pédagogiques* ».

La définition qui retiendra toute notre attention est celle que nous emprunterons à Bruno JEANNELLE, responsable du service d'aide au pilotage de l'Université de Bourgogne à Dijon. Selon lui (2007), le suivi de cohorte est une démarche méthodologique qui permet d'expliquer « *le parcours suivi par les élèves d'une même population figée depuis une certaine date, et ce, jusqu'à une année donnée* ». Il paraît inévitable dans le domaine de l'éducation car s'agissant d'un outil qui donne la possibilité d'évaluer la performance pédagogique, il aidera au pilotage des établissements d'enseignement. « *Les analyses et suivis réalisés pourront en effet mettre en évidence les départs de l'établissement d'inscription, les retards et échecs, les réorientations internes, les niveaux d'étude et diplômes obtenus et les différents parcours pédagogiques* » dans le but d'une amélioration des pratiques éducatives et d'une meilleure connaissance du public visé.

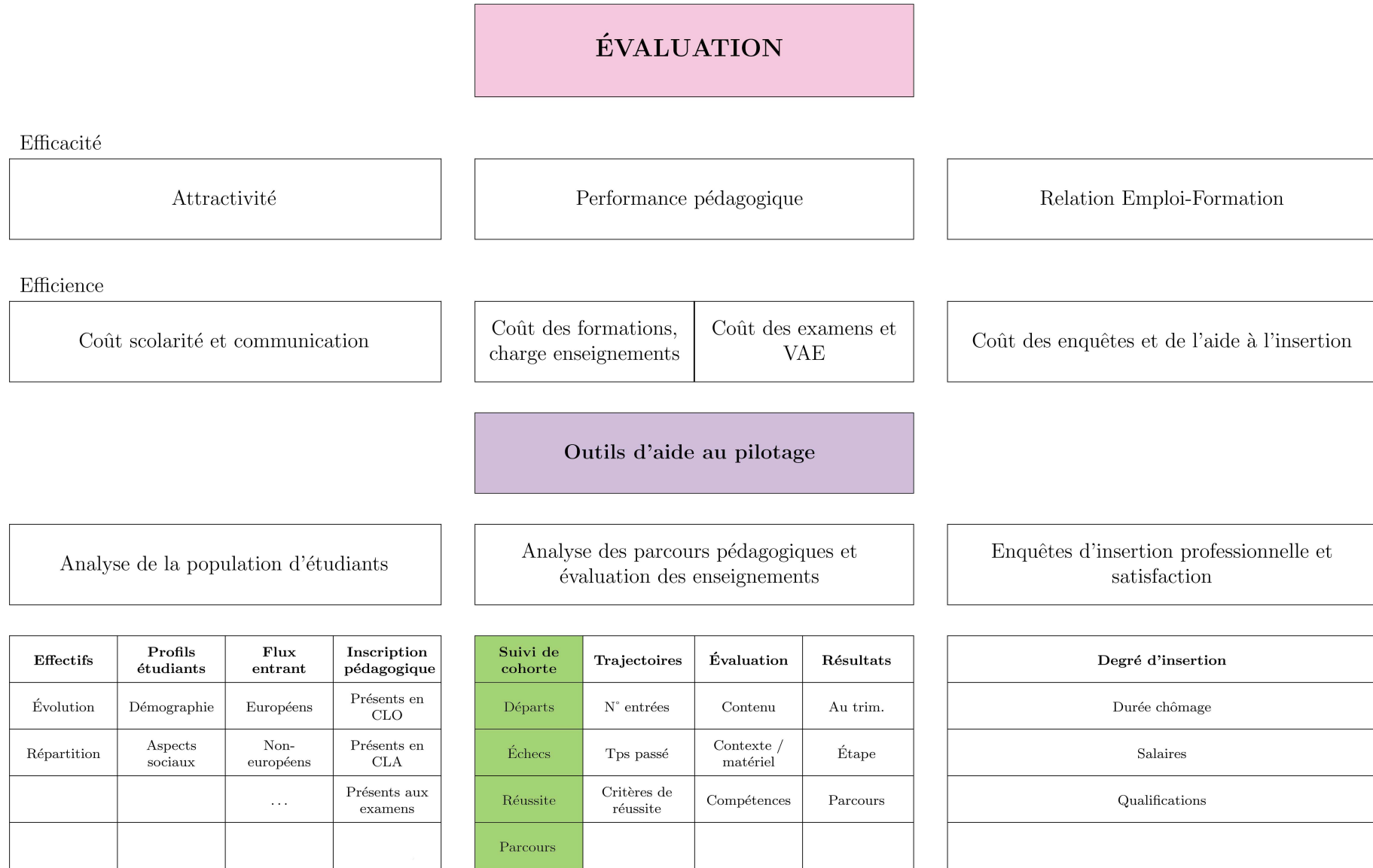


FIGURE 1 – Définition schématisée du suivi de cohorte.

Le schéma de JEANNELLE reproduit ci-dessus illustre parfaitement la définition qu'il propose du suivi de cohorte.

Notre analyse effectuée dans la cinquième partie de ce mémoire reprendra les indicateurs utilisés dans les items « analyse de la population des étudiants » et « analyse des parcours pédagogiques et évaluation des enseignements ».

#### **4.1.2 Pourquoi et comment faire du suivi de cohorte ?**

Les interrogations sur le pourquoi de la mise en place d'un dispositif de suivi de cohorte dans l'académie ont été largement soulevées dans la sous-partie « une nouvelle mission pour le CASNAV de Grenoble », elle-même figurant dans la partie réservée au contexte académique. Par conséquent, il ne s'agit pas pour nous de revenir sur ce qui a déjà été relaté ; mais d'en rappeler les grandes lignes.

Tout d'abord, au niveau institutionnel, plusieurs textes officiels tels la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 (cf. : annexe 2.2), le rapport de l'inspection générale sur les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France de 2002 ainsi que celui de 2009, soulignent de surcroît le manque de suivi de cohorte dans les établissements scolaires, les départements et les académies. Ils encouragent donc vivement les CASNAV à travailler sur ce dossier.

Par ailleurs, au niveau académique, l'une des priorités concerne l'évaluation des structures d'accueil. Le suivi de cohorte semble être l'outil le plus pertinent en matière d'évaluation des politiques d'intégration. D'un côté, il permettrait effectivement de mesurer l'efficience des dispositifs en soulevant des problématiques et en tentant d'y apporter des solutions. De l'autre, il donnerait les moyens d'évaluer la performance pédagogique des élèves en étudiant de manière approfondie leur parcours scolaire.

Pour terminer, comme le fait remarquer Barbara FOUQUET-CHAUPRADE lors d'un colloque en octobre 2004 sur la question de l'intégration des nouveaux arrivants à l'école, « *les professionnels en charge des classes d'accueil ont besoin de données de cadrage afin, d'une part de mieux connaître le public auquel il s'adresse, d'en suivre les changements et les évolutions éventuelles, d'autre part, d'évaluer l'impact de leur action sur les parcours de ces élèves* ».

Quant à la question « comment mettre en place un suivi de cohorte ? », nous ne



nous pencherons pas sur la méthodologie utilisée au cours de notre stage puisque cette dernière a été amplement détaillée dans notre troisième partie. Nous nous contenterons uniquement d'expliquer vers quelle méthode nous nous sommes tournée pour le traitement des données brutes.

Ainsi, par le biais du logiciel Microsoft Office Excel<sup>®</sup>, un programme informatique capable de manipuler des feuilles de calculs, nous avons eu recours à l'utilisation des tableaux croisés dynamiques. Cette fonctionnalité permet d'analyser, explorer ou générer une synthèse d'une table de données brutes et de créer des mises en forme de tableaux en choisissant les différents champs voulus, en abscisses ou en ordonnées.

Comme nous venons de le dire, les tableaux croisés dynamiques permettent de présenter une synthèse de données déjà existantes. Il est donc indispensable d'avoir une source de données avant de commencer la création de ce type de tableaux. Notre base de travail correspond au fichier Excel sur lequel se trouvent les données fournies par le service statistiques du rectorat de Grenoble. Une fois le fichier Excel en question ouvert, il suffit de sélectionner une quelconque cellule directement à l'intérieur du tableau source et de lancer l'assistant de création de tableau croisé dynamique. Pour cela, dans la barre de menu, nous devons cliquer sur « Données » puis sur « Rapport de tableau croisé dynamique ». La réalisation d'un tableau se fait ensuite en plusieurs étapes :

- Première étape : sélection du type de données et du type de tableau à créer. Notre source de données étant un tableau Excel, il nous suffit de sélectionner « Liste ou base de données Microsoft Excel », de cocher le type de rapport que nous souhaitons créer : à savoir un tableau croisé dynamique et de cliquer sur « Suivant » ;
- Deuxième étape : sélection de la source de données. En principe, Microsoft Excel détecte automatiquement la plage de cellules contenant nos données. Si cette plage est correcte, nous cliquons simplement sur « Suivant ». Dans le cas contraire, la modifier ;
- Troisième étape : choix de la destination du tableau croisé dynamique. Il est recommandé de le créer dans une nouvelle feuille ;
- Quatrième étape : définition des champs qui seront utilisés dans le tableau et choix de la manière dont Excel devra classer ces données. Après avoir cliqué sur « Dis-

position », un tableau apparaît au centre de l'écran. Il correspond à notre futur tableau croisé dynamique. Normalement, les champs disponibles sont indiqués sur la droite. Pour créer un tableau, il reste à glisser les champs vers le tableau grâce à un simple glisser-déposer.

Précisons tout de même ce qui se cache derrière l'intitulé des différentes entrées d'un tel tableau :

- Les données correspondent aux champs pour lesquels nous voulons calculer un résultat (somme, différence, nombre, moyenne, etc) ;
- La ligne sert à afficher les valeurs d'un champ sur sa propre ligne ;
- La colonne, quant à elle affiche les valeurs d'un champ dans sa propre colonne ;
- La page permet de filtrer les données par rapport à un champ.

Selon nos besoins, nous pouvons changer à tout moment les paramètres du tableau croisé dynamique. Les données se mettront alors à jour automatiquement dans celui-ci et dans tous les autres onglets.

Il y a des situations où il est préférable de représenter une grande quantité de données sous la forme de graphique. C'est notamment le cas lorsque nous cherchons à simplifier l'analyse d'une masse de données, à faire ressortir rapidement des proportions ou les tendances des séries de données et à comparer les données. Pour ce faire, il suffit d'appuyer une première fois sur le bouton « Graphique croisé dynamique ». Excel va générer de manière automatique un graphique de type histogramme. Pour changer la présentation de ce graphique ou la présentation des données selon les champs qui ont été choisis, nous devons appuyer une seconde fois sur le bouton « Graphique croisé dynamique ». L'assistant qui génère les graphiques sera dès lors activé. Son utilisation est semblable à celle de l'assistant de graphiques d'Excel. Pour obtenir le graphique, il reste à cliquer sur le bouton « Terminer ».

Lors de la mise en place d'un projet comme celui-ci, certaines difficultés telles les sources de conflits, les situations de refus de s'investir émanant de personnes ayant un lien direct ou indirect avec les ENA (agents administratifs, professeurs de FLS, chefs

d'établissement...), ne sont pas à exclure. Il faut donc savoir anticiper et se détourner rapidement de la complexité du sujet. Cela nous amène à nous interroger sur les obstacles à contourner.

### 4.1.3 Les obstacles à la mise en place du projet

Divers facteurs peuvent venir perturber le bon déroulement d'un projet. Il conviendra d'en rappeler quelques-uns, même s'ils paraissent évidents aux yeux de certains.

Avant toute chose, je tiens à souligner que j'appréhendais un peu mon inexpérience en matière de suivis de cohorte et mon manque de maîtrise concernant l'utilisation du logiciel Excel. En effet, jusqu'à présent, je n'avais jamais réalisé de graphique avec ce programme et encore bien moins manipulé les tableaux croisés dynamiques. Mais, il semble que j'ai réussi à dépasser cette crainte dans la mesure où ce sont la pratique, l'entraînement et la persévérance qui permettent de mener à bien l'exercice statistique.

Dès le début de notre stage, nous avons été très vite confrontée à un premier problème qui s'avéra sans doute le plus délicat à résoudre. Ce dernier est en rapport avec la confidentialité des données. En effet, le suivi de cohorte nécessite d'avoir accès aux données individuelles des élèves, ce qui n'est pas une sinécure. À plusieurs reprises, nos demandes en direction des services de la scolarité de l'Inspection Académique de Grenoble et du service statistiques du rectorat de cette même commune ou des professeurs de FLS en poste durant l'année scolaire 2005-2006 se sont vues systématiquement rejetées. Pour ces professionnels, il était impensable de communiquer ou de transmettre à quiconque toutes informations personnelles concernant ces élèves. Les quelques enseignants qui ont gentiment accepté de nous soumettre leurs listes nominatives ont largement contribué à la résolution de ce dilemme.

En outre, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) du 1<sup>er</sup> août 2001 réforme en profondeur la gestion de l'État. Elle s'applique à toute l'administration depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2006. Chaque responsable est doté d'une plus grande liberté dans la gestion de ses moyens. En contrepartie, il s'engage sur des objectifs de performance. Pour chaque objectif, des indicateurs concrets mesurent les résultats des actions menées. Ainsi, on

bascule d'une logique de moyens à une logique de résultats. Il en résulte un système de cloisonnement et une certaine division du travail dans les administrations publiques. La circulation horizontale de l'information reste rare au sein des administrations, chaque service se disputant sa propre information.

Aussi, comme nous l'avons déjà stipulé auparavant, les chefs d'établissement rencontrent des difficultés lorsqu'ils tentent de renseigner la base. Les erreurs d'orthographe concernant les noms et prénoms des élèves nouvellement arrivés dans la BEA ainsi que le caractère souvent périmé de l'information recensée (date de naissance incorrecte, commune de résidence des responsables légaux erronée, établissement scolaire d'inscription inconnu...) sont sources d'un important contentieux et revêtent une proportion grandissante. Pour pallier au problème du recensement des ENA dans ce fichier, une nouvelle circulaire académique a été récemment publiée. Nous reparlerons de cette circulaire dans notre conclusion.

Enfin, la « base élèves premier degré » ne permet pas actuellement de suivre la scolarité des ENA. Il est question d'une application informatique d'aide à la gestion administrative et pédagogique de tous les élèves allant de la maternelle au CM2<sup>28</sup> dans les écoles publiques ou privées de France. Elle facilite la répartition des élèves dans les classes et le suivi des parcours scolaires et améliore le pilotage académique et national. En lien avec la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL), cette base est utilisée depuis 2005 dans 80 départements français et est en cours de généralisation sur tout le territoire depuis 2009. Les données stockées dans la « base élèves premier degré » renseignent sur :

- L'identification et les coordonnées de l'élève (identifiant national de l'élève, nom de famille et d'usage, prénom, civilité, sexe, date de naissance, lieu de naissance et adresse de résidence) ;
- L'identification et les coordonnées de ses responsables légaux (nom, prénoms, lien avec l'élève, coordonnées, autorisations, assurances scolaires) ;
- Le cursus scolaire de l'enfant (nom de l'établissement d'inscription, classe, niveau, date d'inscription, d'admission ou de radiation, groupes d'enseignement) ;

---

28. Cours moyen deuxième année.

- Les activités périscolaires (transport, garderie, cantine et études surveillées dans le seul but de leur gestion).

En revanche, la « base élèves premier degré » ne comporte aucune information relative à :

- la nationalité et l'origine des élèves et de leurs responsables légaux ;
- la situation familiale ;
- la profession et la catégorie sociale des parents ;
- la santé des élèves ;
- aux notes et aux acquis antérieurs de l'élève.

En plus, s'agissant d'une base où les données d'ordre scolaire concernant un quelconque élève ne sont pas conservées au-delà d'une année, nous pouvons seulement prendre connaissance de la décision d'orientation d'un élève à l'issue de cette année scolaire. Cette base contraint donc les personnels administratifs à effectuer des suivis à N+1. Ce type de gestion ne permet pas de rendre compte de la traçabilité des différents parcours sur le long terme ; seul intérêt du suivi de cohorte.

La cinquième et dernière partie de ce mémoire est consacrée au traitement des données. L'analyse qui suit porte à la fois sur les données brutes récupérées au service statistiques du rectorat de Grenoble et sur les entretiens réalisés avec les anciens ENA faisant partie notre cohorte.

## 5 Présentation de la cohorte étudiée

Dans cette partie, nous présenterons, en premier lieu, la population de départ. Nous en donnerons les caractéristiques principales (sexe, âge, origine sociale, coordonnées scolaires des élèves en 2005-2006, etc.) et nous montrerons qu'il y a un lien très étroit entre le contexte territorial et spatial des élèves à leur arrivée et leurs parcours scolaires en France, d'une part, et leur origine sociale, d'autre part. Cette constatation nous a incitée à étudier de manière plus approfondie les causes de cette corrélation à partir de données plus complètes et plus fiables recueillies sur notre échantillon. En second lieu, nous analyserons donc ces données.

### 5.1 La population de départ

L'analyse qui suit porte sur l'évolution d'un groupe de 123 élèves non francophones présents dans un quelconque dispositif d'accueil de l'académie de Grenoble au cours de l'année scolaire 2005-2006 (cf. : annexe 4). Il s'agit ici de suivre dans la mesure du possible, les cinq premières années de leur scolarité en France.

Les professeurs de Français Langue Seconde en poste à cette époque nous ont permis de réunir un certain nombre de renseignements sur la quasi-totalité de ces élèves. Les informations recueillies comportaient essentiellement des données d'identification individuelle, familiale et sociale comme le :

- Nom et prénom de l'élève ;
- Sexe ;
- Date de naissance ;
- Pays d'origine ou nationalité ;
- Commune de résidence des parents ou des responsables légaux ;
- Établissement d'inscription et dispositif d'accueil fréquenté en 2005-2006.

Toutefois, nous regrettons l'absence d'informations concernant les niveaux scolaires et les conditions de scolarisation antérieures de ces ENA.

De plus, la catégorie socio-professionnelle du chef de famille des élèves en question n'étant pas connue des enseignants, cet indicateur n'a pu être pris en considération dans

la présentation de notre cohorte. Néanmoins, nous disposons de quelques données sur le sujet récoltées lors des entretiens :

- Abdil : « *Mon père, il fait coiffeur [...] et ma mère, je sais pas trop. Elle reste à la maison.* » (cf. : annexe 7.1)
- Daniela : « *Mon père, il fait maçon et ma mère, elle fait, elle est femme de ménage chez, chez, chez des personnes.* » (cf. : annexe 7.2)
- Kazim : « *Ma mère, elle fait banquette et puis mon père [...] c'est comme maçonnerie mais c'est en ma, en avec des, avec des outils métalliques.* » (cf. : annexe 7.3)
- Mihriban : « *Mon père est un, euh, artisan et, euh, ma mère elle reste, euh, chez, chez moi.* » (cf. : annexe 7.4)
- Sana : « *Mon père, il est commerçant et ma mère, euh, elle, elle est à la maison. Elle cherche un travail. Là, pour l'instant, elle fait, elle va faire une information pour les gardes d'enfants à, à domicile.* » (cf. : annexe 7.5)
- Sibel : « *Ils font rien. Ils sont toujours à la maison.* » (cf. : annexe 7.6)

La présentation de la population de départ permet de montrer à quel point la population migrante est extrêmement hétérogène. Nous le verrons plus loin, les ENA se distinguent tant par l'hétérogénéité de leur âge, de leur nationalité, que de leurs conditions d'arrivée et de vie en France

### 5.1.1 Répartition selon le sexe et l'âge

La répartition par sexe de ces élèves nouvellement arrivés (cf. : figure 2) constitue le premier fait marquant de ce recensement. Les filles sont pratiquement aussi nombreuses que les garçons : 52% de garçons contre 48% de filles ; soit 63 garçons et 60 filles.

La majorité des élèves est née en 1989 (23 élèves sur 123), ce qui correspond à 16 ans à la rentrée scolaire 2005-2006. Un sur sept est né en 1992 ou en 1993 et a 14 ou 13 ans à cette époque. On retrouve dans des proportions non négligeables des élèves beaucoup plus jeunes, nés après 1998 (21 élèves sur 123 ont moins de 8 ans). Il y a assez peu de différences entre garçons et filles (cf. : tableau ci-dessous). La tendance serait peut-être à une légère sur-représentation des filles nées en 1991, en 1993 et après 1998.

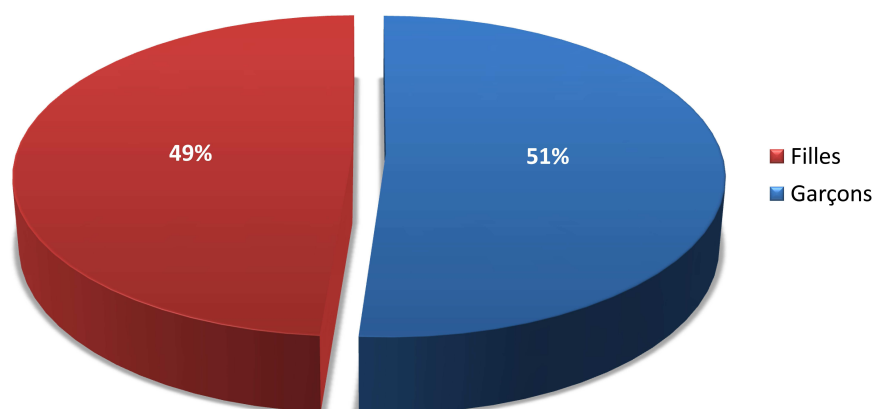


FIGURE 2 – Répartition selon le sexe.

Le tableau ci-après met en évidence la répartition des élèves présents dans un dispositif d'accueil de l'académie de Grenoble en 2005-2006 selon leur année de naissance par sexe.

Année de naissance	≤ 1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	≥ 1999	TOTAL
Garçons	14	3	10	5	10	0	5	5	3	9	<b>63</b>
Filles	9	8	6	11	1	5	2	3	2	12	<b>60</b>
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>21</b>	<b>123</b>

TABLE 8 – Répartition dans dispositifs d'accueil par sexe et année de naissance.

Tous les élèves de cette cohorte, présents dans un dispositif d'accueil en 2005-2006, sont entrés au cours de cette même année scolaire. De ce fait, la distribution de l'âge au cours de l'année scolaire 2005-2006 - calculable à partir de l'année de naissance - ne diffère pas de l'âge atteint au cours de l'année scolaire de l'entrée en classe d'accueil. La répartition par âge et par sexe des élèves lors de leur arrivée en France peut être rendue lisible par la figure 3 qui fait clairement apparaître un pic à l'âge + de 16 ans et à l'âge - de 8 ans. Nous pouvons également constater que la répartition par sexe n'est pas homogène selon l'âge. La proportion de garçons étrangers arrivant dans l'académie de Grenoble est globalement d'autant plus forte que l'âge avance. Pour les filles, la tendance est plutôt inversée. En effet, au fur et à mesure que l'âge diminue, la proportion de filles étrangères arrivant dans l'académie augmente.



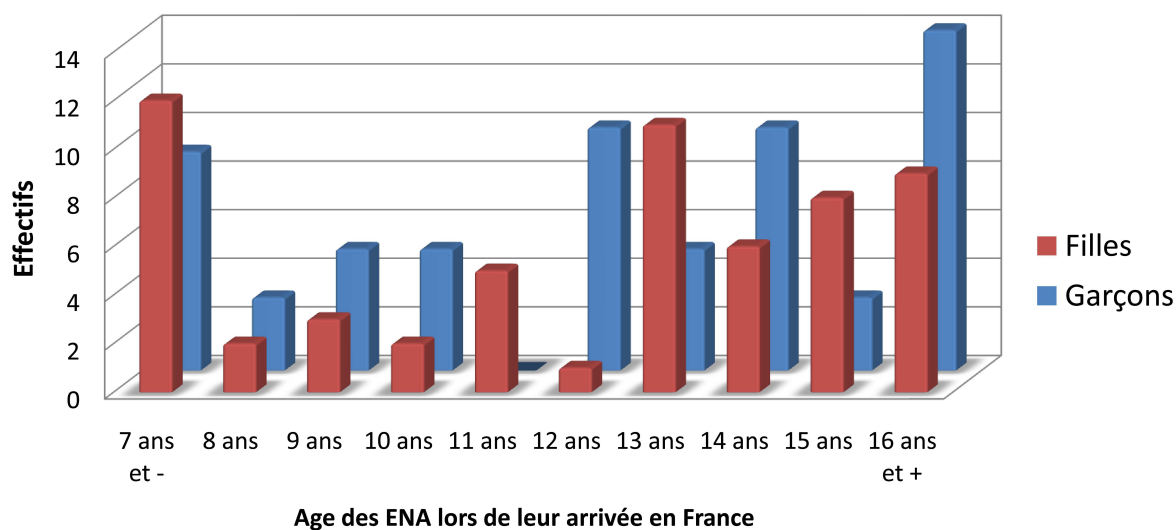


FIGURE 3 – Age des ENA à leur arrivée en France selon leur sexe.

Si nous nous référons aux dires des anciens ENA interviewés lors de notre enquête ethnographique :

- Abdil : « *Tu as quel âge ? / Quinze.* » (cf. : annexe 7.1)
- Daniela : « *Tenho treze anos.* » (cf. : annexe 7.2)
- Kazim : « *Ah d'accord ! Bah, je, j'ai j'ai 19 ans.* » (cf. : annexe 7.3)
- Mihriban : « *Euh, j'ai seize ans et je suis en 3<sup>e</sup> E.* » (cf. : annexe 7.4)
- Sana : « *On a dix-sept ans et demi.* » (cf. : annexe 7.5)
- Sibel : « *Treize ans.* » (cf. : annexe 7.6)
- Ahmed : « *J'ai treize ans et j'ai beaucoup de copains.* » (cf. : annexe 8.1)
- Alem : « *J'ai onze ans.* » (cf. : annexe 8.2)

Nous pouvons affirmer que trois d'entre eux étaient âgés de 8 ans en 2005, un avait - de 8 ans, un autre avait 10 ans et les deux derniers étaient âgés de + de 12 ans.

### 5.1.2 Origine géographique des ENA

D'autres variables importantes telles la nationalité et l'origine géographique de la population migrante sont à prendre en compte dans cette analyse. Le tableau suivant montre que les dispositifs d'accueil de l'académie de Grenoble scolarisaient en 2005 des élèves (filles ou garçons) issus de 30 nationalités différentes.

Pays d'origine	Filles	Garçons	<b>Total</b>
Afghanistan	1	1	<b>2</b>
Algérie	17	19	<b>36</b>
Angola	1	0	<b>1</b>
Argentine	0	1	<b>1</b>
Arménie	1	1	<b>2</b>
Australie	1	0	<b>1</b>
Belgique	1	1	<b>2</b>
Bénin	0	1	<b>1</b>
Bosnie	0	2	<b>2</b>
Cameroun	0	1	<b>1</b>
Chine	0	1	<b>1</b>
Comores	1	1	<b>2</b>
Congo	1	4	<b>5</b>
Espagne	1	0	<b>1</b>
Kosovo	1	0	<b>1</b>

Pays d'origine	Filles	Garçons	<b>Total</b>
Macédoine	2	0	<b>2</b>
Maroc	2	0	<b>2</b>
Ossétie	0	1	<b>1</b>
Pologne	1	1	<b>2</b>
Portugal	7	3	<b>10</b>
Roumanie	2	1	<b>3</b>
Russie	0	1	<b>1</b>
Sénégal	1	1	<b>2</b>
Serbie	1	1	<b>2</b>
Sri Lanka	1	0	<b>1</b>
Tunisie	3	7	<b>10</b>
Turquie	3	2	<b>5</b>
Ukraine	1	0	<b>1</b>
Uruguay	1	2	<b>3</b>
Vénézuela	1	0	<b>1</b>

Pays d'origine	Filles	Garçons	<b>Total</b>
NR	8	10	<b>18</b>
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>63</b>	<b>123</b>

TABLE 9 – Répartition par sexe et pays d'origine.

La diversité des nationalités est également représentée chez les élèves interrogés. Trois d'entre eux sont turques (Kazim, Mihriban et Sibel), deux sont bosniaques (Ahmed et Alem), une est tunisienne (Sana), une est portugaise (Daniela) et enfin le dernier est comoréen (Abdil).

Les élèves accueillis dans l'académie de Grenoble proviennent essentiellement du Maghreb (39% des arrivants) et en grande partie d'Algérie (75% d'entre eux sont algériens, 21% sont tunisiens et seulement 4% sont marocains). Une proportion importante d'élèves arrive des pays d'Europe (11% des arrivants) et en particulier du Portugal (66,5% d'entre eux sont effectivement portugais), d'Europe de l'Est (12% des arrivants), d'Afrique Sub-saharienne (10% des arrivants) et du Moyen-Orient (4% des arrivants).

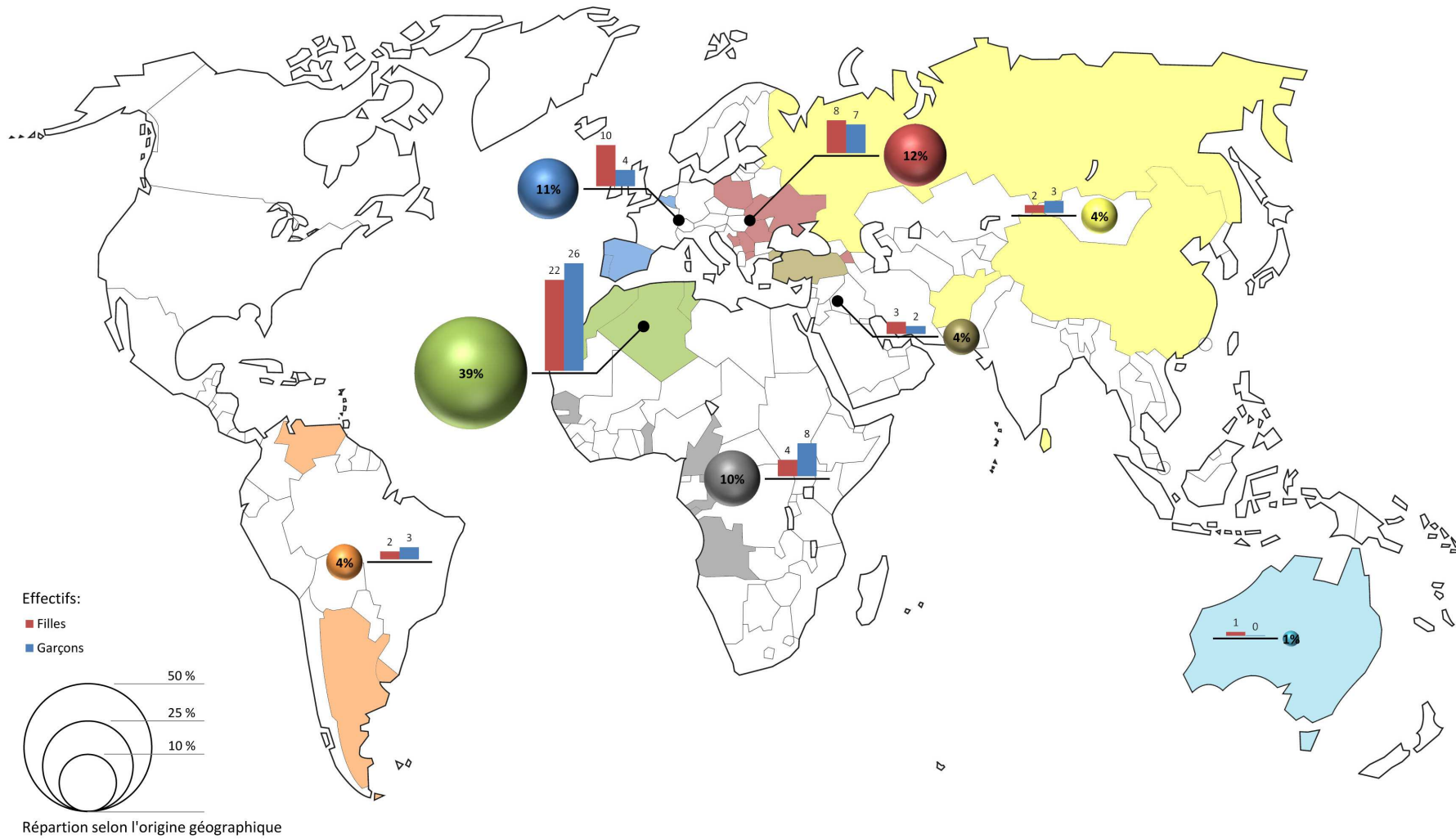


FIGURE 4 – Répartition par sexe selon l'origine géographique.

La proportion de garçons et de filles varie sensiblement selon l'origine géographique : les garçons représentent un tiers des arrivants d'Europe (33%) et d'Europe de l'Est (41%), alors qu'ils sont deux fois plus nombreux que les filles chez les arrivants d'Afrique. Nous comptons effectivement 63,5% de garçons contre 36,5% de filles. Concernant les pays maghrébins, les garçons comptent pour plus de 54% de la population arrivante. Filles et garçons sont aussi nombreux à arriver d'Asie. La figure 4 représentée ci-dessous met en évidence la répartition par sexe de la population migrante en fonction de son origine géographique.

### 5.1.3 Présentation du contexte territorial

L'attention est maintenant portée sur le contexte territorial et spatial des ENA et de leur famille à leur arrivée en France. La situation géographique est appréciée ici par plusieurs éléments : le domicile des parents et la localisation de l'établissement d'inscription durant l'année scolaire 2005-2006.

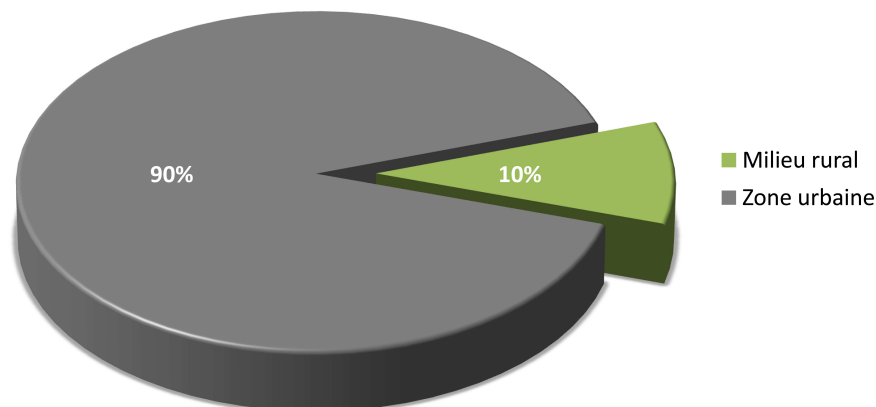


FIGURE 5 – Situation géographique à l'arrivée en France.

Alors que près de 9,8% des élèves de la cohorte (soit 12 élèves) vivaient et étaient scolarisés en milieu rural, ils étaient 90,2% (soit 111 élèves) à habiter Grenoble ou l'agglomération grenobloise et à y suivre leur scolarité. Nous pouvons interpréter ce fort taux de population migrante par le phénomène d'attraction exercé par la ville principale, soit pour y trouver un emploi, soit pour y poursuivre des études. Soulignons également que les

lieux d'hébergement pour les demandeurs d'asile tels le CADA ou la Relève sont essentiellement regroupés dans l'agglomération de Grenoble. Enfin, les regroupements familiaux ou de communautés favorisent aussi l'arrivée de nouveaux habitants en ville.

#### 5.1.4 Situation scolaire des ENA durant l'année 2005-2006

Le dernier indicateur que nous prendrons en compte dans la présentation de notre cohorte est la situation scolaire de l'ensemble de la population de départ à la rentrée scolaire 2005-2006.

Le graphique 6 permet de répertorier tous les dispositifs d'accueil de l'académie de Grenoble dans lesquels étaient scolarisés les ENA durant cette année scolaire.

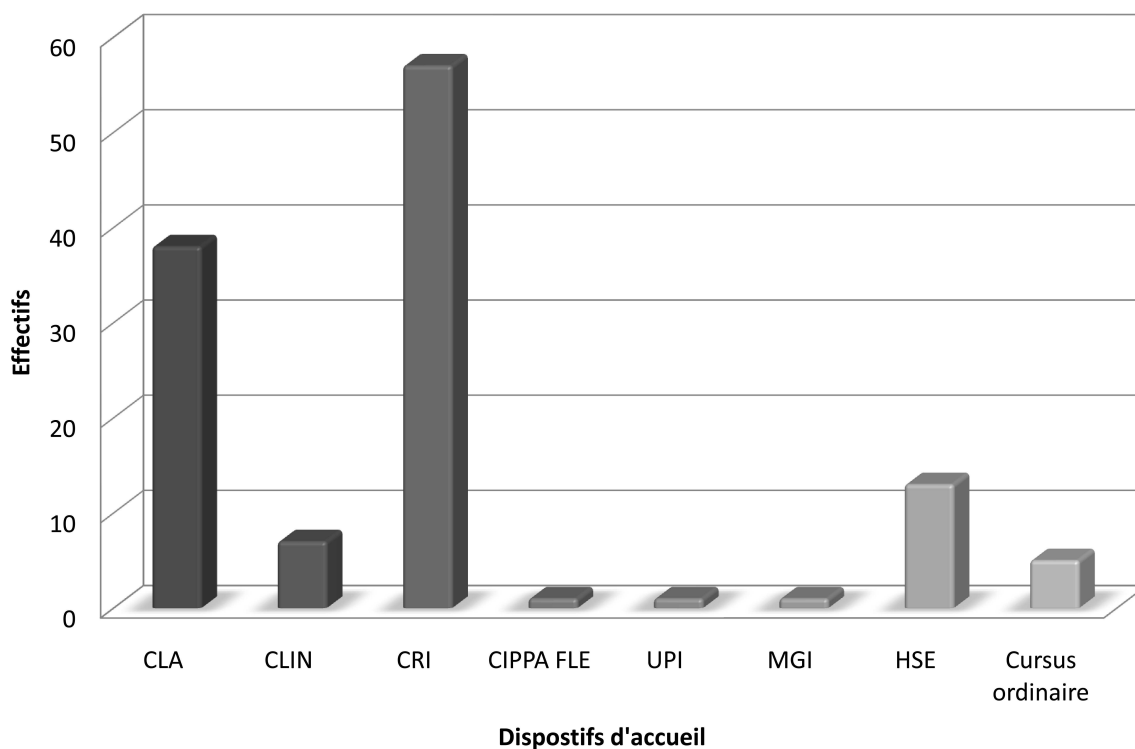


FIGURE 6 – Effectifs ENA dans chacun des dispositifs d'accueil.

Ainsi, nous pouvons voir qu'une bonne moitié (environ 46% des élèves) suivait des Cours de Rattrapage Intégrés. Un tiers des élèves (30%) étaient en CLA. Une proportion importante d'ENA (presque 11%) bénéficiait de cours de français sur la base

d'heures supplémentaires effectives. Enfin, 4% des élèves de cette cohorte attirent plus particulièrement notre attention puisqu'ils ont directement intégré une classe du cursus ordinaire lors de leur arrivée en France sans même obtenir de soutien linguistique. Cela peut s'expliquer de différentes manières :

- Il se pourrait qu'il y ait des disproportions entre les effectifs importants d'élèves nouvellement arrivés dans l'académie et les places disponibles dans les structures d'accueil déjà existantes ;
- Les établissements d'enseignement qui disposent de classes d'accueil seraient sans doute trop éloignés du domicile des élèves ou de leur établissement scolaire de rattachement ;
- Dans certains cas, il pourrait s'agir d'un choix personnel de l'élève qui préférerait prendre le risque de suivre une scolarité normale dès son arrivée plutôt qu'être intégré de manière partielle dans le cursus ordinaire.

Parmi les élèves que nous avons questionnés, 5 sur 8 fréquentaient la CLIN de l'école Malherbe à Grenoble. C'était notamment le cas d'Abdil, de Daniela, de Sibel, d'Alem et d'Ahmed. Deux d'entre eux, Kazim et Mihriban, étaient scolarisés en CLA au collège Edmond Rostand à La Ravoire. Quant à Sana, elle était la seule à suivre des cours de français en CRI à Villefontaine.

En plus des heures de français langue seconde ou de français langue étrangère dispensées dans les différents dispositifs d'accueil, les ENA étaient également inscrits dans une classe du cursus ordinaire. Le tableau qui suit dresse la liste des classes ordinaires accueillant des ENA en 2005-2006. Nous notons peu de différences entre garçons et filles sur la variable classe d'inscription à la rentrée scolaire 2005-2006, comme nous pouvons le constater en parcourant le tableau ci-après.

Sur l'ensemble des élèves accueillis dans l'académie de Grenoble, plus d'un tiers (39%) ont intégré une classe du premier degré (école maternelle et écoles primaire et élémentaire) alors que 20% étaient en classe de collège. Concernant les élèves issus du cycle central de collège, nous comptons 40% de sixièmes et 24% de cinquièmes. Les quatrièmes et les troisièmes représentent quant à eux respectivement 2,5% et 3% de la population. Ils sont assez peu nombreux à venir de classes de SEGPA, sections de l'enseignement général et

professionnel adapté (0,8%). Quelques élèves (0,8%) sont issus de classes bilangues. Enfin, nous soulignons que pour 36% des anciens ENA, la classe d'inscription en 2005-2006 n'est pas renseignée. Nous faisons l'hypothèse que ces élèves étaient bien scolarisés dans des dispositifs d'accueil à cette époque, mais qu'ils n'étaient pas intégrés en classe ordinaire comme c'est par exemple le cas dans toutes les CLA de Chambéry où l'intégration en classe ordinaire n'est pas immédiate, mais progressive.

	Effectif filles	Effectif garçons	<b>Effectif total</b>
Petite section	0	1	<b>1</b>
Moyenne section	1	1	<b>2</b>
Grande section	5	3	<b>8</b>
CP <sup>29</sup>	5	5	<b>10</b>
CE1 <sup>30</sup>	3	4	<b>7</b>
CE2 <sup>31</sup>	0	5	<b>5</b>
CM1	4	3	<b>7</b>
CM2	3	5	<b>8</b>
6 <sup>e</sup>	6	4	<b>10</b>
5 <sup>e</sup>	4	2	<b>6</b>
5 <sup>e</sup> internationale	0	1	<b>1</b>
4 <sup>e</sup>	1	2	<b>3</b>
4 <sup>e</sup> SEGPA	1	0	<b>1</b>
3 <sup>e</sup>	2	2	<b>4</b>
MGI	2	2	<b>4</b>
NR	23	19	<b>42</b>
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>63</b>	<b>123</b>

TABLE 10 – Classes ordinaires accueillant des ENA à la rentrée 2005-2006.

Du côté des élèves interrogés, en 2005-2006, nous savons que Daniela était en classe de CM1, Ahmed en CE2 et Alem en CP. Pour les autres, nous connaissons uniquement la classe fréquentée durant l'année scolaire 2009-2010.

Nous venons de présenter de manière précise notre cohorte. Il nous est vite apparu qu'il ne serait pas possible de continuer à suivre l'ensemble des 123 ex-ENA de la cohorte de départ. Nous avons commencé cette recherche avec le désir de suivre cette cohorte dans sa totalité, et ce sur cinq années (depuis 2005 à aujourd'hui). Force nous a été de ramener

29. Cours préparatoire.

30. Cours élémentaire première année.

31. Cours élémentaire deuxième année.

notre souhait aux dimensions des données disponibles dans la base élèves académique et, en conséquence, d'étudier un échantillon réduit à un élève sur quatre par rapport à notre population de départ. Cet échantillon regroupant au total 29 élèves résulte entre autre de la non mise à jour régulière des informations personnelles et administratives concernant le public ENA dans la BEA. D'autres raisons que nous exposerons plus tard viennent s'ajouter à cette dernière.

Attachons nous à présent à l'analyse de cet échantillon.

## 5.2 Analyse de l'échantillon

Comme dans toute recherche longitudinale, notre population a subi au cours des années une certaine attrition : une partie des élèves a quitté l'académie de Grenoble suite à un déménagement hors académie (c'est notamment le cas de Sana et de son frère Wissem qui se sont installés avec leur famille dans l'académie de Lyon ou de Sibel et Turkan qui ont quitté l'académie de Grenoble pour l'académie de Mulhouse<sup>32</sup>) ou à un retour éventuel dans le pays d'origine, d'autres ont abandonné leurs études ou leur formation pour une activité qui n'est pas enregistrée dans la BEA, comme par exemple, Kazim qui travaille actuellement dans la restauration rapide (cf. : annexe 7.3). À cela vient se greffer le problème du recensement des élèves nouvellement arrivés dans la base élèves académique. Nous l'avons dit plus haut, les chefs d'établissement éprouvent beaucoup de difficultés à renseigner la base. Certains ont même renoncé à la mettre à jour.

### 5.2.1 Présentation de l'échantillon

Le tableau suivant donne par année d'observation le nombre et le pourcentage d'élèves de la volée initiale dont nous avons pu suivre l'évolution scolaire ou professionnelle.

Année d'observation	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Nombre d'élèves	123	8	12	17	21
Pourcentage d'élèves	100%	6,5%	9,75%	14%	17%

TABLE 11 – ENA pour qui le suivi a été possible.

---

32. Voir annexes 7.5 et 7.6.



Si nous regardons attentivement ce tableau, nous pouvons facilement constater que la population de notre échantillon augmente petit à petit au fil des années. En effet, nous retrouvons seulement 8 élèves dans la base en 2006-2007 alors qu'en 2009-2010, nous en repérons pratiquement 2,5 fois plus. Cette tendance semble assez surprenante dans la mesure où nous nous attendions à ce que notre population s'amenuise avec le temps. Ce paradoxe s'explique en partie à cause de la base élèves premier degré qui ne permet pas actuellement de suivre la scolarité des élèves issus des classes du premier degré. Aucun recensement ne peut être décelé avant l'accès à une classe du second degré. Les données concernant la scolarisation de ces élèves n'apparaîtront dans la BEA et donc dans ce tableau qu'une fois leur entrée au collège en classe de sixième. D'ailleurs, tous les élèves retrouvés dans la base en 2006-2007 faisaient leur entrée en sixième cette même année. Parmi ceux qui ont été identifiés dans le fichier l'année scolaire suivante, 5 étaient en sixième. En 2008-2009, sur 17 ex-ENA repérés 6 étaient scolarisés en sixième. Enfin, à la rentrée scolaire dernière, 8 sur 21 ex-ENA ont également fréquenté cette classe.

Intéressons nous à présent au fichier Excel envoyé par le service statistiques du rectorat de Grenoble. Ce dernier nous a permis de recueillir des renseignements complémentaires sur le contexte territorial et sur la situation socio-professionnelle des parents des élèves composant notre échantillon, à leur arrivée en France.

Nous constatons que seuls deux anciens ENA sur 29 résidaient et étaient scolarisés en milieu rural en 2005. Tous les autres vivaient et fréquentaient un établissement scolaire en zone urbaine à Grenoble ou dans l'agglomération grenobloise. Quelques-uns (c'est le cas plus particulièrement de 5 élèves) demeuraient à Villefontaine ou à L'Isle d'Abeau dans le Nord-Isère. La situation géo-politique de cette région recouvre les mêmes problématiques qu'en milieu urbain.

Pour ce qui concerne la situation sociale des parents, nous distinguons la CSP du responsable légal n° 1 de celle du responsable légal n° 2.

Dans le premier cas de figure, il semblerait que les élèves non francophones de notre cohorte soient issus principalement de famille appartenant à des milieux sociaux modestes : pour 20 d'entre eux, le responsable légal n° 1 occupe un emploi d'ouvrier ou n'a pas

d'activité professionnelle. Seule une minorité des ex-ENA (2 élèves) vit dans un milieu favorisé alors que c'est le cas de 41% de l'ensemble des élèves scolarisés en France<sup>33</sup>. Les responsables légaux n°1 de ces élèves forment ainsi la classe sociale qui regroupe les membres des professions libérales, les hauts fonctionnaires et magistrats, les officiers supérieurs et les directeurs des grandes entreprises.

Dans le deuxième cas de figure, la situation s'avère quelque peu différente de la première. En effet, 14 ex-ENA sur 29 sont issus de famille appartenant à des milieux populaires. Les autres vivent dans un milieu social un peu plus aisé : 4 élèves ont un responsable légal n° 2 qui occupe un poste de type « classe moyenne » et 3 seulement de type « classe favorisée ». Toutefois, notons que la catégorie socio-professionnelle du responsable légal n° 2 reste inconnue pour 8 personnes.

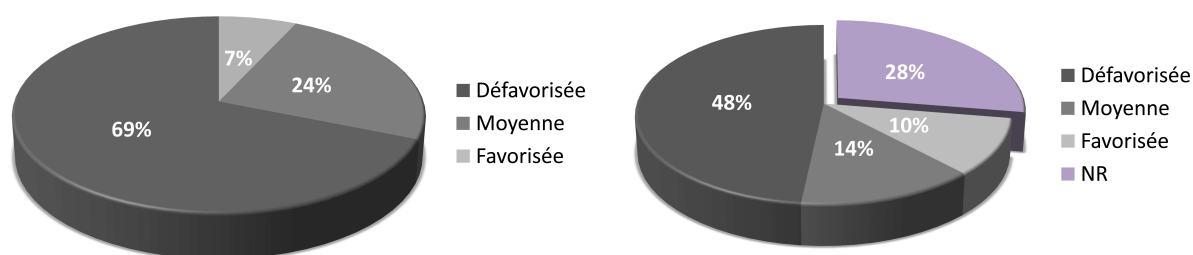


FIGURE 7 – CSP responsables légaux n° 1 et n° 2.

Notre échantillon montre aussi que lorsque le responsable légal n° 1 appartient à une classe sociale favorisée, le responsable légal n° 2 appartient forcément à cette même classe. En revanche, si l'un des deux responsables légaux appartient à une classe sociale moyenne, l'autre appartient soit à cette même classe, soit à une classe sociale défavorisée. Pour finir, si le responsable légal n° 1 est issu d'une classe sociale défavorisée, le responsable légal n° 2 l'est également, excepté les responsables légaux n° 2 des élèves N, P et S qui appartiennent quant à eux, à la classe moyenne.

Toujours en considérant le présent document, nous remarquons que pour un échantillon de 29 élèves, la palette des différents dispositifs concernant les cycles d'adaptation, central et d'orientation du collège est pleinement représentée. Le fichier montre effectivement que

33. cf. : Repères et références statistiques - édition 2009.

pour une partie des élèves de notre cohorte, l'offre de la formation recouvre l'ensemble des filières d'orientation du second degré. Nous comptons alors :

- 17 ex-ENA en filière générale ;
- 7 ex-ENA en section d'enseignement général et professionnel adapté ;
- 2 ex-ENA en unité pédagogique d'intégration ;
- 2 ex-ENA en classe bilangue ;
- Et 1 ex-ENA en section européenne.

Nous venons de lister les différentes filières d'orientation qui s'offraient aux ENA. Consacrons nous maintenant plus précisément aux parcours scolaires suivis par ces derniers depuis 2005.

Pour ce faire, nous avons croisé les données de ce fichier Excel avec les données concernant notre population de départ (cf. : annexe 4). En faisant l'hypothèse qu'aucun des élèves de notre échantillon n'a redoublé de classe durant sa scolarité dans le premier degré, nous pouvons prétendre qu'au niveau collège, ceux-ci ont globalement effectué un parcours conforme à la norme scolaire. Si nous nous référons aux données chiffrées, nous remarquons effectivement que sur 29 élèves, seulement deux redoublements ont été recensés dans la base au niveau collège (un en 6<sup>e</sup> générale et un en UPI). Il apparaît explicitement que le redoublement en classe UPI n'a point été profitable à l'un des anciens ENA de la cohorte puisque l'élève en question est sorti du système éducatif immédiatement après avoir effectué sa seconde UPI.

À ce propos, le document Exel montre également que dans le second degré, il existe très peu de sorties définitives du système éducatif. Nous les énumérons ci-dessous :

- 1 sortie en UPI ;
- 4 sorties en 6<sup>e</sup> générale ;
- 1 sortie en 5<sup>e</sup> générale ;
- 1 sortie en 5<sup>e</sup> SEGPA ;
- 2 sorties en 4<sup>e</sup> générale.

Ces départs peuvent être la conséquence des motifs suivants :

- Cas de déménagements hors académie ;
- Réelle démotivation chez les élèves dans la poursuite de leur scolarité se traduisant

- par un éventuel abandon ;
- Erreurs d'état civil dans la base élèves académique ;
  - Pour les plus de 16 ans, effet de fin de scolarité obligatoire (par exemple, des élèves quittent le système éducatif pour aller travailler dans le but de subvenir aux besoins de leurs parents ou de leur famille).

En outre, au regard de ce tableau et connaissant les classes d'inscriptions à la rentrée 2005-2006 pour chacun des élèves composant notre cohorte, nous pouvons émettre des hypothèses quant à leur niveau scolaire actuel.

Ainsi, nous pouvons affirmer en toute certitude que les 11 écoliers scolarisés en maternelle à cette époque, sont encore dans le premier degré aujourd'hui. Il en est de même pour les 10 élèves qui étaient inscrits en classe de CP. Cette même année, 7 ex-ENA étaient en classe de CE1. À l'heure actuelle, ils devraient être au collège en classe de 6<sup>e</sup>. Si nous regardons de plus près le fichier Excel, nous pouvons nous apercevoir que tous ces élèves ont été retrouvés dans la BEA.

Toutefois, nos affirmations ne semblent plus être aussi recevables à partir du CE2. En effet, nous devons retrouver aujourd'hui 5 ex-ENA en classe de 5<sup>e</sup>, et malheureusement nous n'en comptons que 4. La même chose se produit pour les classes de CM1 et de CM2 puisque nous repérons respectivement 4 élèves sur 7 en classe de 4<sup>e</sup> et 5 ex-ENA en classe de 3<sup>e</sup> au lieu de 8.

De toutes ces informations, il ressort qu'un faible pourcentage d'anciens ENA peut être identifiable dans la base élèves académique. En ce qui nous concerne, nous sommes pratiquement sûre du niveau scolaire actuel de 41 ex-ENA sur 123, soit un bon quart des élèves de notre cohorte. D'après Céline CHABERT, retrouver un quart des élèves d'une quelconque cohorte au bout de cinq ans est un phénomène assez proche de la réalité dans la mesure où elle considère qu'une fois le niveau collège atteint, les élèves partent dans des établissements ou dans des dispositifs plus spécialisés tels les instituts médico-éducatifs que la base ne recense pas.

Pour finir, nous ignorons où sont scolarisés actuellement tous les ex-ENA qui fréquentaient une classe de collège en 2005-2006. Il en est de même pour ceux qui étaient en MGI. La

base ne semble pas posséder ces renseignements.

Après avoir fait ressortir les différents parcours scolaires, nous pouvons nous demander s'il est possible d'étudier la scolarité des anciens ENA en fonction de leurs principales caractéristiques démographiques : sexe, contexte territorial et classe sociale d'appartenance. Ainsi, nous formulons l'hypothèse suivante : toutes ces variables auraient une influence sur l'orientation scolaire ou professionnelle des élèves nouvellement arrivés en France.

### 5.2.2 Influence du contexte territorial sur l'orientation des ENA

Nous avons vu que dans notre cohorte de départ, les garçons étaient sensiblement plus nombreux que les filles. Nous comptons en effet 52% de garçons contre 48% de filles. Concernant l'analyse de notre échantillon, si nous voulons savoir comment se répartissent les ex-ENA dans les différentes filières d'orientation au niveau collège, nous ne pouvons nous intéresser ni à la répartition par sexe et par origine géographique, ni à la répartition par sexe et par catégorie socio-professionnelle d'origine. Nous ne disposons bien entendu d'aucune information sur le sexe des individus composant notre sous-groupe.

De ce fait, sans prendre en considération la variable « sexe », nous obtenons le tableau ci-dessus qui présente la répartition géographique des élèves (tous sexes confondus) dans les diverses strates.

	Filière générale	SEGPA	UPI	Classe bilangue	Section européenne	<b>TOTAL</b>
Milieu rural	1	0	0	0	1	<b>2</b>
Zone urbaine	16	7	2	2	0	<b>27</b>
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>29</b>

TABLE 12 – Répartition dans les filières d'orientation selon le contexte territorial.

À la lecture de ce tableau, nous constatons que la filière générale est la plus fréquentée. Cette strate se caractérise par une forte représentation de la population urbaine. Seul, un ancien ENA suit sa scolarité en filière générale à la campagne. En milieu rural, nous pouvons discerner une seconde tendance : une sur-représentation de la strate « section européenne ». L'unique élève scolarisé(e) en section européenne habite effectivement en

campagne. En SEGPA, la population urbaine est sur-représentée. La totalité des effectifs de cette filière réside en ville ou en banlieue. Pour finir, les filières « UPI » et « Classe bilangue » concernent quatre élèves, soit deux chacune et regroupent une population majoritairement urbaine.

### 5.2.3 Influence de la CSP sur l'orientation des ENA

Considérons maintenant la variable « CSP » telle qu'elle a été précédemment définie pour étudier l'orientation des anciens ENA de notre cohorte.

S'agissant de mesurer la part relative de l'origine sociale dans l'orientation au niveau collège, nous devons raisonner en nous plaçant dans le cas où les élèves originaires des différentes catégories sociales se trouvent dotés à l'entrée au collège d'un capital scolaire identique : tous les élèves en question ne maîtrisaient pas suffisamment la langue française ou des apprentissages scolaires à leur arrivée en France pour intégrer une classe du cursus ordinaire. Actuellement, ils sont tous scolarisés dans une classe ordinaire, mais éprouvent encore quelques difficultés à s'exprimer à l'écrit ou à l'oral dans cette langue. L'interrogation est alors la suivante : avec des acquis scolaires antérieurs égaux, l'origine sociale exerce-t-elle un effet sur l'orientation ?

Pour appréhender la répartition des anciens ENA dans les différentes filières d'orientation en fonction de leur origine sociale, nous avons donc construit le tableau suivant qui se lit ainsi : sur 29 ex-ENA, filles ou garçons, issu(e)s de telle catégorie sociale, X sont en filière générale, Y en section d'enseignement général et professionnel adapté, Z en unité pédagogique d'intégration, etc.

	Filière générale	SEGPA	UPI	Classe bilangue	Section européenne	<b>TOTAL</b>
CSP défavorisée	10	7	1	2	0	<b>20</b>
CSP moyenne	6	0	1	0	0	<b>7</b>
CSP favorisée	1	0	0	0	1	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>29</b>

TABLE 13 – Répartition dans les filières d'orientation selon l'origine sociale.

En parcourant la dernière colonne de ce tableau, appelée « TOTAL », nous observons que les effectifs de chacune des catégories sociales représentées sont inégaux. Par conséquent, les valeurs prises pour chacune de ces probabilités ne peuvent être comparées rigoureusement dans leurs grandeurs. Afin de ne pas surinterpréter et généraliser les données, nous nous contenterons ici d'étudier la hiérarchie des choix d'orientation effectués par notre panel. Pour chaque CSP, nous examinerons d'abord les filières vers lesquelles s'oriente le plus grand nombre d'anciens ENA. Ensuite, nous nous préoccupons de celles qui n'en attirent qu'une minorité.

Ce tableau met clairement en évidence l'existence, à capital scolaire identique, de deux grands types d'orientation au niveau collège :

- Le premier type d'orientation concerne la filière générale. Ce type d'orientation est le fait d'une population collégienne originaire de milieux sociaux bien particuliers : elle regroupe essentiellement les anciens ENA issus des classes sociales moyenne et défavorisée ;
- Le second type d'orientation se rapporte à la filière section d'enseignement général et professionnel adapté. Les données nous précisent que cette filière concentre une population exclusivement défavorisée. À notre sens, la sortie d'une classe du cursus ordinaire pour une entrée dans la filière professionnelle au niveau collège n'est pas un facteur d'échec scolaire en soit. Au contraire, elle peut être considérée comme un indicateur de réussite des ENA dans la mesure où le système éducatif français semble vouloir se préoccuper du devenir de ces élèves en leur offrant à la fois une possibilité d'intégration et d'insertion sociale et professionnelle.

Trois autres filières d'orientation sont repérables dans le présent tableau. Elles ne concernent cependant qu'un petit nombre d'anciens ENA de notre cohorte. Il s'agit des filières suivantes :

- L'UPI, une section spécialisée réservée aux enfants ayant de lourds handicaps psychomoteurs ou des déficiences intellectuelles ou ayant des difficultés et perturbations importantes. Deux élèves seulement ont intégré cette filière : l'un est issu d'une classe sociale défavorisée tandis que l'autre appartient à la classe moyenne ;
- Les classes bilangues, classes où les élèves étudient deux langues en parallèle, dont

l'anglais, dès la sixième, alors qu'il faut en général attendre la quatrième pour commencer une seconde langue<sup>34</sup>. Cette filière regroupe deux élèves issus de milieux défavorisés ;

- La section européenne qui a pour objectif de favoriser l'ouverture européenne et internationale des établissements scolaires français du second degré. Elle propose à des élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes un enseignement fondé sur trois axes : l'apprentissage renforcé d'une langue vivante étrangère au collège, l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique et la connaissance approfondie de la culture du pays de la section choisie. Un seul ex-ENA a opté pour cette filière d'orientation. Ses parents exercent tous deux une profession libérale. Ce cas de figure met en évidence une famille caractérisée par une position professionnelle très qualifiée. Nous pensons ici, que c'est entre autre le capital culturel acquis ou conquis qui explique la réussite scolaire de l'ex-ENA. Dans l'académie de Grenoble, il n'est pas rare de voir des enfants de diplomates s'orienter dans de telles sections.

De tout cela, il ressort explicitement qu'à capital scolaire identique, l'orientation au niveau collège dépend fortement de l'origine sociale. Un autre facteur peut également être déterminant dans l'orientation des ENA, celui du contexte dans lequel ils vivent à leur arrivée en France.

---

34. Ne pas confondre « classes bilangues » et « classes bilingues ». Dans le deuxième cas, on aborde d'autres matières (histoire, sciences, mathématiques...) dans la langue étrangère ou régionale choisie. Tel n'est pas le principe des classes bilangues.



## Conclusion et perspectives

Parvenue à la fin de ce long travail qui a permis au service Statistiques du rectorat de l'académie de Grenoble et au CASNAV de fiabiliser, dans un avenir proche, les données de la base élèves académique, et passant en revue notre analyse, nous chercherons ici moins à faire une synthèse de nos résultats qu'à extraire de ces données un certain nombre de problèmes sur lesquels l'étude qui précède a apporté quelques éléments d'information ou qui méritent certains prolongements sur le plan de la réflexion et de la recherche.

Nous tenons, avant toute chose, à exprimer notre regret de ne pas avoir retracé l'histoire de vie de chacun des élèves interrogés, mais de l'avoir fait disparaître derrière la rigueur austère des tableaux croisés dynamiques. Nous devons avouer qu'il aurait été difficile de prendre en charge à la fois le traitement statistique des données et la description des différents témoignages et récits de vie. Toutefois, notre corpus pourrait ultérieurement faire l'objet d'un second mémoire qui s'attacherait, par le biais d'études de cas, à mettre en évidence le déroulement de la scolarité des élèves nouvellement arrivés, et ainsi, à rendre compte de leur intégration scolaire et professionnelle dans la société française.

Suite à l'analyse effectuée dans la cinquième partie de cet écrit, nous avons abouti à des résultats et à des constats dont nous rappellerons l'essentiel.

Tout d'abord, précisons que l'ensemble de notre travail nous a permis de confirmer notre hypothèse de départ : le suivi de cohorte est un outil pertinent pour l'évaluation de la performance pédagogique des ENA. Il permet effectivement de saisir avec précision les parcours scolaires et professionnels de ces élèves en repérant les retards et échecs, les sorties définitives du système éducatif, les cas de réussite, etc.

Puis, nous rappelons que l'étude statistique d'un échantillon de notre cohorte initiale a également permis de repérer quelques facteurs exerçant leur action sur l'orientation des anciens ENA au niveau collège, et très vraisemblablement sur le déroulement de leur scolarité. Ces facteurs sont :

- Le contexte territorial et spatial dans lequel vit un ENA à son arrivée en France ;
- L'origine sociale.

Enfin, nous tenterons de proposer des solutions pour remédier aux obstacles qu'im-

plique la mise en place d'un dispositif de suivi de cohorte dans l'académie de Grenoble.

Au terme de ce mémoire, il s'agit de fournir un cadre général qui puisse permettre à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative une meilleure actualisation de la BEA, en vue de futurs suivis de cohortes automatisés. L'expérience montre effectivement qu'il convient d'être vigilant et précis sur l'établissement d'un fichier dûment renseigné et régulièrement mis à jour. Les difficultés rencontrées à ce sujet lors de notre étude sont particulièrement éloquentes. Une nouvelle circulaire a été récemment soumise à la signature du recteur d'académie, elle devrait apporter une première réponse en matière de médiation. En voici ci-dessous un exemplaire :



MINISTÈRE DE  
L'ÉDUCATION NATIONALE  
  
MINISTÈRE DE  
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

Rectorat  
SG/Service Statistiques

Réf : FF/2010-516

Affaire suivie par  
Françoise Fontana  
ce.scolarité@ac-grenoble.fr  
Téléphone  
04.76.74.70.69

CASNAV  
Centre  
Académique pour  
la Scolarisation  
des Nouveaux  
Arrivants et des  
enfants du Voyage

Affaire suivie par  
Fabrice Peutot  
ce.casnav@ac-grenoble.fr  
Téléphone  
04.76.74.71.58

Adresse postale  
7, place Bir-Hakeim  
BP 1065  
38021 Grenoble cedex

Grenoble, le 1<sup>er</sup> septembre 2010

Le Recteur de l'académie de Grenoble,  
Chancelier des universités

A

Mesdames et messieurs les inspecteurs  
d'académie, directrices et directeurs des services  
de l'éducation nationale  
Mesdames et Messieurs les chefs  
d'établissement

#### Objet : Suivi des ENAF dans Base élèves académique

La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) est une priorité académique. Des dispositifs sont mis en place par le rectorat, les inspections académiques et les établissements pour faciliter leur réussite scolaire et en particulier leur apprentissage du français. A ce jour, les modalités de gestion ne permettent pas d'effectuer un suivi satisfaisant des ENAF. La présente circulaire vise à fixer les **modalités de renseignement de la base élèves du second degré pour l'enseignement spécifique de langue française aux ENAF** (enseignement dit **FLE/FLS** français langue étrangère ou seconde). L'objectif est de fiabiliser les outils de gestion académiques, de simplifier les phases d'enquêtes ministérielles et d'envisager un suivi des parcours sur du long terme.

#### Définition

Il faut comptabiliser les élèves du second degré non scolarisés en France l'année scolaire précédente, non francophones ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires, et qui reçoivent un enseignement spécifique de langue française dans un « dispositif » de FLE/FLS, quel que soit le dispositif (cours, module, regroupement, soutien, CLA, CRI...) et son financement (FSE, Rectorat, IA, DRE, établissement...). On comptabilisera également les élèves qui, arrivés au cours de l'année précédente, continuent à suivre un enseignement de FLE/FLS.

#### Contrôle du suivi

Lors de l'accueil d'un ENAF (en collège et en lycée), les établissements doivent se référer aux procédures fixées par circulaire départementale. L'IEN-IO est le référent institutionnel. Les services départementaux et académiques conditionneront l'attribution effective des moyens au renseignement de la base par l'établissement.





2/2

Les circulaires départementales de rentrée concernant la scolarisation des ENAF devront tenir compte des modalités fixées par la présente circulaire.

Par défaut, seuls les établissements disposant d'un MEF approprié (6ENAF, 5ENAF, 4ENAF, 3ENAF) se verront attribuer les options FLE1 et FLE2 dans la base SCONET. Lors du lancement d'un cours de FLE/FLS, les établissements seront tenus d'avertir le CASNAV qui sera chargé de centraliser l'information.

Un contrôle des inscriptions des ENAF dans base élèves sera effectué trois fois dans l'année (novembre, février et mai), lors des enquêtes ministérielles sur les effectifs et les dispositifs consacrés aux ENAF. Les services départementaux chargés de l'enquête procéderont à la comparaison des données recueillies auprès des différents acteurs du dossier avec base élèves.

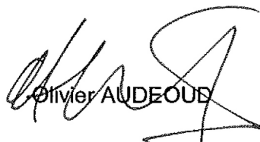
#### **Modalités de renseignement**

Chaque établissement d'inscription des ENAF est responsable du renseignement de la base. Plusieurs cas se présentent :

- suivi des cours de français FLE/FLS dans l'établissement d'inscription, renseigner la matière académique optionnelle FLE1 ou FLE2.
- si l'établissement dispose d'un MEF ENAF : renseigner le MEF ENAF et la matière académique FLE1 ou FLE2

Pour tout autre cas de figure, vous voudrez bien contacter le service statistiques du rectorat.

Le Recteur de l'académie de Grenoble



Olivier AUDEOUD

Cette circulaire déjà mise en application depuis la rentrée scolaire 2010-2011 doit, à notre sens, faire l'objet d'un accompagnement des chefs d'établissement. S'agissant en effet d'un nouveau texte officiel, cette circulaire induit forcément des tâches de gestion supplémentaires dans les administrations.

Soulignons aussi que ce texte officiel ne concerne que les établissements d'enseignement du second degré. Nous l'avons déjà dit plus haut, la « base élèves premier degré » ne permet pas actuellement de suivre la scolarité des ENA. Un travail en collaboration avec l'inspection académique de Grenoble pourrait être envisagé. Il viserait la mise en place d'un dispositif de suivi de cohorte pour ENA dans le premier degré.

Pour finir, comme nous l'avons vu dans ce mémoire, le suivi de cohorte ne permet pas d'étudier la scolarité antérieure d'un ENA. Indépendamment de cet outil, nous pensons que des entretiens individuels filmés sur le passé scolaire et social de ces élèves devrait être menés en vue d'un éventuel outil de formation pour les enseignants de FLS. Cet instrument de travail leur permettrait de mieux connaître le public auquel ils s'adressent.

Enfin, nous concluons ce mémoire en soulignant qu'à partir de 2012, un suivi de cohorte à N+1 concernant tous les anciens ENA de l'académie de Grenoble scolarisés dans un quelconque dispositif d'accueil durant l'année scolaire 2010-2011, pourra être effectué. Toutes les hypothèses de travail seront envisageables dans la mesure des possibilités de l'Éducation Nationale. Ainsi, suite à une extraction de la base élèves académique, nous pourrons par exemple, analyser la répartition de ces ex-ENA dans les différentes filières d'orientation au niveau collège, voire au niveau lycée, en fonction de leur sexe et de leur âge.

## Bibliographie<sup>35</sup>

BARAONA, G. (2003). *Introduction, français et insertion*. Les Cahiers de l'ASDIFLE, Paris.

BERTRAND, J. & FRÉROT, J-L. (1967). *Frère Jacques*. Hachette, Paris.

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan, Paris.

CASNAV (2007). Site internet du CASNAV de Grenoble :

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/>

CASNAV (2007). Circulaire de l'Académie de Grenoble du 29-11-07, disponible sur le site du CASNAV de l'académie de Grenoble :

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/pages/definition.htm>

CASTELLOTTI, V. (2008). *L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels*, in CHISS, J-L., Immigration, Ecole et Didactique du français. Didier, Paris.

COLLET, F., GRANGE, C. & LACHNITT, C. (2006). *L'accueil des primo-arrivants dans l'académie de Grenoble*, in le Rapport d'Atelier territorial.

CRDP Académie de Grenoble. Site internet du CRDP :

<http://doc-en-ligne.crdp.ac-grenoble.fr>

CUQ, J-P. (coord). (2003). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. CLE International, Paris.

DAVIN-CHNANE, F. (2008). *Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques*, in CHISS, J-L., Immigration, École et Didactique du

---

35. Normes APA (American psychological association).

français, pp. 21-61, Didier, Paris.

DE NUCHÈZE, V. (2007). *L'académie de Grenoble à l'épreuve des ENAF*, in *Le rendez-vous avec l'école. Ecart d'identité n°110 (vol.1)*.

Direction de l'évaluation et de la prospective (2005). *Enquête ministérielle du 25 octobre 2005*, [DEP n° 2005-0545].

Encyclopédie Larousse (1989). Larousse, Paris.

FOUQUET-CHAUPRADE, B. (2004). *Le suivi de cohorte des nouveaux arrivants : Pourquoi et comment ? Une question de méthode* in *Actes du colloque l'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?*

<http://eduscol.education.fr/cid45871/le-suivi-de-cohorte-des-nouveaux-arrivants-pourquoi-et-comment-une-question-de-methode.html>

GAUVENET, H., NEVEU, P. et al. (1963). *Bonjour Line*. Didier, Paris.

Haut Comité à l'Intégration (1991). Site internet du FAS (Fonds d'action sociale) :

<http://ecid.online.fr/french/partenaire/fas.html>

Inspection générale de l'Éducation Nationale/ IGAENR (2002). *Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France*. Paris.

JEANNELLE, B. (2007). *Le suivi de cohorte*. Site internet de l'Université de Bourgogne :

[http://eti.univ-bpclermont.fr/getfile.php/tap\\_formation/9/Le%20suivi%20de%20cohort%20-%20Fiche%20technique.pdf](http://eti.univ-bpclermont.fr/getfile.php/tap_formation/9/Le%20suivi%20de%20cohort%20-%20Fiche%20technique.pdf)

LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Minuit, Paris.

LANG, J. (2001). *Discours d'ouverture aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Paris.

MATTHEY, M. & SIMON, D-L. (2009). *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*. Revue de linguistique et de didactique des langues, pp. 5-17, Lidil, Université Stendhal de Grenoble 3.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* [Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002]. Disponible sur :  
<http://www.education.gouv.fr>

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche MENESR. (1970). Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970. Disponible sur :  
<http://daniel.calin.free.fr/navoff/etrangers.html>

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche MENESR. (1990). Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990. Disponible sur :  
<http://daniel.calin.free.fr/navoff/etrangers.html>

MURPHY-LEJEUNE, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*. Didier, Paris.

PORCHER, L. (1978). *La scolarisation des enfants étrangers en France*. CREDIF, Paris.

QUENTIN, P. (2005). *Quelle prise en charge de l'altérité linguistique dans l'institution scolaire en France ?*, in DUFOUR, M., *École, langues et modes de pensée*, p.115, Collection Repères pour Agir, Série Disciplines, Créteil.

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (2009). RERS 2009, Paris.

RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil, Paris.



Université Sorbonne Paris 1 (2010). *Suivis de cohorte*. Site de l'Observatoire des Résultats, de l'Insertion professionnelle et de la Vie Étudiante :  
<http://orive.univ-paris1.fr/spip.php?article7>