

## FICHE DE LECTURE AUTOUR DES ÉLÈVES NSA

KLEIN Catherine, SALLE Joël, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, septembre 2009, 196 p.

### RAPPORT DE L'INSPECTION : ce qui est écrit à propos des élèves NSA.

« La même imprécision caractérise l'expression « sans maîtrise insuffisante des apprentissages ». Par ces mots, la circulaire renvoie principalement aux élèves non scolarisés antérieurement mais fait aussi allusion à la possible mise à niveau des élèves dans des disciplines autres que le français, sans préciser lesquelles, ce qui explique la grande disparité des pratiques observées en académie, qui sont trop souvent peu satisfaisantes pédagogiquement. » (p. 17)

« Les CLA-NSA sont des classes difficiles pour des enseignants du second degré qui n'ont pas acquis professionnellement les compétences pour faire entrer ces jeunes élèves dans les premiers apprentissages de l'écriture ou de la lecture. Certaines académies contournent la difficulté en y affectant des enseignants du premier degré. Cette mesure donne manifestement de bons résultats, surtout quand une concertation pédagogique s'établit avec les enseignants du second degré, et tous les professeurs rencontrés en ont souligné l'intérêt. Mais des raisons de gestion administrative conduisent aujourd'hui de plus en plus d'inspecteurs d'académie à retirer ces enseignants des CLA-NSA. Il est de plus à noter qu'aucun outil adapté n'existe pour ces jeunes gens âgés de 12 à 16 ans, qui se voient proposer trop souvent soit des manuels du premier degré soit des méthodes d'alphabétisation pour adultes.

La distinction entre élèves non scolarisés antérieurement et élèves normalement scolarisés antérieurement est peu nette, ce qui fait que des CLA-NSA intègrent des élèves qui ont déjà été scolarisés mais dont le niveau est jugé trop faible pour profiter d'une scolarisation en CLA normale. » (p. 53)

→ CLA-NSA : classes difficiles en raison du manque de formation des professeurs et du manque d'outils. L'affectation de professeurs du 1<sup>er</sup> degré est tributaire de contraintes administratives.

« S'il faut au contraire conduire l'apprentissage initial de la lecture (c'est le cas pour les élèves non scolarisés antérieurement), il s'agit d'un important travail qui ne peut être effectué de la même manière selon la classe et l'âge des enfants. L'entrée dans l'apprentissage de la lecture suppose un certain degré de conscience phonologique et celle-ci est délicate à mettre en place avec des

élèves dont la langue première a un univers sonore très différent du français ; la distinction des sons est parfois difficile quand l'oreille n'est pas accoutumée à un grand nombre d'entre eux, l'acquisition des relations graphophonologiques est alors lente. Cet apprentissage pèse sur les autres apprentissages, d'autant plus si l'élève se trouve au cycle des approfondissements ou au collège, où ses pairs ont dépassé ce stade depuis longtemps : les uns, ENAF NSA, apprennent à lire quand les autres, ENAF scolarisés antérieurement, lisent pour apprendre, ce qui creuse des écarts impossibles à combler dans des délais courts. Dans de nombreux cas, la tâche d'enseigner la lecture est renvoyée sur un tiers (à l'école primaire, dans une classe de cycle 2, avec le RASED ou avec le CRI ; en collège, quand le contexte le permet, à un professeur de SEGPA, voire du premier degré), le professeur de la classe ne parvenant que difficilement à concilier cette charge avec la conduite du groupe. » (p. 84)

→ La relation phonèmes-graphèmes est plus lente car les phonèmes de la langue d'origine sont différents du français.  
L'apprentissage de la lecture bloque l'apprentissage des autres disciplines.  
Le professeur a besoin d'un tiers, formé, pour l'apprentissage de la lecture.

« L'expression écrite est d'autant plus délicate pour les élèves allophones qu'ils ont des difficultés que l'on pourrait appeler scripturaires, soit parce qu'ils ont appris à écrire dans un autre système (cyrillique, arabe etc.), soit parce qu'ils peinent à faire le passage phonie/graphie (dans la mesure où, dans leur langue première, les phonèmes sont transcrits dans d'autres graphèmes que ceux du français). On peut regretter de ne plus voir, une fois passé le cycle des apprentissages fondamentaux, de réel apprentissage du geste graphique. Pour des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement, le manque de maîtrise du geste sûr, et donc de l'écriture rapide et aisée, est durable ; la bonne volonté ne suffit pas à compenser le déficit de techniques et l'activité devient rebutante : le risque est que moins on sait écrire, moins on écrira, moins donc on travaillera la langue. Et pourtant, nous avons pu constater que cette énorme difficulté technique se trouve souvent compensée par l'envie d'apprendre, qui correspond souvent à un besoin nouveau sur le chemin de l'autonomie. » (p. 85)

→ Difficultés avec les relations phonèmes (parfois non utilisés en langue d'origine) et graphèmes.

« Un cas difficile pour les enseignants : celui des enfants de langue et de culture orales, qui constituent assez souvent une partie des ENAF NSA (non scolarisés antérieurement). Des psychologues scolaires ont souligné les situations de

blocage que connaissent certains élèves de culture orale devant la lecture et l'écriture. Pour maîtriser cet outil étranger qu'est l'écrit, ignoré jusqu'alors dans la culture de sa famille, l'enfant ne peut compter que sur lui-même. Pour apprendre à lire et à écrire, un enfant de migrants de tradition orale ne peut investir l'écrit qu'au prix de la résolution de certains conflits de loyauté intimes, que les enseignants auraient intérêt à prendre en compte avant de régler toute question d'ordre technique. Nous sommes là devant une évidence qui marque, pour beaucoup d'entre eux, la limite de leur fonction. D'autres regards sans doute que ceux du pédagogue et du didacticien de la langue doivent être convoqués, plus aptes à englober une situation qui dépasse le seul cadre de l'institution scolaire. Une formation sur l'interculturel pourrait sensibiliser les enseignants à ces phénomènes. » (p. 86)

→ Elèves de tradition orale : difficultés culturelles et/ou psychologiques à entrer dans la langue écrite.

« La disparité des cultures scolaires représente (nous l'avons dit précédemment) une pierre d'achoppement redoutable pour une pédagogie qui est peu différenciée. Elle suscite un grand malaise chez les enseignants qui se sentent alors remis en cause dans leurs compétences pédagogiques, quand nécessité leur est faite de scolariser des enfants étrangers qui sont en situation de quasi illettrisme à leur arrivée en France, voire d'analphabétisme (ceux que l'institution scolaire appelle des ENAF NSA : non scolarisés antérieurement). La raison principale est qu'ils n'ont pas été scolarisés dans leur propre pays. Même si tous les Roms ne sont pas tous des analphabètes ni les Africains tous des enfants de tradition orale, un bon nombre d'élèves d'Europe de l'Est, d'Afrique ainsi que d'Asie en particulier n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine.

Le cas de ces élèves qui ont parfois un semblant de pratique de la langue française doit retenir davantage l'attention des personnels qui effectuent les tests de positionnement, au moment de l'accueil : leur apparente maîtrise de compétences orales fait souvent illusion et incite à les intégrer en classe ordinaire ; or, leur faible maîtrise de la langue française ne leur permet pas cette intégration dans de bonnes conditions, en particulier parce qu'ils n'ont pas fait l'apprentissage de l'écrit. » (p. 121)

→ Les élèves un peu francophones : attention à l'illusion de l'oral car ils n'ont pas forcément fait l'apprentissage de l'écrit.

« Une particularité des élèves NSA est qu'ils n'ont jamais appris à apprendre. À l'âge où les autres élèves ont suivi plusieurs années de scolarisation, le fait d'apprendre et de mémoriser est pour eux une chose nouvelle et qui restera

longtemps difficile et laborieuse. Ils doivent apprendre les mots et les rituels de l'école, et la méthodologie. Les élèves normalement scolarisés en France ont appris à apprendre pendant environ huit années avant le collège, lentement et correctement guidés par des professeurs des écoles qualifiés. Lorsqu'ils arrivent au collège, ces élèves ont derrière eux toute une culture scolaire qui leur permet de comprendre les implicites d'un cours de 6e. Les NSA, eux, n'ont rien acquis de cette culture. S'ils ont été un peu scolarisés, c'est souvent dans de mauvaises conditions et leur parcours chaotique fait qu'ils ont pu rester plusieurs années sans aller à l'école. Pour eux, la mise en place de rituels scolaires est nécessaire : elle leur permet de se construire rapidement des repères. Au cours de la première année scolaire passée en France, ils doivent apprendre à lire, écrire, calculer, tracer des figures ; cela doit se faire différemment de l'école primaire, à la fois parce que le but de cet enseignement est l'intégration au collège et que les adolescents n'ont pas les mêmes préoccupations que les enfants. Les professeurs de CLA-NSA doivent donc fabriquer eux-mêmes leurs leçons et leurs exercices, les manuels de primaire se révélant totalement inadaptés. Tous disent la difficulté de procéder ainsi et souhaitent disposer d'outils qui seraient adaptés à l'âge de leurs élèves. » (p. 121-122)

→ Les élèves NSA n'ont pas appris à apprendre. La mise en place de rituels scolaires est nécessaire.

« Dans le domaine des apprentissages, la difficulté principale (déjà évoquée) tient à l'enseignement de la lecture. Les professeurs de collège ne sont, en général, pas formés pour apprendre à lire à un élève et ni les manuels d'alphabétisation pour adultes ni les manuels d'apprentissage de la lecture pour les jeunes enfants ne leur apportent une aide vraiment satisfaisante. Scolariser des ENAF-NSA, adolescents ou préadolescents, est une vraie gageure : alors qu'ils n'ont pas encore été confrontés à l'écrit, il faut leur faire comprendre le principe alphabétique selon lequel la langue code essentiellement la valeur sonore du langage (et non pas directement le sens) et effectuer en quelques mois le travail de tout le cycle 2. »

→ Manque de formation, manque d'outils.

« Les classes d'accueil pour NSA sont apparues trop souvent fermées, comme repliées sur elles-mêmes au sein de l'établissement. On doit encourager les pratiques des professeurs qui essaient d'associer les élèves aux autres ENAF, quand la CLA est dans l'établissement, ou aux élèves des classes ordinaires pour des activités sportives, musicales ou pour les arts plastiques (comme le

recommande la circulaire), ou pour des projets culturels grâce auxquels ils peuvent être reconnus et valorisés dans le collège.

Même si les déclarations que nous ont faites les CASVAV et les statistiques de la DEPP laissent penser que le nombre des ENAF NSA est en diminution, la question du mélange, dans les structures spécifiques, des ENAF scolarisés avec des ENAF non scolarisés antérieurement demeure problématique : les professeurs la vivent mal et n'ont pas les outils appropriés pour gérer ce type d'hétérogénéité. La situation que nous avons observée est, dans ce cas, celle d'élèves NSA perdus dans les classes, passifs, et de professeurs qui se sentent impuissants à les faire entrer dans la culture scolaire de l'écrit ou, au contraire, celle d'élèves instables et perturbateurs.

→ Nécessité d'intégrer / impuissance à enseigner.

Si l'on comprend bien que les établissements qui ne reçoivent qu'un ou deux NSA ne puissent dédier à ces élèves une structure spécifique, il apparaît en revanche inconcevable qu'ils ne puissent pas disposer d'une « éducation de qualité » adaptée à leurs besoins spécifiques : c'est à l'échelon du secteur, de la ville, du district, voire du département ou de l'académie, qu'on doit envisager les solutions. Plus que d'autres, ces élèves NSA sont des « élèves à besoins éducatifs particuliers », pour qui un « projet personnalité de réussite scolaire » doit être bâti avec rigueur et minutie, qui prenne d'abord en compte toutes les possibilités d'aide pédagogique qu'offre le secteur géographique : on peut en particulier envisager le recours à des enseignants du premier degré, aux maîtres d'une section de SEGPA (sans que l'enfant soit automatiquement inscrit en SEGPA). Epaulés à certains moments par des enseignants du premier degré, les professeurs du second degré pourront à leur tour apporter la contribution de leurs propres compétences.

Si scolariser des élèves NSA est une vraie gageure, un réel défi pédagogique, des professeurs rencontrés en entretien ont évoqué des élèves dont la progression scolaire avait été exceptionnelle. En général, après une année en CLA-NSA, les élèves suivent une année en CLA, en compagnie d'élèves scolarisés antérieurement, afin de renforcer leur niveau de français et d'acquérir des compétences disciplinaires. Bien qu'un élève ne doive pas rester plus d'un an en classe NSA, cependant des dérogations à la règle existent, notamment lorsque l'élève est arrivé au milieu de l'année. Il existerait dans certaines académies des classes NSA où les élèves resteraient en CLA-NSA, la NSA fonctionnant comme une filière parallèle : nous n'avons pu vérifier ces dires. Au cours de l'année de CLA, certains NSA peuvent, comme les autres élèves de la structure, progressivement intégrer les classes ordinaires. Deux ans d'adaptation minimum

sont ainsi donnés aux élèves non scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine.

La prise en compte des élèves NSA est un défi pour l'institution scolaire. La circulaire d'avril 2002 recommande de mettre en place des dispositifs spécifiques pour eux ; aujourd'hui, la question se pose en termes de droit d'accès aux fondamentaux de l'école et à la qualification professionnelle, au nom du principe de l'« égalité des chances ». (p. 121-123)

→ Obligation de construire un parcours d'apprentissage pour ces EBEP.  
Possibilité de rester inscrit 2 ans dans un dispositif.

« le droit au meilleur parcours s'applique à un ENAF-NSA (non scolarisé antérieurement). Son projet personnalisé de réussite scolaire doit lui permettre d'obtenir une orientation à la hauteur des compétences acquises et de ses capacités. Nous proposons qu'un groupe de réflexion, à l'échelon national, réfléchisse à la question pour aider les académies à orienter ces élèves. L'objectif de la scolarisation d'un NSA est bien de ne pas le voir grossir les rangs des élèves sortants du système scolaire sans qualification ; » (p. 173)

→ Proposition d'un groupe de travail portant sur l'orientation.