

## Parution trimestrielle

Directeur de la publication  
Jean BELLANGER

Directeur de la rédaction  
Kamel JENDOUBI

Réalisation / Secrétaire de rédaction  
Zohra BOUTBIBA

### Ont participé à ce numéro

Jean BELLANGER  
Sophie ETIENNE  
Zohra BOUTBIBA  
Éric VERDIER  
Julie BROUDEUR  
Patrick BRAQUEZEC  
Étienne PINTE  
Alima BOUMEDIENE-THIERY  
Robert BRET  
Keita BASSY, Akli BELHOCINE  
Martine BLANCHARD  
Eunice MANGADO  
Farid HAMANA  
Dominique BARGAS  
Hubert BRIN  
Jérôme VALLUY  
Rébéa Nadia DOUHIL  
Louise DEBROULE  
Brigitte LABADIE  
Yves SABOURDY  
Sylvie LE CHEVALIER  
Gérard NOIRIEL  
Françoise GALLAND  
Michel TUBIANA

### Crédits Photos

© Adèle Martineau (Couverture, p.10)  
© Jean BELLANGER (p.8)  
© Collection Adèle Martineau (p.36)  
© Frances Dal CHELE / AIDDA (p.13, p.23)  
© www.unaf.fr (p.24)  
© M-H GODART / AIDDA (p.17, p.28)  
© François FOGEL / Agence culturelle (p.42)  
© Fournies par les intervenants  
(Photos d'identité)

### Relecture

Catherine GODIN  
Anne-Marie DAILLE (AEFTI SAVOIE)  
Joaquim Neiva (AEFTI ARDENNES)  
Catherine BARRERE (AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON)

### Conception graphique et Maquette

Zohra BOUTBIBA

### Abonnements

Catherine GODIN

Prix au numéro : 5 euros

Abonnement : 16 euros / an pour 4 numéros

Abonnement soutien : 30 euros

### Publicité

Zohra BOUTBIBA

### Relation presse

Jean BELLANGER

### Commission paritaire : en cours

ISSN : 0769-6094

Dépôt légal : à parution

Date de création : 1985

Dépôt INPI : 11 juin 2004

Date de parution : Trimestre échu

Impression :

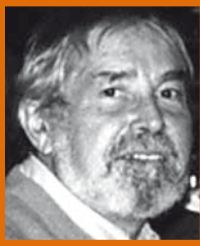
Expressions2

10 bis rue Bisson

75020 PARIS

01.43.58.26.26

www.expressions2.com



## L'éditorial de Jean

Directeur de la publication

DIDAC RESSOURCES  
CONTACT DIDAC-RES  
SOURCES.EU  
+33818712665

## Les nouvelles lois sur l'immigration sont-elles nécessaires ?

Les nouvelles mesures de l'actuel gouvernement concernant l'immigration, portent à croire que la chasse aux voix du Front National continue...

L'analyse de ces lois par notre chargée de mission, Sophie ETIENNE, nous éclaire sur ces nombreuses lois devenues de plus en plus « contre l'immigration »...

Dans le pays des droits de l'Homme, riches ou pauvres, noirs ou blancs, tous, devraient être égaux, solidaires et respectueux des lois de la République tant que ces dernières ne portent pas atteinte à la dignité de l'Homme!

Le simple respect des valeurs symboliques de la République : Liberté, Egalité, Fraternité, devrait suffire à empêcher toutes dérives... hélas, on en est loin ...

Il est dommage que l'ouverture de la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration (CNHI), se passe dans un tel climat de tension entraînant, il est vrai, de saines réactions que certains qualifient d'écarts de langage parce qu'elles sortent de la bouche d'une secrétaire d'Etat indignée par l'amendement sur les tests ADN. Ces lois condamnables ont pourtant été votées, par la majorité élue à l'Assemblée nationale et au Sénat ... des forces politiques de tous bords, comme vous pourrez le lire dans ce S&F, expriment leurs inquiétudes et leurs réprobations.

« Criminaliser » ainsi une partie de la société française ne favorisera pas les synergies d'ouverture, bien au contraire...

L'absence d'inauguration officielle d'un tel projet qui a pour but de « Faire connaître et reconnaître l'apport de l'immigration en France à travers l'histoire des deux derniers siècles » est une insulte lancée en direction de tous les immigrés qui ont participé à la construction de ce pays en donnant leur sang pour le défendre et la force de leurs bras pour le reconstruire !

Comment dans ces conditions pouvons-nous croire aux slogans actuels: « Mieux vivre ensemble », « Egalité des chances » ou à ce que fut le mot d'ordre de la marche des beurs de 1983 : « Egalité des droits »

Comment pouvons-nous croire que l'immigré n'a rien à craindre dans ce pays qui veut rompre avec sa tradition d'accueil au profit d'un processus de sélection génétique ? Et qui malmène une Cité qui se veut d'être le symbole d'une construction harmonieuse où des femmes et des hommes, venant du monde entier, ont pu construire un pays aussi diversifié que la France d'aujourd'hui.

L'expression « n'ayez pas peur ! » de feu Jean Paul II – reprise par l'actuel Président de la République – ne suffira pas, à elle seule, à rassurer les jeunes sur leur avenir. Il faut des gestes significatifs de fraternité et de solidarité !

Réalisé avec le soutien de :



Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs, ils n'expriment pas nécessairement la position du réseau AEFTI.

La reproduction des articles doit faire l'objet d'une autorisation de la Fédération AEFTI.



Dossier

## Les jeunes et la république Jeunesse multicolore en quête d'avenir

- 11► Compétence linguistique, charnière des débats sur l'immigration, par **Sophie ETIENNE**
- 14► La scolarisation des élèves nouveaux arrivants à l'académie de CRÉTEIL, par **Martine BLANCHARD**
- 15► L'accompagnement éducatif des enfants et jeunes nouvellement arrivés par les étudiants bénévoles de l'AFEV, par **Eunice MANGADO**

19► **Farid HAMANA**



« Les enseignants ont bien compris que leur charge de travail va augmenter, dans la logique du fameux 'Travailler plus pour gagner plus' »

20► Réduire les sorties sans qualification : les enjeux d'une politique éducative nationale, par **Dominique BARGAS**

24► **Hubert BRIN**



« Le jeune se projette, difficilement, dans l'avenir, peine à construire un projet de longue durée »

26► Des classes d'accueil au collège pour des élèves nouvellement arrivés en France, par **Rébée Nadia DOUHIL**

29► « Réussite pour tous » en Seine-Saint-Denis... un vaste programme, par **Louise DEBROULE**

32► Une expérience vécue au sein du dispositif des centres défense deuxième chance, par **Brigitte LABADIE**

34► Qui sont les étudiants du DEUST Travail social d'Evry?, par **Yves SABOURDY**

36► Les orientations de la branche Famille en matière de jeunesse, par **Sylvie LE CHEVALLIER**

## Actualités

3► Du nouveau dans le projet de loi sur la maîtrise de l'immigration, par **Julie BROUDEUR**

## Débat - Immigration

4► **Patrick BRAOUEZEC, Étienne PINTE, Robert BRET, Alima BOUMEDIENE-THIERY**, se prononcent sur les nouvelles lois d'immigration.

## Libre expression

6► L'AEFTI 93 reçoit Monsieur Brice HORTEFEUX, par **Keita BASSY et Akli BELHOCINE**

## Sur le Vif

25► Un nouvel Institut d'Etude sur l'Immigration et l'Intégration est créé, par **Jérôme VALLUY**

## Immigration

38► La CGT et l'immigration, par **Jean BELLANGER**

## Lutte contre les discriminations

40► Comment toucher l'intouchable en chatouillant les tabous, par **Éric VERDIER**

## 42► L'interview



© François FOGEL / Agence culturelle

« Tant que l'on verra l'immigration comme problème, les stéréotypes, le racisme et la xénophobie subsisteront »

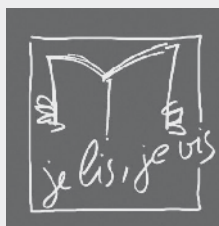
**Gérard NOIRIEL**

## Europe

44► Pour une citoyenneté européenne de résidence, par **Françoise GALLAND**

## International

46► 60 ans de conflit israélo-palestinien, par **Michel TUBIANA**



SYNDICAT DE LA  
PRESSE  
SOCIALE

La revue *Savoirs et Formation* est une revue sans langue de bois vis-à-vis des décisions politiques et institutionnelles qui portent atteinte aux droits de l'homme en général, des immigrés et des personnes défavorisées en particulier.

Elle a aussi pour vocation de :

- informer nos formateurs (spécialisés dans le FLE et l'alpha) et nos partenaires (associations, services publics, centre de ressources, étudiants chercheurs et professionnels du FLE) sur les outils pédagogiques et attirer leur attention sur les réformes qui touchent au cœur de leur métier.
- Soutenir une cause noble la lutte pour l'égalité des chances dans l'éducation, l'accès à l'emploi et à la formation pour tous en publiant les travaux et revendications de nos partenaires

La revue *Savoirs et Formation* traite 3 thématiques :

- La lutte pour les droits des personnes en difficulté d'insertion, ce qui englobe la lutte contre toutes les discriminations
- La lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme par le biais de la formation
- Travaux et actualités sur les savoirs de base (lire / écrire / compter)





Julie BROUDEUR  
Rédactrice  
Respect  
Magazine

# Du nouveau dans le projet de loi sur la maîtrise de l'immigration

**L**e projet de loi sur l'immigration de Brice Hortefeux, adopté le 20 septembre 2007 par les députés, suscite l'hostilité d'un grand nombre de personnalités politiques, scientifiques, associatives et de sensibilité chrétienne. Mais c'est la commission des lois du Sénat qui lui a porté le premier coup en rejetant (dès avant l'examen en séance publique) les amendements qui tendaient à instituer le recours à des tests ADN pour prouver une filiation déclarée à l'occasion d'une demande de regroupement familial (article 5bis).

Exiger un plafond de ressources au moins égal au Smic pour bénéficier du regroupement familial (article 2) ; instituer l'obligation pour les conjoints de Français de suivre une formation linguistique dans leur pays d'origine pour obtenir un visa de long séjour (article 4) ; ramener d'un mois à quinze jours le délai de recours devant la Commission des recours des réfugiés (article 9 ter) ; raccourcir de 24 à 48 heures le délai pour déposer un recours suspensif contre

une décision de refus d'entrée sur le territoire français au titre de l'asile (article 6) : sujets à une polémique qui, pour certains, n'aurait pas dû naître (Le Courrier de l'Atlas n° 7).

Ces médiatiques amendements en cachent d'autres, tout aussi restrictifs, tel celui qui autorise la collecte de statistiques dans le cadre d'étude de la mesure de la diversité et des discriminations, ou celui qui exclut (sauf plan d'urgence hivernale) les sans-papiers des CHU (Centre hospitalier universitaire). En parallèle, et toujours au motif d'« éviter l'arrivée en France de migrants privés de tout repère et de faciliter l'accomplissement du parcours d'intégration républicaine », le ministère de l'Immigration – bientôt ministère de tutelle de l'Ofpra – continue d'encourager les juges et les policiers, à atteindre l'objectif de 25 000 reconduites à la frontière en 2007 : 70 % des requêtes audiencées à Paris entre la mi-septembre et la fin octobre relèvent du droit des étrangers, 21 % du droit fiscal et 9 % des litiges des autres politiques publiques. ☐

## Loi « relative aux libertés et responsabilités des universités »

**L**oin de mettre tout le monde d'accord, la loi « relative aux libertés et responsabilités des universités », promulguée le 10 août dernier, suscite une vive désapprobation du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) et l'ire de nombreuses organisations syndicales de personnels et d'étudiants (Snesup, Snasub, FSU, Unef, SGEN, UNSA, entre autres).

Déterminés dans une déclaration commune datée du 13 septembre 2007 à « (la) mettre en échec », ces derniers dénoncent « un projet de société néolibérale et autoritaire » et appellent toute la communauté universitaire à se mobiliser, signer la pétition des Cordeliers rédigée en juillet et à envisager une grève nationale.

« Les entreprises doivent être mises à contribution, mais l'indépendance du savoir est un enjeu de société face à la loi du marché et l'Etat doit en être le garant », déclare ainsi Sophie Binet, vice-présidente de L'Unef (Union nationale des étudiants de France), soulignant le risque d'un désengagement politique et financier de l'Etat, conçu comme simple partenaire financier.

Le chantier de réforme entamé fin mai sous l'impulsion de Valérie PÉCRESE, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, avait déjà abouti à l'Assemblée nationale, le 25 juillet dernier, à l'approbation, d'un texte largement amendé.

L'opposition et la majorité s'étaient notamment entendus quant à l'élection du président et avaient ainsi empêché que toute personne venue de l'extérieur, « ayant (simple-ment) vocation à enseigner » puisse en briguer le mandat, mesure pourtant phare du projet Pécresse.

Quand d'aucuns, tel Gilbert BÉRÉZIAT, ancien président de Jussieu-Paris VI connu pour ses vues de gauche, accueillent avec soulagement, voire enthousiasme, la possibilité d'« autogestion » instituée par la loi, la polémique au sein du monde universitaire porte toutefois toujours sur les pouvoirs renforcés du président, le mode de recrutement des personnels, la gestion du budget et du patrimoine, et sur la possibilité de regroupement de plusieurs établissements en une seule entité plus performante. ☐

Afin d'éclairer les débats nous avons interrogé les députés sur les nouvelles mesures du gouvernement en matière de maîtrise de l'immigration. Vous pouvez lire le point de vue des quatre bords politiques qui ont répondu à nos interrogations. Z.B

**Patrick BRAOUEZEC**

## **« Avec cet amendement soutenu par le gouvernement, nous voyons se mettre en place une vision ethnicisée de la société française. »**

### **Approuvez-vous l'amendement du test ADN pour le regroupement familial ?**

L'article 16 du Code civil interdit formellement toute « étude génétique des caractéristiques d'une personne » sauf « à des fins médicales ou de recherche scientifique ». Seul un magistrat peut ordonner le recours aux empreintes génétiques pour établir une filiation. Mais ce qui est bon pour les Européens ne l'est plus pour certaines catégories d'étrangers qui relèvent apparemment d'une immigration que la majorité parlementaire ne veut plus « subir ». Et particulièrement de la migration venant de l'Afrique sub-saharienne, c'est ce qui est quand même précisé dans l'exposé des motifs de l'amendement Mariani, « la fraude documentaire est devenue un phénomène endémique dans certaines régions du monde, pouvant atteindre entre 30 à 80 % des documents d'acte civil présentés dans certains pays d'Afrique ». Une fois de plus, ce gouvernement stigmatise le continent africain et rend les migrants africains responsables des problèmes sociaux rencontrés par les différents gouvernements de droite depuis 10 ans. Plus rien n'arrête ce gouvernement ni la dérogation au droit commun ni le traitement discriminatoire... Quant à l'hypocrisie qui consiste à prétendre que le test ADN ne sera que « proposé » et non imposé, elle ne trompe évidemment personne : nul ne sera obligé de passer le test... ni d'obtenir un visa.

Cette mesure « optionnelle » est présentée comme un moyen de débusquer les demandes fondées sur des états civils frauduleux. C'est très inquiétant pour la suite et je suis d'accord avec Axel Kahn car ce projet crée un précédent redoutable : demain, on demandera aux candidats à la nationalité française par filiation de fournir un test ADN ! ». Avec cet amendement soutenu par le gouvernement, nous voyons se mettre en place une vision ethnicisée de la société française.

### **Pensez-vous qu'il est pertinent de faire passer un test de langue aux étrangers, dans leur pays d'origine ?**

L'évaluation du degré de connaissance de la langue et des valeurs de la République, ainsi que l'éventuelle formation, prévues par l'article 1er du projet de loi seront certainement la dernière étape avant la délivrance de l'autorisation préfectorale de regroupement familial, d'abord parce que les autorités n'investiront pas dans un dispositif de ce type qui ne servirait à rien si le regroupement était refusé, ensuite car l'attestation de formation, si elle s'avère nécessaire, conditionne l'octroi du regroupement familial. Cette nouvelle étape ajoutera au mieux deux mois à la procédure, mais en pratique, on le sait, beaucoup plus.

L'ajout de ce délai porte une nouvelle atteinte au droit de mener une vie familiale normale, tout en ne contribuant pas plus à atteindre l'objectif d'intégration. Par ailleurs, il est déjà prévu pour les migrants, la conclusion, lors de leur arrivée, d'un contrat d'accueil et d'intégration (CAI) par lequel ils s'obligent à suivre une formation civique et, lorsqu'il y a besoin, linguistique. Un test de langue peut être réalisé si besoin, une fois, le migrant arrivé sur notre territoire et non dans son pays d'origine. En effet, la non maîtrise du Français ne peut remettre en cause le droit de vivre en famille, le droit à une vie privée et familiale pas plus que le droit à migrer.

Il faut reconnaître aux migrants le droit à une formation linguistique de la langue du pays d'accueil.

Maîtriser le français doit être un choix offert à chacune et chacun, la langue devant cesser d'être un instrument de discrimination. C'est en mettant en place une politique d'accueil et d'installation que les migrants deviendront pleinement les citoyens de ce pays.

Le test de langue et la formation linguistique sont un des éléments d'un accueil solidaire et républicain. L'évaluation portée par le projet de loi risque de laisser la porte ouverte à tout type d'arbitraire de la part des fonctionnaires en charge de cette formation-évaluation et à des dérives discriminatoires; elle fait plus penser à un désir d'imposer une nouvelle forme de colonialisme au détriment du droit de vivre en famille.

### **La France a-t-elle raison de durcir les lois relatives à la maîtrise de l'immigration ? Quels sont les risques d'un tel « repli identitaire » ?**

En moins de 4 ans, la procédure de regroupement familial a été modifiée par deux réformes législatives (lois du 26 novembre 2003 et du 24 juillet 2006), deux décrets (décrets du 17 mars 2005 et du 8 décembre 2006), trois circulaires (circulaires du 17 janvier 2006, du 27 décembre 2006 et du 22 février 2007) et un arrêté (arrêté du 28 septembre 2006).

S'ajoutant aux restrictions précédentes, le projet de loi prévoit un nouveau durcissement du regroupement familial, qui symbolise aux yeux du gouvernement une « immigration subie ». Les mesures prises sont restrictives en matière de droits humains et sont régies par une politique d'immigration répressive, dont la logique est incompatible avec la normativité internationale concernant l'obligation de respecter les droits humains. Le gouvernement vise encore un peu plus à criminaliser les migrants et leur famille. Cette loi s'ancre dans le processus des politiques constituant un phénomène d'institutionnalisation de la xénophobie. J'ajoute qu'elle ne présente aucun intérêt au regard de la finalité d'intégration, elle apporte seulement une réponse idéologique à la question de l'immigration présentée comme « subie », comme constituant un problème, voire un fléau menaçant l'identité nationale.

Le repli identitaire ne permet pas de penser les territoires comme des lieux de vie et de rencontre. Sans repli identitaire, les territoires deviennent des espaces où convergent des femmes et des hommes avec leurs histoires, où s'articulent à la fois l'histoire de ces territoires et celle des lieux d'où sont issus les habitants, les salariés. Dans ces lieux se tissent et se dynamisent des liens entre les cultures. En établissant un rapport à l'autre par le moyen du tracé d'une frontière -souvent renforcée lorsqu'un obstacle survient- et l'affirmation d'une identité, on renforce l'autorité et le sentiment de peur des uns envers les autres. Le repli identitaire engendre une société fermée, intolérante et sécuritaire. Il est important pour nous tous que nous vivions dans et avec la diversité culturelle, c'est ce qui permet à chaque peuple de s'ouvrir aux autres. C'est cela faire monde. ☐



**Député (PCF) de la 2<sup>ème</sup> circonscription de la Seine-Saint-Denis et Membre de la commission des lois Président de la communauté d'agglomération Plaine Commune**



Étienne PINTE

## « On introduit un traitement différent des personnes selon qu'elles soient françaises ou étrangères. »

### *Approuvez-vous l'amendement du test ADN pour le regroupement familial ?*

Je me suis opposé à cet amendement qui pose un problème de fond car en France l'utilisation des tests génétiques en matière de filiation est interdite par les lois bioéthiques et encadrée par le juge. Je ne pense pas qu'il soit souhaitable d'adopter à la va vite et au détour d'un amendement déposé au dernier moment une disposition qui remet en cause notre droit de la famille. Cet amendement ouvre bien des questions, qui sont loin d'être anodines. On introduit un traitement différent des personnes selon qu'elles soient françaises ou étrangères. Comment prendre en compte les familles qui ont adopté des enfants ou qui sont recomposées. Si l'un des enfants s'avère ne pas être celui du père de famille, sera-t-il condamné à rester dans son pays alors que le reste de la fratrie aura l'autorisation de venir en France ?

Il aurait certainement été plus opportun d'aider et ce, depuis longtemps, un certain nombre de pays amis à créer un état-civil digne de ce nom.

Enfin, il existe en France un Conseil d'Etat et un Comité d'éthique qui n'ont, en la circonstance, absolument pas été consultés.

Je me réjouis que sous la pression des sénateurs, le gouvernement ait beaucoup encadré ce dispositif et limité les dérives possibles. Il me semble aujourd'hui plus acceptable mais j'attends l'avis du Comité d'éthique pour prendre ma décision finale.

### *Pensez-vous qu'il est pertinent de faire passer un test de langue aux étrangers, dans leur pays d'origine ?*

Non je ne pense pas du tout qu'il soit pertinent de faire passer un test de langue. Une langue s'apprend beaucoup mieux lorsque l'on est immergé dans le pays. Cette exigence risque de pénaliser plus particulièrement les personnes analphabètes et qui vivent dans des zones éloignées de la capitale.

C'est d'ailleurs la logique même du contrat d'accueil et d'intégration. N'invertissons donc pas les logiques.

### *La France a-t-elle raison de durcir les lois relatives à la maîtrise de l'immigration ? Quels sont les risques d'un tel « repli identitaire » ?*

Le texte qui nous est présenté ne s'attaque pas à l'essentiel. Il se focalise sur le regroupement familial qui n'est pas la première source d'immigration, au lieu de s'attaquer au vrai problème, celui de concentrer nos moyens pour limiter l'afflux d'étrangers dans toute l'Europe et d'augmenter de manière substantielle l'aide au développement.

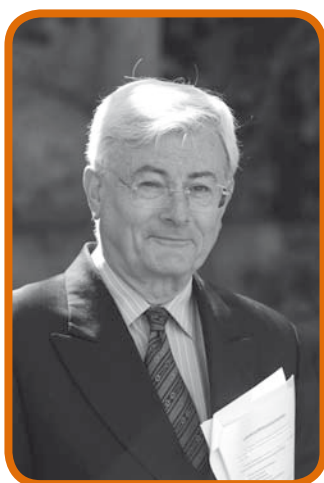
Je crains que le droit à mener une vie familiale, garantie constitutionnelle, soit ici mis à rude épreuve. Cela concerne aussi les réfugiés du droit d'asile.

Notre pays s'honorerait, en effet, à garantir, par voie législative, à celui qui s'est vu reconnaître la qualité de réfugié, le droit effectif de faire venir auprès de lui sa famille. Dans la pratique, les méandres administratifs sont tels qu'un grand nombre d'entre eux ne retrouveront les leurs que des années après l'obtention de leur statut. Certains n'y parviendront même jamais. Lorsqu'au drame de l'exil forcé s'ajoute celui de la séparation d'avec les siens – conjoint et enfants –, c'est parfaitement inacceptable.

Depuis plusieurs années on multiplie les lois et les régle-  
gements pour limiter l'entrée des étrangers sans que l'on puisse réellement obtenir une évaluation des mesures, un bilan.

On alourdit le travail des préfectures, des consulats et des tribunaux, on rend la vie impossible à nombre de nos concitoyens mariés à des étrangers, et à tous ceux qui veulent faire venir leur famille.

On est en train de créer un système complètement kafkaïen et en partie inefficace. ☐



Député (UMP) de la 1<sup>ère</sup> circonscription  
des Yvelines  
Membre de la commission des affaires  
culturelles  
Maire de Versailles

**Alima BOUMEDIENE-THIERY**

## « L'étranger ne peut s'en sortir qu'en prouvant un lien biologique. »

**Approuvez-vous l'amendement du test ADN pour le regroupement familial ?**

Je n'approuve pas cette disposition. Je dirai même que je la condamne au nom de plusieurs principes. D'abord, au nom du principe d'égalité : il n'y a pas de raisons que l'on impose aux étrangers des test ADN pour établir leur filiation alors que cette possibilité est interdite aux français par les lois bioéthiques. En France, les tests ADN sont réservés à quelques domaines : les procédures pénales, ou l'établissement d'une filiation lorsqu'elle est prononcée par le juge. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le dispositif voté à l'Assemblée nationale a été largement modifié, et entouré de garanties susceptibles de le rendre acceptable. Pourtant il ne l'est toujours pas. Je souhaitais personnellement supprimer cet article. Il me paraît dangereux, et discriminant. En dépit des avancées au Sénat, il me semble que ce dispositif est toujours inapproprié et contraire à plusieurs principes du droit civil français. En droit international privé, pour savoir quelle règle est applicable pour établir la filiation d'un étranger, il faut consulter la loi de la nationalité de la mère. Si cette loi préconise que la filiation est établie par reconnaissance et/ou par l'adoption, comme c'est le cas en France, alors seuls ces moyens pourront être reconnus en France.

Pourquoi, en France, la filiation est établie par la reconnaissance ou l'adoption et doit elle l'être par le lien biologique pour les étrangers qui souhaitent entrer en France ? Les rédacteurs de cet article ont oublié que l'article 47 du code civil prévoit, de manière impérative que « Tout acte de l'état civil des Français et des étrangers fait en pays étranger et rédigé dans les formes usitées dans ce pays fait foi ». Les défenseurs du test invoquent la déficience des états civils étrangers : seulement cet article oblige les autorités françaises, en cas de doute sur l'authenticité des actes établis, à apporter la preuve qu'ils ne sont pas authentiques. Le dispositif adopté a pour effet de renverser la charge de la preuve : dorénavant, les actes sont présumés faux. C'est à l'étranger de prouver que ses documents sont authentiques. Et là est l'effet pernicieux du système mis en place : l'étranger ne peut s'en sortir qu'en prouvant un lien biologique. L'étranger serait donc par nature fraudeur et les autorités étrangères sous-développées, incapables d'établir des documents authentiques. J'ai interpellé le Gouvernement sur un point particulier : un Etat qui est incapable de fournir des documents administratifs fiables sera-t-il capable de fournir des tests ADN fiables ? Le droit international repose sur la réciprocité : je ne vois pas pourquoi la France a refusé, dans le cadre de la loi bioéthique, de recourir aux test ADN pour établir la filiation des français alors que ce projet de loi souhaite la généraliser pour les étrangers. Pourquoi en France est-il nécessaire de recourir à un juge pour obtenir un tel test, et oblige-t-on l'étranger à le fournir sur la simple base d'une présomption de fraude ? C'est ce que l'on appelle de la discrimination à l'égard des étrangers, constante et omniprésente dans ce projet de loi.

**Pensez-vous qu'il est pertinent de faire passer un test de langue aux étrangers, dans leur pays d'origine ?**

J'ai insisté en séance publique sur le fait que ce test de langue était en réalité un moyen de filtrer de manière méthodique les demandes de regroupement familial. Il est étonnant que le gouvernement veuille renforcer un dispositif déjà existant : les bénéficiaires du regroupement familial doivent, depuis la loi n° 2006-32 du 18 janvier 2005 et sa généralisation par la loi du 24 juillet 2006, conclure un Contrat d'Accueil et d'Intégration. Par ce contrat, les personnes âgées de plus de 16 ans s'engagent à suivre une formation civique et linguistique si nécessaire. Pourquoi instituer un nouveau dispositif ? Le dispositif de ce projet de loi se veut incitatif, mais il est en réalité dissuasif, voire réhibitioire.

Le Gouvernement, en mettant en place ce doublon, alourdit encore plus la procédure de regroupement familial en mettant en place cette fois des obstacles extraterritoriaux avant même l'entrée en France des ressortissants étrangers. Sur le territoire étranger avec le stage et sur le sol français avec le contrat d'accueil. Il me semble que la meilleure manière d'apprendre une langue, c'est l'immersion dans le pays d'accueil, la confrontation et la pratique quotidienne, pas une formation. Ce test de langue pose un autre problème. Ce projet de loi va instituer un système de délivrance d'autorisation de regroupement familial discriminant : seuls les ressortissants étrangers ayant un certain niveau de vie, ayant suivi des études dans des écoles dispensant des cours de français ou ayant des parents parlant le français seront éligibles au regroupement familial. Les autres se verront refuser le regroupement familial parce qu'ils n'auront pas eu cette chance. Enfin, certaines personnes ne pourront pas suivre la formation qui leur sera imposée : les individus dont le domicile est éloigné du lieu de formation, les individus n'ayant pas les moyens de se rendre dans une autre ville pour

suivre cette formation ne pourront donc pas obtenir l'attestation de suivi de la formation et seront donc exclus du dispositif en raison de leur ressources financières. Ce dispositif est irréaliste, discriminant, et risque d'exclure du bénéfice du regroupement familial un grand nombre d'individus. De fait, le regroupement familial leur sera refusé non plus en raison des capacités financières de l'accueillant, mais de leurs ressources financières propres, insuffisantes pour leur permettre de suivre la formation.



**Sénatrice de Paris (Les Verts)  
Membre de la commission des lois  
constitutionnelles, de législation,  
du suffrage universel, du règlement  
et d'administration générale.  
Membre de la Délégation pour  
l'Union européenne.  
Membre de l'Office parlementaire  
d'évaluation de la législation.  
Membre de la Commission d'enquête  
sur l'immigration clandestine.**

**La France a-t-elle raison de durcir les lois relatives à la maîtrise de l'immigration ? Quels sont les risques d'un tel « repli identitaire » ?**

Cette loi est une déclaration de guerre contre le regroupement familial et contre l'immigration familiale. Enrobé de certaines propositions d'aide à l'intégration des familles, ce texte veut nous faire croire que l'immigration familiale est inutile et coûteuse. Le Président de la République a assigné à Brice Hortefeux un objectif : ramener l'immigration économique à 50%. Cette immigration économique, c'est au détriment de l'immigration familiale que le Gouvernement souhaite la développer. Peu importe le bonheur de vivre ensemble, peu importe le droit de vivre en famille. Ce qu'il faut, c'est du chiffre ! Le Projet de loi a deux objectifs : d'une part, limiter le regroupement familial, cette immigration qu'il pense inutile ; d'autre part, et malgré un faux discours sur l'aide au développement et la coopération, piller les cerveaux des États étrangers et les vider de leur matière grise pour mieux inscrire la France dans la concurrence internationale. C'est du vandalisme intellectuel, indigne de notre pays ! Développer l'immigration économique pourrait être louable, si cela ne se faisait pas au détriment de l'immigration familiale. L'immigration devient un jeu arithmétique, et la famille une variable d'ajustement de la politique française d'immigration. La vie familiale n'est pas un gadget juridique, ni une vue de l'esprit. C'est un droit et le droit, cela se respecte ! Or, le Gouvernement le malmène, le déforme dans le but de l'anéantir. Il ose manipuler ce droit à des fins statistiques, sans en tirer toutes les conséquences humaines. Ce projet de loi masque une conception de l'étranger vexatoire, déstabilisante et qui stigmatise toute une population. Il érige l'étranger en manipulateur, en fraudeur, en profiteur, en délinquant, en menteur, présumé tel avant même d'avoir mis un pied en France. Le risque majeur de ce projet de loi est là : faire de l'étranger le bouc-émissaire de tous les maux de la France.

Il fait plus qu'alimenter la lepénisation des esprits : il en est l'expression la plus aboutie. ☐

## Robert BRET

Sénateur des Bouches-du-Rhône (Provence-Alpes-Côte d'Azur)

Membre de la commission des affaires étrangères, de la défense et des forces

armées, Secrétaire de la Délégation pour l'Union européenne

Vice-Président du Groupe Communiste Républicain et Citoyen

Intervention sur l'article 4 du projet de loi  
relatif à la maîtrise de l'immigration, à l'inté-  
gration et à l'asile  
le 3 octobre 2007

## « Nous souhaitons que la législation française énonce un véritable droit de formation à la langue nationale de l'État d'accueil »

Monsieur le président, monsieur le Ministre, mes chers collègues, je souhaite au préalable dénoncer la limitation apportée à notre droit d'amendement par l'invocation, en commission, de l'article 40 de la Constitution, empêchant ainsi un certain nombre d'amendements d'être débattus en séance plénière. Cette application stricte de l'article 40 de la Constitution n'a d'autre objectif que de filtrer le débat parlementaire, transformant toujours plus nos deux assemblées en simples chambres d'enregistrement. Cela m'oblige aujourd'hui à recourir à l'intervention sur l'article. Non seulement le projet de loi impose un retour dans leur pays d'origine à tous les conjoints étrangers de Français installés en France, mais il les oblige également à se soumettre, dans leur pays d'origine, à un test de connaissance de la langue française et des valeurs de la République pour obtenir la délivrance d'un visa.

Le texte proposé précise que, si cette évaluation en établit le besoin, une formation est organisée à l'intention de l'intéressé, dans le pays où il sollicite le visa, formation au terme de laquelle il fait l'objet d'une nouvelle évaluation. De plus, la délivrance du visa serait subordonnée à la production d'une attestation de suivi de cette formation.

Or si nous considérons que la maîtrise de la langue nationale de la société d'accueil est une nécessité fondamentale pour prendre sa place dans la vie professionnelle, sociale et culturelle de cette société, nous refusons que la délivrance d'un visa soit subordonnée à la connaissance de la langue française et des valeurs de la République.

Nous souhaitons que la législation française énonce un véritable droit de formation à la langue nationale de l'État d'accueil.

De plus, notre proposition de loi relative au Droit de formation à la langue nationale de l'État d'accueil s'inscrit pleinement dans la Charte sociale européenne révisée de 1996, entrée en vigueur en 1999, et qui prévoit expressément, à l'article 19-11, que les parties s'engagent « à favoriser et à faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'État d'accueil ou, s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles ».

La France a ratifié la Charte sociale européenne révisée le 7 mai 1999. Ses dispositions ont donc une valeur contraignante pour notre pays.

Par conséquent, c'est sur le fondement juridique de la Charte sociale européenne révisée, et afin de respecter cet engagement international, que nous proposons d'instaurer dans notre code du Travail un droit à la formation linguistique pour les primo-arrivants, les étrangers résidant en France, les Français dont l'un des parents au moins ne maîtrise pas la langue française, les demandeurs d'asile et les membres de leur famille afin qu'ils puissent accéder à la maîtrise de la langue française.

Il s'agit aussi de préciser les conditions de mise en oeuvre du principe reconnu par la Charte. En particulier, il est nécessaire de prévoir une rémunération pour des stages linguistiques longs, lesquels ne sont pas accessibles en dehors du temps de travail, de façon à compenser la perte de salaire ou les frais engendrés par la garde d'enfants.

Monsieur le Ministre, si votre souci était vraiment de revoir la question et de réussir l'intégration des migrants, vous feriez bien de vous inspirer de notre proposition de loi pour déposer un amendement ; vous en avez encore le temps !

Monsieur le président, monsieur le Ministre, mes chers collègues, au terme de mon développement, vous comprendrez que mon groupe vote contre l'article 4. Monsieur le président, monsieur le Ministre, mes chers collègues, à l'évidence, dans le cadre d'une réflexion sur l'intégration, il est important de soulever la question de la connaissance de la langue française, car son apprentissage constitue un outil, sinon une garantie de l'intégration. Dès lors, cet apprentissage doit être encouragé, mais aussi organisé. Il est vrai que, dans un certain nombre de cas, les conjoints qui rejoignent les Français mariés à l'étranger ne connaissent pas la langue française. Le devoir de la République est d'offrir, à toute personne qui, par son mariage, vient d'obtenir l'autorisation de vivre en France avec son conjoint, la possibilité de s'intégrer dans notre pays dans les meilleurs délais, et cela commence par l'apprentissage de la langue française. Ne définissons-nous pas l'école comme un moyen d'émancipation, de promotion ?

L'apprentissage de la langue française est donc bien un élément d'intégration. Et c'est sans doute plus important pour des femmes originaires de pays où la culture ne prédispose pas à une grande liberté : cela leur permet de s'extraire du foyer familial et de vivre en particulier dans la société française. Leur émancipation passe par l'apprentissage de la langue française, comme j'ai eu l'occasion de le dire récemment au sein de la délégation du Sénat aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes. Monsieur le Ministre, pourquoi ne vous préoccupez-vous pas de faire en sorte que cette question soit réglée dans les meilleures conditions, comme dans certains pays où, le jour de son arrivée sur leur sol, l'étranger se voit souhaiter la bienvenue et indiquer le service, l'association, la personne qui s'occupera régulièrement de lui pour lui apprendre le français ?

En l'occurrence, vous voulez assimiler ces conjoints aux étrangers venant en France dans le cadre du regroupement familial, alors que leur cas est différent.

L'article 4 soulève les mêmes problèmes que ceux qui ont été évoqués à l'article 1er, à savoir les difficultés, d'ordre matériel, culturel, ou autres, qui font obstacle, dans certains pays, à l'apprentissage de la langue française avant de pouvoir rejoindre son conjoint en France. Autrement dit, cet article est inutile !

En revanche, vous feriez oeuvre plus utile en organisant, à leur arrivée en France, l'intégration des conjoints qui ne parlent pas français, sans leur créer des difficultés.

Je n'entrerai pas dans d'autres détails, mais, compte tenu d'un certain nombre de témoignages, je m'interroge tout de même sur la manière dont nos consulats dans le monde évaluent la connaissance de la langue française. Il existe autant de méthodes que de consulats, et je suis parfois très inquiet de voir comment procèdent certaines personnes. Je ne leur en veux pas : tout le monde ne peut pas être professeur ! Mais vous n'avez pas non plus de réponse sur ce point, semble-t-il. Vous nous dites qu'un décret précisera les choses, ce qui signifie que vous doutez et que vous pensez que, de toute façon, le dispositif sera inapplicable. ☐

## L'AEFTI 93 reçoit Monsieur Brice HORTEFEUX Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement

*Par Keita K-BASSY, Président de l'AEFTI 93 et Akli BELHOCINE, directeur Adjoint*

Lors de cette visite, Kamel Jendoubi, directeur du réseau AEFTI a expliqué à l'AFP que l'apprentissage de la langue «est une question de droit qui doit être accessible» et a réaffirmé la position du réseau AEFTI en précisant que « nous ne voulons surtout pas que le test de langue soit un obstacle supplémentaire ».

En réponse à la question du Ministre de l'immigration sur l'apprentissage de la langue dans le pays d'origine, une stagiaire de l'AEFTI 93 a souligné qu'elle « crois qu'une langue, c'est dans le pays où on la parle qu'on l'apprend... »

Jean Bellanger, Président de la Fédération AEFTI et du Collectif droit à la langue du pays d'accueil était également présent pour rappeler que «Le droit à la langue du pays d'accueil est inconcevable sans le droit d'accès à la citoyenneté».

**L'**Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs familles (AEFTI 93) a reçu dans ses nouveaux locaux de Bobigny, ce mercredi 11 juillet, Monsieur Brice HORTEFEUX, Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement

Le Président de l'AEFTI 93 a rappelé dans son message d'accueil au Ministre, le travail que réalise l'association depuis plus de 30 ans pour faire accéder les immigrés et leurs familles à la maîtrise de la langue et à la connaissance des valeurs de la République.

Le passage du régime de la subvention à celui de l'appel d'offres et de la loi du marché a créé une concurrence entre les différents organismes de formation qui a eu pour conséquence inéluctable, la disparition de certains organismes de formation et l'amenuisement du travail nécessaire d'accompagnement social en direction des publics très souvent fragilisés, travail qui constituait jusque là, une valeur fondamentale de la démarche de l'AEFTI 93.

En conséquence, le Président a insisté dans son allocution sur la nécessité de sortir la formation linguistique, en direction des populations immigrées et plus largement de toutes les personnes en difficulté d'insertion sociale, du champ des marchés publics.

Manifestant son inquiétude quant au contenu de la future loi sur l'immigration telle qu'elle est présentée dans la presse, le Président de l'AEFTI 93 a dit craindre « une délocalisation », qui ne dit pas son nom, de la formation linguistique dans les pays d'origine et rappelle la position constante de l'AEFTI 93 et de la Fédération Nationale des AEFTI : « l'apprentissage de la formation linguistique ne peut prospérer que dans son environnement naturel, c'est à dire sur le territoire français ».

Cette crainte découle, également, du fait que rien n'a été dit sur le nécessaire lien entre «l'éventuelle délocalisation» et la formation linguistique en France, le rôle et le devenir des organismes de formation linguistique en France et les savoirs faire et les compétences acquises par leurs personnels.



À ces craintes, le Ministre a répondu que la primo formation dans les pays d'origine ne constituera en aucun cas une substitution à la formation linguistique qui reste indispensable. Cette formation linguistique et l'initiation aux valeurs de la République continueront à avoir lieu en France et devront même être élargies et renforcées.

Le Ministre a assisté à deux cours de formation. À sa question sur l'appréciation de la formation à l'étranger les différents stagiaires, ont répondu, que compte tenu de leur expérience personnelle, ils préfèrent une formation linguistique en France, qui leur permet de vivre au quotidien au contact de la culture française.

Le Ministre était accompagné de Messieurs Le Préfet de la Seine Saint Denis, Le Préfet délégué à la cohésion sociale et à l'égalité des chances, le Directeur Général de l'ACSE (agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) du directeur régional de l'ANAEM (Agence Nationale d'Accueil des Etrangers et des Migrations).

L'AEFTI 93 était représenté par son Président, accompagné du Président de la Fédération Nationale des AEFTI en présence des formateurs et des stagiaires, présents pour leurs cours.

Les stagiaires présents dans les cours de l'AEFTI 93 représentent la France de la diversité à travers plus de 56 nationalités. ☐





# La France doit rester une terre d'accueil !

**Au fil des réformes législatives, s'installent le refus de l'autre, le choix d'une immigration utile et d'une formation dispensée au compte-goutte.**

Fédération A.E.F.T.I.

**Fédération  
des  
Associations  
pour  
l'Enseignement  
et  
la Formation  
des  
Travailleurs  
Immigrés  
et de  
leurs familles**

16 rue de Valmy  
93100 Montreuil

Tél. : (33) 1 42870220  
Fax : (33) 1 48575885  
aefitf@wanadoo.fr  
http://www.aefiti.fr

**AEFTI PARIS**  
231, rue de Belleville  
75019 PARIS

**AEFTI SEINE-SAINT-DENIS**  
10, rue Hector Berlioz  
93000 BOBIGNY

**AEFTI ARDENNES**  
6 bis, rue Alexandre  
08000 CHARLEVILLE  
MEZIERES

**AEFTI MARNE**  
48, rue Prieur  
de la Marne  
51100 REIMS

**AEFTI LORRAINE-ALSACE**  
BP 50314  
4, rue des Chanoines  
54006 NANCY CEDEX

**AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON**  
21, rue Blanqui  
66000 PERPIGNAN

**AEFTI SAONE-ET-LOIRE**  
25, rue Mathieu  
71000 MACON

**AEFTI SAVOIE**  
Le Bocage  
339, rue Costa de  
Beauregard  
73000 CHAMBERY

**AEFTI PICARDIE**  
BP 221  
80002 AMIENS CEDEX

L'accès à la langue et à la culture du pays d'accueil et, d'une manière générale, à la formation, doit demeurer un droit inaliénable pour tous au même titre que l'accès à la santé, au logement et à la liberté de circulation. Il faut se mobiliser pour réaffirmer ces droits remis en cause aujourd'hui. Si l'on n'envisage pas la formation linguistique pour tous, et partout en France (et ailleurs), c'est le lien social qu'on menace. On crée une rupture entre parents et enfants, on remet en cause l'autorité des premiers et, alors même qu'on les rend responsables des actes de leurs enfants, on ne leur donne pas les moyens effectifs d'exercer leur rôle de co-éducateur.

Le droit à la formation, c'est le droit d'accéder à la connaissance de la langue pendant toute sa vie et quel que soit son statut. On ne peut se contenter de dispenser un minimum de bagage linguistique pour les primo-arrivants et ne pas leur assurer une formation à moyen et long terme. Le droit à la langue doit être reconnu pour l'intégration et la promotion de tous.

Jusqu'en 2003, la formation linguistique était dispensée par des organismes de formation qui bénéficiaient de subventions. Les publics qu'on y croisait étaient particulièrement hétérogènes ce qui reflétait la prise en compte du plus grand nombre. Désormais, de nombreux candidats se voient refuser l'accès à une formation linguistique parce qu'aucun dispositif ne correspond à leur statut. C'est notamment le cas des demandeurs d'asile qui n'ont en France, ni accès à l'apprentissage linguistique, ni à une formation pour l'emploi. Les AEFTI s'inquiètent face à l'arrivée massive de personnes demandeuses de formation linguistique qui n'ont pas la possibilité de bénéficier d'une formation gratuite. Une telle formation doit être assurée par des personnes compétentes.

Nous sommes loin des convictions d'une France terre d'accueil. Les pays européens tournent de plus en plus le dos à leurs valeurs fondamentales et la France oublie ce qu'elle doit à l'immigration. Affirmer « ... le droit légitime et absolu de la France de déterminer elle-même qui a le droit de s'installer ou non sur son territoire <sup>(1)</sup> », constitue un reniement des valeurs républicaines.

**La langue française, vecteur du rayonnement du pays, d'émancipation et de lutte contre l'exclusion, est désormais instrumentalisée pour la gestion des flux migratoires.** Elle est présentée comme un élément nécessaire au processus d'intégration au même titre que l'adhésion aux valeurs républicaines. Le fait d'imposer une pratique linguistique préalable au lieu de poser la formation comme un droit stigmatise les personnes concernées. Il ne concourt pas à faire d'eux des citoyens actifs, responsables et engagés.

Imposer un apprentissage de sélection rend l'apprenant passif, alors qu'une formation doit faire l'objet d'un choix individuel pour réaliser son propre épanouissement. Les cours de langues doivent favoriser l'indépendance économique et l'aptitude à exercer les droits et les responsabilités de citoyens. L'obligation de maîtriser un niveau de langue minimal validé par un examen peut inciter au bachottage alors que l'implication dans un apprentissage volontaire permet de mieux communiquer avec les autres.

**Les bénéfices de la formation ont une portée considérable** en terme de croissance économique, de rémunération et d'emploi mais aussi en terme de comportement citoyen. La formation à la langue doit nécessairement s'accompagner d'une formation à la culture.

(1) Le président de la République Nicolas Sarkozy dans sa lettre de mission du 9 juillet 2007 au ministre de l'immigration.

L'apprentissage de la langue française est actuellement au cœur du débat public sur l'immigration. Nous voulons réaffirmer les principes suivants :

☞ La formation linguistique est un droit pour tous. Nous refusons qu'elle devienne une condition pour l'obtention de droits inaliénables.

☞ La formation n'est pas une marchandise, elle doit être exclue du code des marchés publics.

☞ La formation doit être accessible à tous, il faut :

- assurer la couverture géographique de l'offre de formation.
- créer des réseaux qui travaillent ensemble.
- créer des observatoires sur le terrain afin de mieux connaître la demande réelle de formation pour y apporter une meilleure réponse.
- offrir un service d'accueil et d'orientation qui réponde aux besoins.

☞ La formation doit être adaptée aux besoins des différents publics, il faut :

- soutenir la reconnaissance des professionnels du secteur (VAE),
- assurer la formation continue des formateurs,
- répondre à la diversité des demandes,

☞ La formation doit favoriser la collaboration entre les différents acteurs de la lutte contre l'exclusion. En effet, les personnes qui rencontrent des difficultés linguistiques, sont fréquemment en butte à d'autres difficultés liées à leur situation (difficultés d'accès au logement, au travail, aux soins ...).

☞ La formation doit être l'objet d'un partenariat avec l'université en l'associant aux travaux réalisés par l'AEFTI et les autres organismes de formation.

☞ La formation doit prendre en considération les nouvelles technologies, il faut en faire profiter les personnes les plus éloignées des centres de formation.

**C'est au nom de tous ces principes que la fédération des AEFTI œuvre pour :**

☞ Maintenir la tradition séculaire : la France terre d'accueil

☞ Sortir la formation linguistique du secteur marchand

☞ Refuser que la formation linguistique devienne une condition pour l'obtention de droits inaliénables.

L'union est plus que jamais nécessaire. Les enjeux sont importants et l'esprit associatif et militant qui nous habite nous engage dans une démarche concertée avec les autres mouvements.

Pour ce faire, toutes les AEFTI se mobilisent avec la Fédération pour organiser des actions communes avec les associations, les organisations syndicales, les organismes de formation et les autres structures concernées par les mesures gouvernementales sur l'immigration.

**Résolution adoptée par l'Assemblée générale de la Fédération AEFTI à Mâcon, les 20 et 21 octobre 2007**



## *Les jeunes et la République*

# Jeunesse MULTICOLORE en quête D'AVENIR

Dans ce dossier vous pouvez lire le point de vue des professionnels de l'éducation nationale et du milieu associatif sur les dispositifs de formation spécifiques aux jeunes. Leurs expériences sont indispensables à la bonne compréhension des procédures d'accueil scolaire des jeunes nouveaux arrivants et à l'insertion des jeunes en difficultés scolaires. Nous remercions ces professionnels pour la qualité et la clarté de leurs contributions.

Je souhaite attirer l'attention de nos lecteurs, sur l'enjeu de la formation des jeunes et en particulier, des jeunes nouveaux arrivants. Il est essentiel de prendre au sérieux la motivation individuelle et les parcours de vie de ces jeunes afin de faciliter leur insertion et d'améliorer leur communication orale et écrite, c'est la seule garantie de réussite. Les professionnels de la pédagogie et de la formation mettent toute leur énergie à transmettre avec compétence leur savoir... mais l'essentiel n'est pas seulement dans cette transmission, ni dans l'apprentissage de la langue... la dimension historique, sociologique et psychologique reste primordiale pour la bonne compréhension de ce type de public... Ces jeunes, dont les articles suivants font l'objet de notre attention, n'ont pas connu le passé et l'histoire de leurs parents. Le pays d'accueil loin de valoriser cette « histoire », souvent douloureuse, a occulté en grande partie ce vécu... Cette dimension de la mémoire est indispensable, elle complète l'aspect pédagogique dont il est abondamment question dans ce dossier, je me permets de le souligner en rendant hommage aux éducateurs dont je connais et apprécie le travail... Enfin il est important de concevoir l'éducation comme un droit et non pas comme une chance !

Jean BELLANGER



Chargée de mission à la Fédération nationale des AEFTI  
DR en Didactologie des langues et culture. Auteur de *Trait d'Union Écrire*, co-auteur de *Lecture écrite* et livret 2 de *Trait d'Union*.

# Compétence linguistique, charnière des débats sur l'immigration.

*Par Sophie ETIENNE*

**La formation est un droit, c'est ce que nous revendiquons de longue date. C'est la possibilité pour chacun de pouvoir avancer, de participer à la vie sociale et culturelle d'un pays, de s'émanciper.... Ces dernières années, on a vu que la formation devenait également un devoir. La formation linguistique en est l'exemple.**

**Dans cet article, nous verrons de quelle manière les politiques actuelles font peser sur la formation, le poids d'autres enjeux.**

**E**n France, les personnes qui souhaitent apprendre la langue ont des statuts et des origines distinctes. Certaines sont françaises ou vivent sur le territoire depuis longtemps. Elles souhaitent se former pour leur promotion sociale et/ou professionnelle. D'autres viennent seulement d'arriver sur le territoire, ils n'ont pas toujours eu la chance d'être scolarisés dans leur pays d'origine. L'accès à une formation linguistique gratuite dépend de leurs statuts. Ainsi, les demandeurs d'asile sont exclus des dispositifs de formation du fait de l'incertitude de l'évolution de leur requête. Les démarches pour aboutir à leur régularisation sont telles<sup>(1)</sup> que ces dernières années, on a pu noter une baisse de 38% des demandes<sup>(2)</sup>. En revanche, pour les étrangers, membres de la famille d'un français<sup>(3)</sup>, la connaissance de la langue est désormais, l'une des conditions pour s'installer sur le territoire français. Les clauses ont été rappelées par le Président de la République dans sa lettre de mission en date du 9 juillet 2007.

Cette lettre adressée au Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement annonçait déjà que le regroupement familial serait subordonné à des conditions accrues, notamment, au fait d'avoir un logement, des revenus suffisants pour faire vivre sa famille le niveau de ressources financières étant «indexé» sur la taille de la famille<sup>(4)</sup>. L'ensemble des préconisations du Président ont été validées lors de l'adoption du projet de loi n°57 le 20 septembre 2007 à 91 voix contre 45.

Ce projet relatif à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile (urgence déclarée), annonce que désormais, les candidats au regroupement auront d'autres épreuves à subir. Celles qui concernent les connaissances des valeurs de la République et la maîtrise de la langue ont été largement accrues.

## Deux principales nouvelles mesures sont proposées.

Ce sont, d'une part, la création d'un test de connaissance de la langue et des valeurs de la république avant même l'entrée sur le territoire français, et d'autre part, le CAIF (Contrat d'accueil et d'intégration familial).

Le test de connaissance élémentaire organisé dans le pays d'émigration, s'effectuera en une quinzaine de minutes. Si le niveau n'est pas jugé atteint, une formation de deux mois maximum sera proposée sur place. Le niveau de ce test est calqué sur celui du DILF, soit un niveau inférieur à A1 du Cadre Européen Commun de Référence. A ce niveau A.1.1, la personne peut comprendre quelques expressions familières et quotidiennes utilisées dans des situations de communication très récurrentes ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire certains besoins concrets de la vie sociale comme, s'identifier et répondre à des questions concernant, par exemple, sa nationalité, son âge, son état civil, sa profession, son lieu d'habitation, et poser des questions de ce type. Elle peut participer à une interaction ordinaire, au moins partiellement. A l'écrit elle peut copier des mots familiers, épeler partiellement son nom, celui de sa rue, copier des dates, des heures, des prix. On attend également à ce niveau qu'elle puisse reconnaître des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, prix, horaires), elle peut repérer et comprendre des données chiffrées et d'autres informations saillantes dans un texte court.

(1) Par exemple, les menaces invoquées par l'étranger doivent désormais être graves, celles pesant sur sa seule liberté ne sont plus recevables. A titre d'exemple, une famille d'Albanais du Kosovo, placée depuis le 5 septembre au centre de rétention administrative du Canet, à Marseille, a été expulsée hier matin. Les Demiri et leurs trois enfants étaient arrivés en France en 2005 fuyant les persécutions. L'aîné des enfants et son père ont été menottés et enchaînés.

(2) Sources : site Internet [www.forumrefugie.org](http://www.forumrefugie.org)

(3) Conjoint, enfants de moins de 18 ans ou à charge, parents d'un enfant français ou ascendant à charge.

(4) Le migrant devra donc garantir des ressources équivalentes à un Smic, et jusqu'à 1,2 fois le Smic suivant la taille de la famille.







Pour l'heure, le DILF (Diplôme Initial de Langue Française) qui valide le niveau A1.1 en France n'est pas encore proposé à l'étranger car il n'est pas encore adapté au milieu exolingue. Le test s'en inspirera à n'en pas douter, même si le DILF garde ses caractéristiques de « diplôme ».

Ce test de langue passé à l'étranger nous interroge d'un point de vue éthique, très évidemment, dans la mesure où la France, « terre d'asile » exclut les personnes qui ne seraient pas « sélectionnées » pour entrer sur le territoire français alors même que le regroupement familial est un droit international. Par ailleurs, il semble bien que toute la logistique d'accompagnement n'ait pas été envisagée dans son ensemble. En principe, le dispositif de formation devrait être gratuit pour les intéressés mais on sait que des frais de dossier seront exigés. L'enjeu est lourd puisqu'en l'absence de présentation de justificatif d'assiduité, le visa long séjour, nécessaire à l'entrée en France, ne serait pas délivré. En outre, on peut supposer que les personnes candidates au regroupement familial ne sont pas systématiquement issues des villes les plus proches des centres où seront passés les tests. Il faut par conséquent prévoir les équipements pour les accueillir. Qui va payer ? Comment faire en sorte que tous les candidats au regroupement aient les mêmes chances de parvenir à s'organiser pour se déplacer, pour passer les tests ou pour loger sur place pendant toute la durée des cours ? La sélection risque fort, là encore de se faire par l'argent.

Les plus chanceux qui parviendront à franchir ces premiers obstacles et arriveront sur le territoire français devront encore signer un CAI (contrat d'accueil et d'intégration<sup>(5)</sup> élargi à la famille. La quatrième loi sur l'immigration en quatre ans crée ce « contrat d'accueil et d'intégration pour la famille ». Celui-ci devra être signé entre l'Etat et les parents d'enfants ayant bénéficié du regroupement familial, (qu'ils soient déjà présents sur le territoire français ou entrés par la voix du regroupement familial). Ce contrat obligera les parents à « veiller à la bonne intégration de leurs enfants arrivant en France ». Avec ce CAIF, les parents recevront une formation proposée par l'ANAEM sur leurs droits et devoirs. La formation devrait comprendre la connaissance des obligations attachées à l'autorité parentale aux droits des enfants, à l'école gratuite, laïque et obligatoire, aux relations avec l'école et les institutions liées à l'enfance.

## La « violation » de ce contrat entraînera des sanctions selon un système progressif.

Cela signifie, par exemple, que les services sociaux qui suivront ces parents devront leur « rappeler leurs responsabilités », ensuite, le préfet saisira le président du Conseil général en cas de non respect des stipulations du CAIF, c'est-à-dire en cas de refus de participer à la formation sur les droits et les devoirs des parents, le Président du Conseil Général pourra proposer aux parents de signer un contrat de responsabilités parentales.

(5) L'actuel contrat d'accueil et d'intégration comporte : un entretien, une formation civique (une journée obligatoire), une journée d'information « vivre en France » (facultative) présentant les principaux services publics et les modalités d'accès à ceux-ci, le cas échéant, une formation linguistique gratuite pouvant atteindre 400 H et un suivi social si nécessaire

En cas de non respect du contrat de responsabilité parental (ou de refus de le signer), le Président du Conseil général pourra demander la suspension du versement des prestations familiales ou une mesure judiciaire d'aide à la gestion du budget familial.

Au moment où les pouvoirs publics et les médias focalisent toute leur attention sur l'immigration, nous sommes en droit de nous interroger sur le traitement des autres populations pour qui la question de l'apprentissage du français est une nécessité.

Ceux qui jusqu'ici pouvaient bénéficier de formations de proximité comme les cours de quartiers dispensés dans les centres sociaux destinés à des adultes désireux simplement d'apprendre le français pour leur vie quotidienne : mère de famille, travailleurs immigrés à la retraite n'en ont plus la possibilité. Il n'existe pratiquement plus rien. Les subventions destinées aux associations de proximité se réduisent d'année en année. De nombreuses associations ont dû liquider ou se plier aux exigences d'un marché qui ne tient pas compte des besoins repérés par elles sur le terrain.

Les organismes de formation tels que les AEFTI<sup>(6)</sup> ont vu disparaître nombre de dispositifs d'insertion. L'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (Acsè et ex FASILD) qui jusqu'ici veillait à ce que l'ensemble des immigrés ayant besoin d'apprendre la langue puissent être en mesure d'entrer dans un dispositif subventionné, donc gratuit, a vu ses attributions diminuer considérablement. C'est l'ensemble du dispositif de formation permanent qui s'est métamorphosé ces dernières années.

Ces cours qui contribuaient à créer du lien dans les cités, qui permettaient à certains parents de suivre la scolarité de leurs enfants ont pratiquement tous disparus. Seules les associations caritatives<sup>(7)</sup> tentent encore de prendre le relais, les organismes de formation se voient contraints de suivre les lois de la concurrence sur ce secteur et d'accepter uniquement les publics pour lesquels ils ont obtenus le marché.

## Les catégories d'immigrés autres que les primo-arrivants sont oubliés des choix politiques.

En misant sur la formation sélection, on a abandonné un service local. Une distance se crée entre les enfants qui peuvent apprendre le français à l'école et leurs parents qui ne peuvent pas lire et écrire. Un écart se crée entre le monde de l'école, le quartier et la maison. On observe que les enfants primo-arrivants ont un besoin réel de soutien complémentaire à l'enseignement. Ils ont énormément à rattraper<sup>(8)</sup>, généralement, leur motivation est si forte que l'écart se réduit relativement rapidement.

(6) Association d'enseignement et de formation pour les travailleurs immigrés et leurs familles. [www.aefiti.fr](http://www.aefiti.fr)

(7) C'est le cas par exemple, du secours populaire français qui se voit contraint de trouver des réponses dans l'urgence pour répondre à une demande croissante

(8) Dans les écoles élémentaires, un millier de CLIN (classes d'initiation) ou de CRI (cours de rattrapage intégrés à un cursus ordinaire) ont été mis en place en 2004-2005. Dans le second degré, 830 classes d'accueil ou modules d'accueil temporaires ont pris en charge 17800 collégiens et 2800 lycéens. Par ailleurs, près de 2000 jeunes de 16 à 18 ans sont pris en charge par les missions générales à l'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) par les groupements d'établissement pour la formation continue (GRETA).







© FRANCES DAL CHELE / AIDDA

## Le système éducatif transmet des savoirs auxquels n'ont pas accès les parents qui ne maîtrisent pas la langue française.

En revanche, pour les personnes qui bénéficient de la formation dispensée dans le cadre du CAI. On l'a vu, le niveau A1.1 est très bas et ne permet pas réellement de participer à la vie sociale. Il ne peut s'agir que d'un premier pallier vers un apprentissage approfondi. Pour autant, les moyens permettant de suivre des cours pour atteindre d'autres niveaux ne suivent pas. Dans le cadre de ce que l'on pourrait considérer comme une évolution, on reporte sur le monde de l'entreprise la formation linguistique. C'est seulement en mai 2004 qu'elle a été reconnue comme faisant partie de la formation professionnelle.

C'est incontestablement une bonne chose. Pour autant, toutes les entreprises sont-elles prêtes à jouer le jeu et à embaucher des personnes qu'il faudra former ?

On sait que le nombre de personnes embauchées en contrat à durée indéterminée s'est considérablement amenuisé, en particulier pour les personnes peu ou pas diplômées. Qui en réalité peut bénéficier de cette mesure ? En juillet dernier, une mission commune d'information présidée par Jean-Claude Carle, sénateur de Haute-Savoie présentait un rapport très éclairant sur la formation professionnelle<sup>(9)</sup>. On peut y lire que la formation ne va pas à ceux qui en ont le plus besoin puisque le taux d'accès à la formation professionnelle continue est de 23,4% pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP, on ne parle pas de ceux qui n'ont aucun diplôme. Le taux est de 25,2% pour les possesseurs du brevet, de 33,7% pour les titulaires du baccalauréat et de 44,3% pour les diplômés de l'enseignement supérieur.

Les taux d'accès à la formation dépendent également de la taille de l'entreprise puisque le taux de départ en formation dans les TPE est de 12 % contre 22 % dans les PME et contre plus de 40 % pour l'ensemble de l'entreprise.

Les demandeurs d'emploi non qualifiés sont seulement 16% à émettre un souhait de formation au cours de l'entretien avec un conseiller de l'ANPE contre 24% pour les plus diplômés.

La reproduction telle que la décrivaient Bourdieu et Passeron est encore à l'ordre du jour.

Ainsi, les enfants de familles maîtrisant un niveau de langue suffisant disposent d'un capital linguistique et culturel leur permettant de s'adapter aux exigences scolaires et de réussir plus facilement dans leurs études. Si les parents n'ont pas accès à une formation suffisante dans le cadre de dispositifs qui sont adaptés à tous les statuts, les enfants en subissent les conséquences.

L'échec scolaire<sup>(10)</sup>, d'un enfant renvoie le parent à un échec personnel. La formation linguistique doit être un droit pour tous. On ne peut se contenter de faire reposer cette responsabilité uniquement sur l'entreprise. On ne peut se satisfaire d'une formation dispensée au compte-goutte et qui laisse nécessairement de côté ceux qui en ont le plus besoin. C'est un enjeu pour toutes les strates d'une même famille, c'est un enjeu de société. Les fonds d'Etat ne peuvent se focaliser uniquement sur une formation linguistique dispensée dans le cadre de l'immigration choisie.

Jusqu'ici, on déplorait le peu de cas que les gouvernements successifs faisaient des publics étrangers désireux d'apprendre le français. Nous<sup>(11)</sup> nous sommes battus pour faire reconnaître la langue comme un droit permettant de favoriser l'indépendance, l'aptitude à exercer ses responsabilités de citoyen, d'éducateur... Désormais, il semble bien que l'apprentissage de la langue n'apparaisse plus que comme un devoir.

On doit apprendre la langue non plus pour soi-même et pour son rapport avec l'entourage mais surtout pour s'adapter. Ce n'est plus un acte volontaire, c'est un acte subi. ■

(10) 15% des élèves entrent au collège sans maîtriser les savoirs « fondamentaux », 9% de la population âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisées est en situation d'illettrisme (dont 26% sont bénéficiaires du RMI). 160 000 jeunes, soit 20% d'une génération sortent chaque année du système scolaire sans diplôme ou qualification : en outre, 90 000 quittent l'enseignement supérieur sans diplôme. Un enfant d'ouvrier a quatre fois plus de risque de sortir du système scolaire sans diplôme qu'un enfant de cadre et dix-sept fois moins de chances d'entrer dans une grande école qu'un fils d'enseignant ou de cadre supérieur. Le taux de chômage des jeunes est supérieur à 20% depuis des années, et celui des non qualifiés atteint 40% trois ans après leur sortie du système éducatif.

(11) L'AEFTI est à l'origine de l'association pour le droit à la langue et du projet de loi du même nom.

NB : cet article sera publié également dans le N° 151 décembre 2007 L'apprentissage de la langue.

(9) J-C Carle (Prés.) B. Seillier. Les rapports du Sénat. N°365 2006-2007. Formation professionnelle : le droit de savoir.



Formatrice retraitée du CASNAV  
de l'académie de Créteil

## La scolarisation des élèves nouveaux arrivants à l'Académie de CRETEIL

*Par Martine BLANCHARD*

### Pédagogie en classe d'accueil

**D**ans toutes les régions où vivent un nombre important de migrants, des structures d'accueil sont mises en place par l'Education nationale pour scolariser les élèves non-francophones à leur arrivée en France. Toutefois les dispositifs peuvent présenter quelques différences selon les académies. Dans l'académie de Créteil (Seine et Marne, Seine Saint-Denis, Val-de-Marne), les enfants de migrants non-francophones nouvellement arrivés en France sont, pour la plupart, scolarisés dans des classes d'accueil où est dispensé un enseignement du français spécifique afin de leur permettre d'acquérir plus rapidement la maîtrise de la langue.

### Dispositifs d'accueil

Au cours de l'année scolaire 2005-2006, l'académie de Créteil a scolarisé 4392 élèves nouveaux arrivants (1574 dans le premier degré et 2818 dans le second degré).<sup>(1)</sup>

Les enfants de 7 à 11 ans sont orientés dans les CLIN (classes d'initiation) de l'enseignement primaire, les élèves de 11 à 18 ans dans les CLA (classes d'accueil) des collèges, lycées généraux et techniques ou lycées professionnels en fonction de leur âge et de leur niveau scolaire.

Des classes d'accueil spécifiques ont été créées pour les élèves qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine : les CLA-NSA (classes d'accueil pour les élèves non-scolarisés antérieurement). En 2005-2006, sur un total de 85 CLA dans les collèges, on comptait 13 CLA-NSA.

Il existe également des modules linguistiques d'accueil temporaire (ML), permettant le regroupement pour 6 à 10 heures de français par semaine, des élèves nouveaux arrivants scolarisés dans les classes ordinaires. Ces dispositifs s'adressent à des élèves qui ont été bien scolarisés dans leur pays d'origine et qui possèdent une certaine connaissance du français.

Par ailleurs, des jeunes de 16 à 18 ans et au-delà, qui ont un niveau scolaire faible, sont pris en charge par la M.G.I.E.N (Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale) qui les oriente dans des CIPPA-FLE (Cycles d'Insertion Professionnelle par Alternance)

La MGIEN organise aussi, en partenariat avec le GEFORM, des cours pour les jeunes non-scolarisés afin de leur permettre d'intégrer ultérieurement une CIPPA-FLE. Au total, 134 élèves ont été scolarisés dans un dispositif de la MGIEN.

La composition des classes d'accueil est très hétérogène : diversité des pays d'origine des élèves, différences d'âge, de niveaux scolaires et de connaissance du français. La plupart des élèves sont de vrais débutants, d'autres parlent un peu le français mais ne savent pas l'écrire.

L'enseignement du français dans les collèges est, selon les établissements, de 9 à 12 heures par semaine. La méthode utilisée en début d'année relève du FLE mais doit évoluer vers le FLS (français langue seconde). Il s'agit en effet de faire acquérir aux élèves non seulement la langue de la communication courante mais aussi celle de la scolarisation (discours des enseignants, manuels scolaires etc.) qui présente de nombreux écarts par rapport à la première, surtout au niveau de l'écrit. Les professeurs des autres disciplines non linguistiques : maths, histoire-géographie, sciences et vie de la terre doivent être aussi, et avant tout, des professeurs de français pour familiariser les élèves avec la langue de leur discipline. En effet, la finalité de l'enseignement dans la classe d'accueil est de permettre aux élèves de s'intégrer dans une classe ordinaire afin de poursuivre leur scolarité.

L'enseignement dans les CLA-NSA pose des problèmes particuliers car les professeurs du second degré n'ont pas été formés pour enseigner la lecture et l'écriture. Pour pallier ce manque, ils sont parfois remplacés par des enseignants du premier degré. Il existe une autre difficulté qui concerne le matériel pédagogique : les méthodes existantes s'adressent aux enfants ou aux adultes et il faudrait créer du matériel didactique spécifique pour les adolescents.

Le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Elèves Nouveaux Arrivants et Voyageurs) de l'académie de Créteil, parmi ses missions, apporte un appui pédagogique aux enseignants des classes d'accueil et élabore du matériel didactique.<sup>(2)</sup>

### Evolution des effectifs

Le nombre total d'élèves nouveaux arrivants scolarisés dans le premier et le second degrés est inférieur de 11,7% à celui de l'année précédente. Deux hypothèses peuvent être retenues pour expliquer cette diminution des effectifs : un certain nombre d'élèves nouveaux arrivants scolarisés en classes ordinaires n'ont pas été pris en compte dans les statistiques établies par les inspections académiques ou certains parents sans-papiers n'osent plus scolariser leurs enfants par crainte d'être identifiés et expulsés. ☐

(1) Données établies à partir des statistiques réalisées dans les inspections académiques. Les données 2006-2007 ne sont pas encore disponibles mais on estime qu'elles restent très proches de celles de 2005-2006.

(2) Enseigner les mathématiques à des élèves non-francophones. M. Blanchard, D. Desmottes, J. Gabry, N. L'Hotellier, E. Varlot. CRDP de l'académie de Créteil, 2004.



Chargée de mission  
Accompagnements Educatifs  
Pôle National de l'AFEV

## L'accompagnement éducatif des enfants et jeunes nouvellement arrivés par les étudiants bénévoles de l'AFEV

*Par Eunice MANGADO*

L'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville) est une association d'éducation populaire créée en 1991. L'afev agit aujourd'hui dans 200 quartiers prioritaires en mobilisant des étudiants bénévoles qui donnent deux heures de leur temps chaque semaine pour mener auprès d'un enfant ou d'un jeune en difficulté un « accompagnement éducatif individualisé ».

Depuis quinze ans, ce sont 60 000 étudiants dans 200 villes de France qui ont démontré par la pertinence et la constance de leur engagement solidaire qu'il est possible de créer du lien entre les jeunes et que ceci contribue fortement à faire reculer les inégalités.

**L'**idée forte du projet de l'AFEV est la mobilisation de la jeunesse dans la lutte contre les inégalités et ceci à travers la mise en relation d'un jeune en voie de réussite sociale auprès d'un jeune en fragilité : qu'il soit en difficulté ou échec scolaire, ou dans un contexte spécifique qui appelle un accompagnement en vue d'une insertion scolaire ou sociale.

En 2001, l'AFEV a initié, aux côtés de l'Education Nationale, une action concourant spécifiquement à l'intégration des enfants primo-arrivants, dès leur arrivée sur le territoire. L'action pionnière fut menée à Toulouse en étroite partenariat avec le Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage et le Collège où avait lieu l'intervention.

Si l'accompagnement d'un enfant d'un environnement familial, sociologique et culturel différent, est toujours, pour l'étudiant qui s'engage, une expérience de l'altérité, il semble que cet effet soit décuplé pour un étudiant qui se retrouve face à un enfant nouvellement arrivé.

En effet, l'enfant ou le jeune suivi n'est pas en rupture avec l'institution scolaire comme c'est le plus le cas avec les enfants traditionnellement ciblés par l'accompagnement. Il peut même parfois être bon élève : il n'en reste pas moins éloigné de la culture scolaire et plus globalement des codes culturels de cette société où il arrive. L'étudiant se trouve confronté à un jeune qui porte un regard neuf sur son environnement et qui, en obligeant l'autre à se décentrer, questionne profondément ses repères.

### Le projet

Aujourd'hui des actions spécifiques « enfants nouvellement arrivés » sont développées sur une vingtaine de sites (sur un total d'une trentaine d'antennes locales).

Plusieurs partenariats ont été formalisés avec les CASNAV ou des associations qui interviennent auprès des publics migrants. Le degré d'implication des équipes éducatives notamment les enseignants de Classe d'initiation (Premier degré) et de Classe d'accueil (Second degré) est souvent un facteur de réussite.

Au niveau national, le partenaire privilégié de l'action, outre le ministère de l'Education Nationale a été l'ACSÉ (Agence Nationale de la Cohésion Sociale et de l'Egalité des chances anciennement FASILD) qui, à travers une convention pluriannuelle nous a permis de nous investir de manière croissante sur ce public.

Dans la dernière charte d'accompagnement à la scolarité de 2002, il est précisé qu'une « attention toute particulière sera portée aux enfants récemment arrivés en France, quelles que soient par ailleurs les modalités de leur scolarisation ».

C'est dans cet esprit que l'AFEV a coordonné au niveau national les actions menées auprès des enfants nouvellement arrivés qui ont souvent pu, au niveau local, s'insérer dans des dispositifs du type Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS).

### Publics

Ces actions visent des enfants nouvellement arrivés en France ne maîtrisant pas ou peu la langue française, scolarisés dans une classe d'accueil ou autre structure spécifique de l'Education Nationale ou non.

Une attention particulière est portée aux modalités d'implication des parents des enfants suivis souvent non francophones qui font face, eux aussi, à des problématiques d'intégration.





## Objectifs

Il s'agit de faciliter le processus d'intégration sociale et culturelle des enfants nouvellement arrivés - et de leurs familles - à travers un accompagnement dans leur découverte de la société d'accueil et un appui dans leur scolarisation en France.

À travers cet accompagnement, l'enjeu est de valoriser les compétences multiculturelles de ces enfants plutôt que de ne les envisager qu'à travers leurs seuls déficits.

Par un accompagnement souple et centré sur les besoins de l'enfant, les étudiants aident les enfants à développer leurs compétences langagières, à accéder à de nouveaux codes culturels et à développer leur culture scolaire.

Les étudiants qui ont l'occasion de rencontrer et nouer avec ces enfants un lien social privilégié sont amenés à envisager différemment des cultures qu'ils méconnaissaient ou pensaient connaître mais aussi, parfois, à changer de regard sur leur propre culture.

## Démarche adoptée

Comme les autres actions d'accompagnement éducatif, le ciblage d'enfants est fait par les équipes enseignantes. Hors temps scolaire, à raison d'une ou deux séances hebdomadaires, l'accompagnement, individualisé se fait au sein de l'établissement scolaire, du domicile familial ou d'autres structures d'accueil (centres d'hébergement de demandeurs d'asile, etc.)

Il se décline autour des axes suivants :

- **Développement des capacités communicationnelles** : échange oral privilégié dans une approche d'éducation non formelle. L'idée étant d'offrir un espace au jeune pour s'exprimer sans peur du jugement ou de la sanction, ou des pressions exercées généralement au sein du groupe.

- **Citoyenneté, découverte de l'environnement social et culturel** : sorties organisées dans la ville afin de s'approprier les lieux/équipements publics et espaces de citoyenneté et les faire découvrir à leurs familles.

- **Projets spécifiques** : les étudiants peuvent être amenés à mettre en place des projets collectifs tels que la conception et réalisation d'ouvrages, réalisation de journal, montage d'exposition photos. Ces actions collectives ont pour objectif de reconnecter les suivis individuels à une dynamique plus collective, et de rendre acteurs et de valoriser les enfants nouvellement arrivés afin de casser l'effet parfois ghettoïsant des classes d'accueil.

## Implication des familles

L'AFEV entend valoriser les compétences éducatives des parents et développer une coopération entre les familles, l'école et le quartier afin d'investir les parents dans l'accompagnement à la scolarité de leurs enfants. Cette démarche s'applique a fortiori en direction des parents primo-arrivants qui ont d'autant plus de difficultés à s'inscrire en acteur dans la société d'accueil.

Il faut toutefois considérer qu'il n'est pas aisé d'impliquer des parents parfois complètement non-francophones.

### Témoignage d'Emma, bénévole à l'AFEV Paris qui a suivi deux jeunes chinoises (Xixi et Yingchao) de 11 ans scolarisées en CM2 dans leur établissement scolaire

Elles étaient en France depuis respectivement deux et trois ans. Elles étaient toutes les deux en CLIN l'année précédente. Cette année là, elles se trouvaient en classe dite ordinaire. Dans cette classe, elles étaient toutes les deux très isolées.

Au début de l'accompagnement, elles ne parlaient pratiquement pas. C'est là dessus que l'institutrice m'avait demandé de concentrer mes efforts : sur le développement du langage. Elle m'avait priée de ne surtout pas faire de grammaire mais de me concentrer sur l'oral.

J'ai eu recours à pas mal de livres, de jeux, comme « Où est Charlie ? » par exemple. Elles se sont montrées réactives. Elles se mettaient parfois à rire devant certains dessins, je leur demandais alors ce qui les faisait rire. C'est comme ça qu'elles se sont peu à peu débloquées.

Elles ont mis trois à quatre mois avant de commencer à s'ouvrir, à parler. Je me suis rendue compte que j'étais la seule avec laquelle elles parlaient effectivement le français. En classe elles ne parlaient pas, et à la maison, la télévision était en chinois !

Je crois que mon accompagnement a eu un impact sur un aspect : le « développement du langage », mais beaucoup reste à faire sur celui de leur insertion sociale. Notamment sur le rapport avec les autres enfants qui avaient tendance à les ostraciser. Il est arrivé que les autres enfants fassent des réflexions désobligeantes, ou leur parlent en imitant l'accent chinois. Dans les cas où j'en étais témoin, j'intervenais. Ce qui était intéressant pour moi, c'était la question de l'interculturalité.

Les Chinois n'ont pas la même façon que nous d'« entrer en conversation ». Je pense qu'elles n'avaient pas tant de difficultés de compréhension. Le problème, c'est plutôt de susciter l'expression. Voire leur opinion. En Chine, on n'est pas habitué à donner son opinion. C'est un long travail assez délicat. Et puis, il aurait fallu que ce soit plus relayé, par l'institutrice notamment. Mais je voyais bien qu'elle était débordée. Ça n'était pas facile pour elle non plus. Ça pose le problème de la suite de l'accompagnement. Je pense qu'il aurait été utile de les accompagner sur la charnière de l'entrée en 6ème.

Je crois aussi que j'aurais eu besoin de réfléchir plus spécifiquement aux questions de l'interculturalité, et aux choix d'objectifs ciblés.

J'étais impressionnée de voir à quel point elles manquaient de vocabulaire de base. Sur l'école par exemple, des mots/concepts comme « directrice » ou concernant leur quotidien leur manquaient complètement.

Sur l'aspect de la solidarité, j'ai certainement contribué à briser une forme d'isolement.

Dans une certaine mesure, j'étais comme un « decodeur culturel » pour elles. Cette expérience d'accompagnement a été riche et formatrice pour moi. Ce fut surtout une belle rencontre humaine et culturelle pour toutes les trois.

## Témoignage de Flavie, bénévole de l'AFEV de Rennes qui a accompagné Magnifique, 13 ans, originaire du Rwanda.

Pendant l'année 2005-2006 j'ai accompagné Magnifique, 13 ans, adolescente nouvellement arrivée en France, originaire du Rwanda.

Magnifique était scolarisée en CLA. Sa principale difficulté était qu'elle ne parlait presque pas le français, n'ayant pas été scolarisée les deux dernières années, et n'ayant pas été inscrite au sein d'une école française auparavant au Rwanda. La priorité était donc plutôt l'échange culturel. Je voyais Magnifique chaque semaine. Nous passions presque tous les après-midi à l'extérieur, découvrant ensemble ce que proposait la société française. Nous avons pris le métro, étudié le plan de Rennes, bullé au parc, savouré des chocolats chauds avec gourmandise, été au ciné, lu des BD à la Fnac, pris des photos, apprécié des spectacles de rue.

À la fin du premier trimestre, constatant un problème, j'ai décidé de mettre en place un projet dans le cadre de mon accompagnement. Magnifique séchait les cours d'éducation physique et sportive chaque semaine, avec l'autorisation de sa maman qui la comprenait. Le professeur emmenait en fait sa classe à la piscine. Magnifique angoissait, ne sachant pas nager et n'étant jamais rentrée dans une piscine. Je lui ai donc proposé d'y aller avec moi régulièrement tout au long de l'année. Elle a accepté non sans inquiétude et a découvert le fonctionnement de la piscine, le passage au vestiaire, puis à la douche. Tout ce qui était évident à mes yeux ne l'était pas forcément pour Magnifique.

La première entrée dans l'eau fut très émouvante. Elle était paniquée et heureuse à la fois. Nous avons passé les premières séances simplement à jouer dans l'eau. Puis elle m'a demandé comment je faisais pour nager. Progressivement je lui ai montré sans prétention, la laissant reproduire les gestes comme elle le sentait. Elle faisait quelques brasses en fin d'année, nous avons même testé ensemble le grand bain à sa demande!

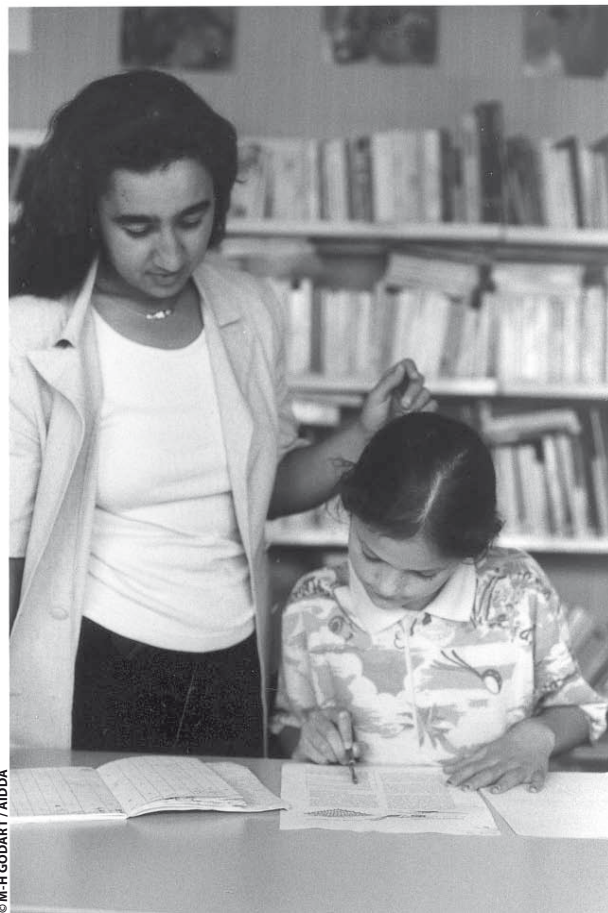
### Facteurs de réussite

Il apparaît que les étudiants qui accompagnent des enfants nouvellement arrivés font en général preuve d'une implication qui va fréquemment au-delà de celle demandée, que ce soit en termes de volumes horaires ou de disponibilité auprès de l'enfant ou de la famille sur d'autres champs que l'accompagnement à la scolarité..

Ces expériences sont, d'après les témoignages des étudiants, souvent très stimulantes. Le fait de découvrir de façon concrète la culture de l'autre et d'avoir de réels échanges interculturels est vivement apprécié.

Le point fort de ces accompagnements est l'individualisation qui permet une vraie rencontre et une exploration du monde de l'autre. Il semble important néanmoins de prévoir des temps en collectif pour ces enfants qui ont besoin de s'intégrer parmi des camarades qui peuvent avoir tendance à les rejeter.

Un autre trait caractéristique des dispositifs « enfants nouvellement arrivés » est la forte culture partenariale et, par conséquent, la découverte pour les étudiants d'univers et cultures de travail très différenciés où ils vont apporter eux aussi par leur regard de bénévoles.



Tous les projets «enfants nouvellement arrivés» sont montés en partenariat, avec les équipes éducatives avant tout (et de fait, le degré de motivation et de disponibilité des enseignants est particulièrement décisif), les équipes des CASNAV et les partenaires institutionnels (notamment les délégations régionales du FASILD aujourd'hui ACSE) et associatifs qui sont impliqués dans le champ de l'intégration.

### Facteurs ayant un impact négatif

#### Avec les jeunes, les familles

- *les difficultés scolaires* : les étudiants sont parfois très inquiets d'avoir à faire en sorte de « rattraper » le retard scolaire des jeunes suivis par rapport aux attendus des classes ordinaires, ce qui leur paraît impossible.

- *la complexité ou l'instabilité des contextes de séjour* : particulièrement en CADA, le contexte est peu propice à la concentration et la capacité de projection/d'insertion.

- *la barrière de la langue*, particulièrement dans le contact avec les parents d'où la difficulté à expliquer les effets attendus de l'accompagnement (à visée non seulement scolaire).

- *les situations familiales parfois très complexes* : structures familiales éclatées au cours du processus migratoire puis recomposées, modèles différents d'autorité familiale : l'étudiant va parfois avoir du mal à comprendre comment fonctionne la structure familiale, donc ne sait pas à qui parler, comment impliquer les parents...

- *le problème de logement des familles en attente de statut* qui sont installées dans des zones particulièrement excentrées, ou des réfugiés statutaires qui se voient attribuer des logements également excentrés.



## Avec les partenaires

- la culture partenariale forte suppose d'importants temps d'échanges et de régulation. Il faut aussi un vrai partage des valeurs.

- l'implication des équipes éducatives est difficile quand elles ne comprennent pas les enjeux de l'accompagnement à la scolarité ou quand l'action leur est imposée.

- les équipes des Casnav sont très sollicitées et inégalement impliquées selon les contextes

Outre la poursuite du développement des actions auprès des enfants et jeunes nouvellement arrivés, l'objectif de l'AFEV était de mutualiser l'expérience acquise à l'AFEV et chez nos partenaires après plusieurs années de projets très différenciés menés avec ces publics. C'est dans ce contexte qu'a été publié en juin 2007 un guide pratique de l'accompagnement éducatif individualisé des enfants et jeunes nouvellement arrivés en partenariat avec l'INJEP.

À travers ce guide l'enjeu était de mettre en exergue l'idée que l'accueil de ces publics est une responsabilité partagée et non l'affaire des spécialistes. Nous pensons en effet que l'intégration est un processus réciproque et qu'il revient à tous les acteurs associatifs, travailleurs sociaux, enseignants, en somme à tous les « accueillants » professionnels ou bénévoles de développer leurs capacités d'accueil et d'empathie en portant notamment un regard valorisant sur enfants et familles nouvellement arrivés et en reconnaissant leurs savoirs et compétences.



« *Enfants et jeunes nouvellement arrivés : guide de l'accompagnement éducatif* »

Coordonné par Clotilde Giner<sup>(1)</sup> et Eunice Mangado (AFEV)

Editions INJEP Collection « Jeunesse / Éducation / Territoires : cahiers de l'action », numéro 12.

(1) Clotilde Giner prépare une thèse de doctorat à l'université de Warwick sur l'enfance et l'asile. Ancienne bénévole à l'AFEV auprès d'enfants du voyage, elle a également mis en place et participé à des projets d'accompagnement éducatif de nouveaux arrivants en Allemagne et au Royaume-Uni. Elle a plus récemment effectué des recherches sur les politiques d'accueil en Europe pour le EASILD.

Ceci implique également de reconnaître le pluralisme culturel et la contribution de toute personne migrante au développement de la société d'accueil. Il faut aussi reconnaître un « droit de cité » des nouveaux résidents, qui doivent être accueillis dignement. À nous, donc de veiller à ce qu'ils soient préservés de tout traitement discriminant ou dégradant.

Pour finir, il est important de mesurer à quel point l'accueil d'enfants nouvellement arrivés, outre ses enjeux pour notre avenir commun, est une chance pour tous les acteurs de l'accompagnement éducatif. Eduquer, c'est étymologiquement transformer, conduire ailleurs, « altérer ». L'accompagnement éducatif nous place au cœur de la mission éducative qui est de rencontrer, mais aussi de « produire de l'autre »...



MIGRATIONS  
SOCIÉTÉ

CENTRE D'INFORMATION ET D'ÉTUDES SUR LES MIGRATIONS INTERNATIONALES

46, rue de Montreuil (2<sup>e</sup> cour) Paris XI<sup>e</sup>  
(métro : Rue des Boulets, Faidherbe-Chaligny ou Nation)

**Migrations Société n° 113**  
Septembre-octobre 2007

## SOMMAIRE

### ÉDITORIAL

La République est-elle génétiquement modifiable ? **Vincent GEISSER**

### ARTICLES

Émergence d'une minorité brésilienne au Japon : déterritorialisation, politisation et universalisation des discours et des représentations communautaires.

**Mélanie PERROUD**

Les associations de femmes en migration et l'accès aux droits

**Madeleine HERSENT, Angélique ROSE**

### DOSSIER : Citoyens et enfants de l'immigration

(coordonné par **Emmanuelle SANTELLI**)

De la « seconde génération » aux descendants d'immigrés :

constructions identitaires et enjeux sociaux, **Emmanuelle SANTELLI**

Discours des acteurs sociaux et processus d'intégration des jeunes Français issus de l'immigration, **Azzam AMIN et Audrey GONIN**

Un cosmopolitisme enraciné : le milieu lycéen marseillais,

**Françoise LORCERIE**

De l'indigène colonial aux générations post-algériennes : processus d'identification et de différenciation des descendants de harkis et d'immigrés,

**Giulia FABBIANO**

Une comparaison franco-suisse à propos des jeunes issus de l'immigration : quelles spécificités des modes d'entrée dans la vie adulte ?

**Claudio Bolzman, Emmanuelle SANTELLI**

L'incorporation politique « à la française » : modèles explicatifs des alignements politiques des Français d'origine maghrébine, africaine et turque,

**Sylvain BROUARD, Vincent TIBERJ**

S'opposer à l'invisibilité publique : l'émergence des sites internet sino-britanniques **Miri SONG**

La réciprocité des regards entre deux générations d'origine haïtienne au Québec **Maryse Potvin**

Bibliographie sélective **Christine Pelloquin**

### NOTES DE LECTURE

Sortir des banlieues. Pour en finir avec la tyrannie des territoires (de Sophie Body-Gendrot et Catherine Wihtol de Wenden) **Pedro VIANNA**

Géopolitique des migrations. La crise des frontières (de Maxime Tandonnet) **Pedro VIANNA**

**DOCUMENTATION** **Christine PELLOQUIN**





## Farid HAMANA

**« Les enseignants ont bien compris que leur charge de travail va augmenter, dans la logique du fameux 'Travailler plus pour gagner plus' »**

Président de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE)  
<http://www.fcpe.asso.fr/>

### **Quelles sont les raisons de l'échec scolaire ?**

L'échec scolaire peut avoir différentes raisons : psychique, social et individuel. Les premières études sur le sujet, ont fait apparaître des inégalités dues à l'extraction sociale des élèves. Les enfants de cadres réussissent mieux leur scolarité que les autres. Ceux des enseignants ne sont pas en reste. Ils demeurent les plus chanceux du système scolaire.

### **Quelles sont les catégories sociales les plus touchées par l'échec scolaire ? Quels en sont les chiffres ?**

Les milieux modestes n'ayant pas accès à la culture sont les plus touchés. Mais là n'est pas la seule raison. Une autre se révèle tout aussi handicapante. L'inadaptabilité de l'école à certains enfants. Ces derniers manifestent des difficultés d'intégration ; notamment les « surdoués ».

40% des élèves auraient des difficultés dès l'école primaire parmi eux 15% seraient en graves difficultés.

### **Le gouvernement propose d'augmenter les heures supplémentaires en ZEP (zones d'éducation prioritaire), quelles sont les conséquences sur le travail de l'enseignant ? N'y a-t-il pas une contradiction avec l'annonce de suppression de postes ?**

Dans l'esprit du gouvernement non. Néanmoins, les enseignants ont bien compris que leur charge de travail va augmenter, dans la logique du fameux « Travailler plus pour gagner plus ». Il y a pourtant des limites aux heures supplémentaires que l'on peut demander aux enseignants et les suppressions de postes successives commencent à se faire sentir, dans les effectifs par classe notamment.

### **Que pensez-vous de la remise en cause du redoublement ?**

Il faut en finir avec le redoublement. Reproduire à l'identique un programme mal assimilé est évidemment inefficace !

Les questions à poser sont : comment aider ces élèves en difficultés, comment répondre à leurs besoins et surtout comment les repérer ?

### **Comment peut-on individualiser l'offre de formation dans des classes de 33 élèves ?**

On ne peut pas ! Il faut revenir à des effectifs plus raisonnables.

### **Parmi les propositions du candidat Sarkozy, figurait la suppression des ZEP, qu'en pensez-vous ?**

Nous avons constaté que la moyenne des élèves dans les ZEP est largement inférieure à la moyenne nationale. Donc, la logique veut qu'une politique adaptée à ce type de territoire soit mise en œuvre avec une aide individualisée dans tous les cas. Mais il ne faut pas pour autant oublier les enfants en difficulté qui ne sont pas dans les ZEP.

### **Que pensez-vous de la logique des quotas censée faciliter l'entrée en classe préparatoire ?**

Cela permettra peut-être à des jeunes qui n'auraient pas pu accéder à des places réservées à l'Elite de la société de bénéficier d'un coup de pouce mais cela reste une solution individualiste. Ce que nous voulons, c'est la réussite de tous, et la réussite, ce n'est pas nécessairement de faire une classe préparatoire et une grande école ; il y a d'autres filières d'excellence...

### **Dans une interview donnée au Figaro le 12/02/06, le candidat Sarkozy constatait l'incapacité de l'école à réduire les inégalités sociales, que répondez-vous à cela ?**

C'est ce constat qui prévaut dans les nouvelles réformes du gouvernement, je répondrais qu'il ne suffit pas de constater les choses, il faut aussi proposer des solutions concrètes. Parmi les propositions de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves, que je préside : les pédagogies différenciées, la maîtrise des fondamentaux (qui ne se limitent pas à « lire, écrire, compter ») à la sortie de l'école primaire, le repérage précoce des enfants en difficulté et la mise en place de véritables solutions de remédiation pour eux.

### **Comment peut-on améliorer la réussite scolaire des jeunes ?**

Il faut arrêter de stresser les parents avec la course aux diplômes et donner plus de temps aux élèves pour apprendre. Avec la mondialisation, la France, pour rester compétitive, doit généraliser en volume la qualité des hauts diplômes. Les parcours Licence, Master et Doctorat à la carte permettent de composer une formation en fonction de ses envies mais elles posent un problème de cohérence dans l'adéquation avec les métiers. Il faut réfléchir à une logique de formation professionnelle pour une insertion utile dans l'entreprise pour certains métiers. ■

**Propos recueillis par  
Zohra BOUTBIBA**





**Dominique BARGAS**

## Réduire les sorties sans qualification : les enjeux d'une politique éducative nationale

**L**a réduction des sorties sans qualification et sans diplôme constitue depuis 20 ans une finalité explicite des politiques publiques éducatives conduites par le ministère de l'Education nationale. Des progrès ont pu être enregistrés sur cette longue période (le nombre de jeunes sortants du système éducatif n'ayant pas dépassé le niveau du collège ou de la première année d'enseignement professionnel a baissé de moitié en près de 20 ans, passant de 12% des sortants en 1987 à 6 % en 2005) mais des résultats plus significatifs sont attendus pour améliorer l'insertion professionnelle et mettre en oeuvre l'égalité des chances.

Si cet enjeu social se suffit à lui-même, la dimension économique domine la question : l'absence de qualification et le faible niveau de diplômés d'un pays freinent le développement économique, ainsi que le prouvent régulièrement les études présentées par la Commission Européenne. C'est pour cette raison que le taux d'accès au diplôme de la fin du second cycle secondaire est devenu un indicateur majeur de l'efficacité des politiques publiques d'éducation et de formation, à la fois au niveau européen et national.

Dans le contexte national, ce double enjeu, économique et social (croissance économique, cohésion sociale, accès à la société de la connaissance, objectifs européens) donne une nouvelle mesure de l'ambition à atteindre pour l'institution éducative. Le contexte juridique français garantit le droit à tout élève de plus de 16 ans de poursuivre des études afin d'atteindre un niveau de formation reconnu<sup>(1)</sup>. Si ce cadre juridique (et institutionnel) combiné à un taux de chômage élevé des jeunes a contribué à massifier la scolarisation des jeunes au-delà de 16 ans, il n'a pas suffi pour autant à faire réussir l'ensemble de ces mêmes jeunes à un diplôme nécessaire pour s'insérer.

L'effort qui reste à conduire pour le système éducatif est d'autant plus difficile que les causes des sorties prématurées sont enracinées dans l'échec scolaire précoce : concernant plutôt les enfants des milieux défavorisés, la rupture de formation forme une spirale progressivement nourrie par une démotivation croissante, une perte de confiance en soi et dans l'institution scolaire ainsi qu'un découragement de la communauté éducative.

Les mesures spécifiques qui ont été mises en place, tant en prévention qu'en «réparation», ont contribué significativement à la baisse de ces sorties prématurées, en particulier grâce à la mission générale d'insertion (MGI) de l'éducation nationale. Toutefois, la prévention en amont reste encore à généraliser et à renforcer tout au long des parcours scolaires et, à cet égard, l'ensemble des actions mises en oeuvre par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 devrait pouvoir servir de levier. Si l'Ecole mesure depuis 20 ans ses responsabilités dans le phénomène des sorties sans qualification, elle sait aussi qu'elle ne peut agir seule et que les partenariats institutionnels, associatifs et économiques sont indispensables pour conduire les jeunes vers l'insertion sociale et professionnelle.

### Des références qui évoluent avec le cadre européen ...

Pour agir efficacement, l'action publique a besoin de s'appuyer sur des données fiables. Elles sont fournies, par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Education nationale, qui recense, chaque année, les sortants du système éducatif, selon leur niveau de formation et de diplôme<sup>(2)</sup>, en s'appuyant sur les enquêtes emploi de l'INSEE. Cette référence permet de sortir des approches idéologiques souvent utilisées de façon polémique. En 2005, 5,5% des jeunes achèvent leur formation initiale après une classe du premier cycle (collège) ou une première année d'enseignement professionnel (en CAP ou BEP) ; les abandons après une classe de seconde ou de première générale ou technologique sont le fait de 2% des jeunes. Au total, 7,5% de l'ensemble des sortants ont quitté le système éducatif avant la fin du second cycle secondaire.

Cependant, cette référence évolue puisque c'est la réussite d'un second cycle de l'enseignement secondaire, définie par l'obtention d'un diplôme, qui est considérée désormais être un bagage scolaire minimum dans l'Union Européenne. En France, 83% des jeunes de 20 à 24 ans en 2005 ont obtenu un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire (un des trois types de baccalauréats ainsi que le CAP et le BEP).

Ainsi, ce sont 17 % des jeunes, soit 117000 qui sont sortis du système scolaire sans diplôme.

(1) Cf. Code de l'éducation : article L. 122-2 : « Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. (...) »

(2) Cf. publications de la DEPP, dont : Repères et références statistiques – RERS et Etat de l'Ecole.



Le seuil européen est plus exigeant que le minimum de qualification retenu auparavant et fixe une ambition nouvelle pour le système éducatif. Il faut aussi souligner que peu de pays ont des certifications intermédiaires avant la fin du second cycle secondaire, comme la France qui s'est doté d'un niveau V avec le BEP ou le CAP. Les autres pays de l'Union Européenne n'ont en général qu'un niveau IV de certification, correspondant à notre baccalauréat. Or, un diplômé du BEP ou du CAP sur deux ne parvient pas au baccalauréat professionnel ou technologique et les sorties sans qualification se produisent précisément à ce niveau, dans l'année terminale de CAP/BEP.

## Qui décroche et pourquoi ?

La rupture de formation est significative après la fin de l'obligation scolaire car avant 16 ans, le cadre juridique permet de la juguler avec la mise en place de mesures éducatives suivies. A 16 ans, près de 97 % des élèves sont encore en formation (soit au lycée d'enseignement général et technologique pour près de 59%, soit en formation professionnelle : en apprentissage : 9,1% ou au lycée professionnel : 26,2%). En revanche, à 17 ans, la « scolarisation »<sup>(3)</sup> ne concerne plus que 92,2% des jeunes : la fin de l'obligation scolaire a « libéré » ces jeunes les plus éloignés de la qualification d'un cadre de formation ...

Précisons aussi que ces sortants de 17 ans sont très majoritairement issus de CAP (un élève sur 6) et de BEP (un élève sur 8) : alors qu'ils sont 2,2% issus de 2<sup>de</sup> générale et technologique.

C'est donc au lycée professionnel plus qu'au lycée d'enseignement général et technologique que se produit la sortie sans qualification et encore plus qu'au collège (depuis 2000).

Tout en étant prudents sur les facteurs explicatifs, il faut s'interroger sur les raisons de cette situation :

✿ la réalité de la formation (organisation, contenus, métiers visés) ne correspond pas aux représentations des jeunes lorsqu'ils ont envisagé cette voie. Ce sont des élèves de 15 ans à qui on demande de préciser leur choix d'orientation, jeunes dont la maturation de décision et de représentation est en phase de démarrage, malgré tous les efforts récents pour mettre en œuvre une orientation active. En effet, tous les collégiens candidats à la voie professionnelle n'ont pu faire un stage de découverte du lycée professionnel. Seuls ceux qui ont suivi une classe de troisième avec le module 6h de découverte professionnelle ont pu se forger des représentations plus exactes et de ce fait, s'intégrer plus rapidement dans ce type d'enseignement.

✿ la voie professionnelle est rarement choisie spontanément<sup>(4)</sup> : le choix est le plus souvent guidé par défaut de résultats scolaires suffisants pour s'orienter en 2<sup>de</sup> générale et technologique.

La voie professionnelle regroupe de ce fait une majorité d'élèves qui cumule lacunes en français, maths, culture générale, démotivation, mauvaise estime de soi et souvent manque de moyens financiers.

(3) Qui comporte la formation en apprentissage, qui est une formation initiale par contrat de travail.

(4) Les ambitions des familles sont limitées par les décisions des conseils de classe, avant même l'expression des vœux d'orientation. Les familles les plus modestes limitent leur ambition « académique ».

Sur ce dernier point, il n'est pas inutile de préciser que beaucoup d'élèves travaillent plusieurs jours par semaine, sur des « petits boulots », qui les occupent une grande partie du week-end. Pour ces élèves, le temps passé en classe semble du temps « perdu ».

Ces élèves sont bien conscients d'être regroupés sur la base de ces caractéristiques : en échec scolaire, pas tous volontaires, de familles plutôt modestes, et le sentiment d'être « relégués » dans une voie ou dans un établissement alimente leur rapport à la formation. Ce « sentiment » interagit en retour sur l'image de soi et creuse la motivation à apprendre.

Toutefois, l'enseignement professionnel tient compte depuis longtemps de ces difficultés dans son organisation en organisant systématiquement le travail en groupes (par dédoublement de la classe) et par l'utilisation de méthodes pédagogiques qui permettent de réaliser des projets interdisciplinaires ainsi que des périodes de formation en entreprise. De plus en plus de lycées professionnels mettent en place de nombreuses modalités pour motiver les élèves et éviter ainsi la rupture de formation. En plus de ces efforts entrepris par les équipes pédagogiques pour prévenir le décrochage, des mesures spécifiques ont été adoptées, depuis 1992, pour prendre en charge les élèves qui sortent prématurément de l'école à 16 ans. C'est le rôle de la mission générale d'insertion (MGI) de l'éducation nationale qui organise et coordonne l'ensemble des mesures de prévention de la rupture scolaire et de formation qui visent à donner aux élèves de plus de 16 ans une qualification reconnue à ceux qui ont arrêté leur formation avant l'obtention du diplôme.

## Réparation et prévention : une double démarche toujours nécessaire

Il convient de rappeler que la prévention des sorties sans qualification trouve son fondement juridique dans le code de l'éducation<sup>(5)</sup> qui se traduit sur le terrain par l'obligation dévolue à chaque établissement scolaire de repérer les élèves de 16 ans et plus, sortis (depuis moins d'un an du système scolaire) sans qualification ou exposés à ce risque et de leur proposer une solution de formation. C'est pourquoi, des mesures de repérage et d'accueil de ces élèves ont été mises en place au titre de la prévention ultime ainsi que des mesures de formation. C'est particulièrement à travers ces deux types de mesures que se met en œuvre la mission générale d'insertion (MGI) de l'éducation nationale.

### 1) les actions de prévention :

Le repérage de ces élèves constitue la première étape de prévention. Chaque élève absentéiste ou qui ne s'est pas présenté dans l'établissement où il est inscrit à la rentrée scolaire est systématiquement invité à une rencontre avec le chef d'établissement (ou son équipe), au cours de laquelle un diagnostic de situation est établi et une solution de reprise de formation doit être proposée.

Ce repérage, cette rencontre et le suivi des solutions constituent une obligation pour l'établissement scolaire.

(5) En particulier, les articles L.122-3 : « Tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle » et L.122-4 : « L'Etat assure ou encourage des actions d'adaptation professionnelle au profit des élèves qui cessent leurs études sans qualification professionnelle. »





Près de 60 000 élèves ont bénéficié de ces rencontres personnalisées au cours de l'année scolaire 2005/06. Un tiers d'entre eux est issu du collège, plus de 45% du lycée professionnel et 18% du lycée d'enseignement général et technologique. Ces rencontres personnalisées permettent à près de 75% des bénéficiaires de trouver une solution de formation (reprise de formation scolaire, apprentissage, formation continue, ...). Environ 5% des autres s'orientent vers l'emploi et pour 10%, une solution continue d'être recherchée. Pour les 10% restants, la trace est perdue (déménagement, entrée dans une formation privée hors contrat, refus réitéré de répondre aux convocations, changement de situation familiale, ...).

Cette activité de repérage et d'accueil des élèves en rupture est absolument nécessaire mais on voit bien qu'elle intervient en aval de la prévention. Une activité plus en amont s'avère cependant indispensable : elle est organisée avec des actions plus collectives visant à éviter l'absentéisme et le décrochage ; conduite par un groupe d'enseignants et de personnels éducatifs, désigné sous l'appellation de « groupe d'aide à l'insertion » ou cellule de veille, cette activité de prévention consiste à prévoir soit un accueil particulier des élèves à la rentrée (pour faciliter l'intégration et l'affiliation), soit des modalités d'enseignement plus motivantes ou bien encore un tutorat ou un accompagnement personnel. Plus de la moitié des lycées professionnels ont constitué des équipes pour ces objectifs.

## 2) les actions spécifiques de formation

À l'issue du diagnostic de situation réalisé lors des entretiens, lorsque les élèves ne retournent pas dans un parcours scolaire traditionnel ou n'entrent pas en apprentissage, une formation spécifique leur est proposée correspondant à leurs besoins. Cette formation présente deux types de modalités :

- Soit une action dite de « remotivation », qui a pour objectif de préparer l'accès à un parcours qualifiant. Trois composantes la structurent :

- une consolidation des connaissances et des compétences (acquisition complète du socle commun de connaissances et de compétences <sup>(6)</sup>), des périodes de découverte des métiers et l'élaboration d'un projet d'orientation). Ces formations sont depuis 2002 organisées le plus souvent en modules, permettant ainsi à certains élèves de rester dans leur classe tout en suivant un ou deux modules pour éviter le décrochage. D'autres élèves suivent ces formations modulaires à plein temps. L'entrée et la sortie sont permanentes, tout au long de l'année, et constituent de réelles alternatives au décrochage.

- À l'issue de la formation, les 2/3 des élèves ayant suivi une formation à plein temps poursuivent un parcours qualifiant et c'est le cas pour 3/4 des bénéficiaires des actions à temps partiel.

- Soit une action directement qualifiante et d'insertion dans l'emploi : destinée aux élèves ayant échoué au CAP, BEP ou baccalauréat, mais aussi aux élèves ayant décroché en année terminale du cycle.

L'objectif est l'obtention du diplôme de niveau V ou IV. La formation s'adapte aux besoins des élèves (notamment aux disciplines échouées lors de l'examen), mais comportent toujours les composantes évoquées : consolidation des savoirs de base, périodes en entreprise et orientation active.

Toutes ces actions se déroulent en établissement scolaire (principalement en lycée professionnel) avec des enseignants volontaires, qui ont élaboré avec un personnel spécialisé en ingénierie de formation et en coordination pédagogique, un programme et des méthodes pédagogiques spécifiques pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. Les bénéficiaires de ces actions gardent leur statut d'élève inscrit dans un établissement.

Pour l'année 2005/06, plus de 35 500 élèves ont suivi une de ces actions de formation, dont les 2/3 ont été inscrits dans une action qui prépare l'entrée dans une formation diplômante. (dont 14% en apprentissage et 40% en scolarité traditionnelle), 9% se dirigent vers l'emploi, 10% continuent d'être accompagnés mais 10% n'a pas de solution connue.

Dans ces effectifs figurent aussi près de 2 000 jeunes étrangers primo-arrivants à 16 ans, non francophones et dont le niveau de compétences en langues ne permettait pas d'accéder à un emploi qualifiant.

Ces résultats montrent que le système éducatif réussit à « rattraper » une bonne partie des sortants sans diplôme, par un meilleur suivi et par des modalités d'accueil particulières (très individualisées), mais ces mesures interviennent presque au « dernier moment » du processus de décrochage. La prévention la plus efficace, parce qu'elle intervient en amont, réside en fait dans la lutte contre l'échec scolaire, depuis le début de la scolarité. L'objectif d'un socle commun de connaissances et de compétences pour tous les élèves à la fin de la scolarité obligatoire constitue, à cet égard, une première étape indispensable dans la prévention des sorties sans diplôme, mais probablement insuffisante pour faire accéder les jeunes de plus de 16 ans à un diplôme de la fin du second cycle secondaire.

## Un partenariat interinstitutionnel indispensable

Malgré ses efforts pour repérer et accueillir les jeunes qui arrêtent leur scolarité avant l'acquisition du diplôme, le système éducatif n'est pas en mesure d'apporter une réponse adaptée aux besoins de chacun et, pour ce faire, engage des partenariats avec d'autres instances de formation ou d'insertion professionnelle.

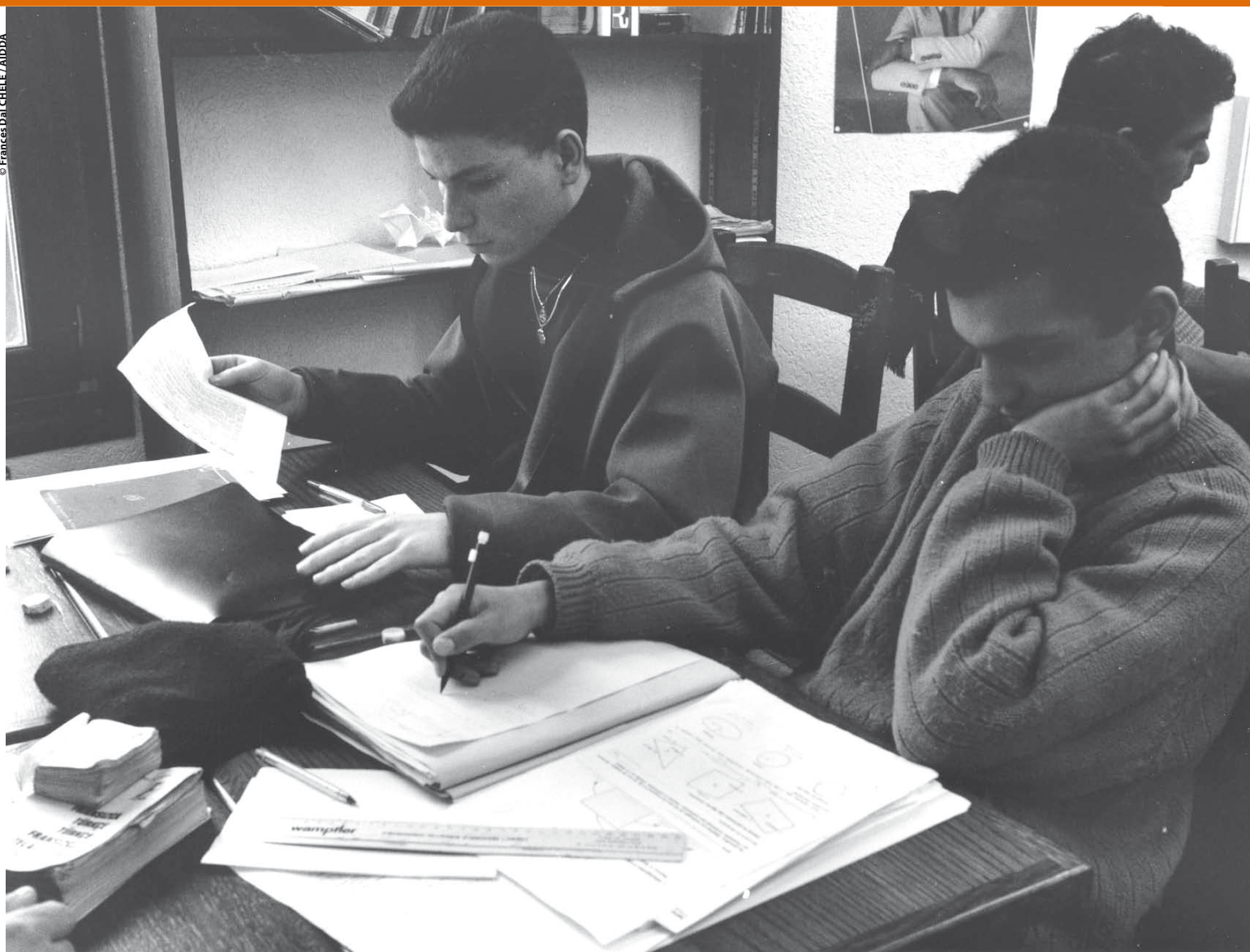
Certains jeunes en effet ne veulent pas reprendre immédiatement une formation qualifiante et s'orientent résolument vers la recherche d'emploi. Ils se dirigent alors vers les missions locales qui sont les acteurs majeurs pour les accompagner dans l'emploi.

Un partenariat étroit s'est donc noué entre les missions locales et les services locaux de l'Education nationale depuis 1996, actualisé en 2002, pour trouver la meilleure solution pour permettre à ces jeunes de trouver une solution d'insertion durable.

<sup>6</sup> Prévu par la loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005







Dès lors qu'un jeune sorti depuis moins d'un an se présente à une mission locale, contact est pris par cette dernière avec l'établissement scolaire d'où est issu le jeune pour qu'une solution de formation qualifiante lui soit proposée.

D'autres jeunes se dirigent vers des formations relevant des ministères de l'Agriculture et de la Pêche, celui de la Santé, de la Jeunesse et des Sports et là aussi, des partenariats sont organisés et formalisés pour faciliter les passerelles dans la perspective d'offrir la meilleure qualification.

Enfin, sur la base d'expérimentations conduites par la MGI, des formations se sont progressivement élaborées avec d'autres départements ministériels : il faut citer l'opération « Cadets de la République, option Police Nationale » conduite conjointement par le ministère de l'Intérieur et le ministère de l'Education nationale qui permet à des jeunes sans le baccalauréat, issus des quartiers défavorisés, de préparer le concours de gardien de la paix.

De même, un partenariat actif s'est instauré entre le ministère de la Défense et celui de l'Education nationale pour apporter une solution aux jeunes qui sont détectés en grande difficulté de lecture lors des JAPD.

Outre ces partenariats institutionnels, l'accès à la qualification ne saurait être préparé sans la participation des

branches professionnelles qui ont, dans leur majorité, signé des conventions qui prévoient l'accueil en stages de ces jeunes, tant pour la découverte professionnelle que pour la formation en entreprise.

## D'autres leviers à trouver ...

Ces quelques éléments montrent que les mesures prises pour réduire les sorties sans qualification gagnent en cohérence et sont mieux intégrées dans l'appareil éducatif : chefs d'établissement et enseignants sont plus sensibilisés aux enjeux et la politique d'égalité des chances y contribue. Par ailleurs, la valorisation de l'enseignement professionnel qui prend un nouvel élan peut aussi y concourir. Dans ce cadre, étendre la possibilité de préparer le baccalauréat professionnel en 3 ans après la classe de 3<sup>ème</sup> peut être de nature à réduire les sorties sans qualification car le raccourcissement du parcours évite le découragement et permet d'accéder plus vite à l'emploi, motivation importante pour nombre de jeunes.

Plus généralement, il reste encore à trouver des leviers, au sein du système de formation, qui permettent à l'ensemble des jeunes de réussir le diplôme de la fin du second cycle afin de s'insérer durablement dans l'emploi.



**Hubert BRIN**

Secrétaire du Bureau  
du Conseil économique et social (CES)  
Président de la Section des Affaires  
sociales

## « Le jeune se projette, difficilement, dans l'avenir, peine à construire un projet de longue durée »

### *Que signifie être jeune en France ? Et en Europe ?*

La jeunesse c'est avant tout un formidable temps d'espérances et de devenir ! Être jeune c'est s'inscrire dans une démarche d'avenir, participer à la construction de notre futur. Je ne suis, cependant, pas sûr que notre monde adulte attende la participation de cette génération dans l'édification de notre avenir. Être jeune n'en est pas moins une promesse d'autres lendemains. L'effacement des frontières en est la plus palpable. La suppression des barrières de temps et d'espace, les nouvelles technologies de l'information, ont modifié notre regard sur le monde. Être jeune aujourd'hui c'est, composer avec une autre conception du travail. Une conception où la linéarité du temps n'est plus acquise. Le jeune se projette, difficilement, dans l'avenir, peine à construire un projet de longue durée. La conception du travail aujourd'hui, incite aux changements de postes pour une meilleure évolution de carrière. La société évolue, change le regard que l'on porte sur un monde adulte plus conflictuel et où les relations sociales ne sont pas toujours sereines. L'autonomie précoce devient un véritable chemin de croix. La pénurie de logement, la précarité professionnelle, etc.

Être jeune européen est une chose rêvée à condition d'en avoir les moyens. Lorsque votre horizon se limite au quartier, l'Europe reste loin... Pourtant, cette jeunesse existe mais il faut pouvoir la prendre dans sa globalité tout en évitant de laisser certains sur le bord de la route.

### *Pensez-vous que les politiques publiques prennent, réellement, en compte les jeunes et leurs difficultés ?*

C'est un sujet très intéressant au regard du débat sur l'autonomie des jeunes. La majorité civique a été abaissée de 21 à 18 ans en 1974 et depuis nous nous trouvons devant un hiatus complet entre majorité civique et majorité économique. Le prolongement des études et la question du chômage des jeunes y contribuent. Mais le point le plus important est, la grande orientation des politiques publiques depuis 1974, qui par certains côtés n'est pas forcément mauvaise. Pour prendre un exemple concret, lorsque vous avez des enfants, vous pouvez les intégrer à votre déclaration de revenu jusqu'à l'âge 21 ans ou 25 ans, s'ils sont encore étudiants.

Ceci est possible puisque la majorité fiscale n'a pas été abaissée de 21 à 18 ans. Ce qui a eu pour effet de transférer la charge des jeunes adultes sur la famille, et éviter comme nos partenaires européens d'individualiser les droits sociaux à partir de l'âge de 18 ans. Depuis plus de trente ans, les politiques publiques vont dans ce sens. Or, on ne peut pas non plus exiger l'autonomie des jeunes à 18 ans, car concrètement ce n'est pas réaliste, il n'y a pas rupture totale avec la famille à la majorité. Cette évolution a contribué à renforcer les liens familiaux cependant qu'elle pose à un moment donné le problème du basculement dans l'autonomie économique. En matière de droits sociaux on constate un trou entre 20 et 25 ans – jusqu'à l'ouverture des droits au RMI – l'abaissement de l'âge d'accès au RMI, ne résoudra pas le problème. Aujourd'hui, vouloir imposer une autonomie à 18 ans suppose un bouleversement complet de la fiscalité et du droit social. Je ne crois pas à une évolution majeure dans ce sens. Je pense que de nouvelles questions se poseront inévitablement. Il vaudrait mieux améliorer ce qui existe que de le remettre en cause. Je crains que ça ne précarise davantage certains jeunes.

### *Que signifie pour vous, être citoyen dans les quartiers sensibles ?*

Difficile de se sentir citoyen quant vous êtes exclu de tout. Stigmatiser une population à partir d'une situation géographique ou d'un lieu d'habitation consacre une exclusion de l'espace citoyen. Cessons également de dire que la question du civisme ne se poserait que dans les quartiers « sensibles ». Nous devons faire un travail plus général sur la transmission des règles du « mieux vivre ensemble ». Je dis qu'il n'y a pas moins de civisme chez les jeunes qu'il n'y en a déjà chez les adultes. Regardons objectivement nos comportements avant d'accuser la jeunesse de tous les maux.

### *Le monde du travail est-il adapté aux jeunes d'aujourd'hui ?*

Le monde du travail est globalement adapté à une certaine catégorie de jeunes. Ceux qui sortent avec des diplômes. On sait très bien que le taux de chômage n'est pas le même selon qu'on dispose ou non d'un diplôme. Un horizon de CDD avec alternance de chômage plus long attend ces jeunes moins lotis.



Même si les conditions de travail sont exactement les mêmes que celles des adultes, d'autres difficultés naissent de la perception du travail.

Nous savons qu'il existe un certain nombre d'emplois dans les métiers de service qui ne nécessitent pas de qualification mais qui ne trouvent pas preneurs du fait des horaires de travail atypique par rapport à une vie sociale. Puisque le jeune souhaite avoir du temps libre pour profiter de son week-end et rencontrer ses amis, il faut arriver à trouver des compromis et envisager une autre répartition du temps de travail en fonction des âges. Un père de famille ne raisonne pas de la même façon qu'un célibataire.

### **Quelle est la place des jeunes handicapés et des jeunes « issus de l'immigration » dans la société française ?**

A niveau de qualification égale, la discrimination à l'embauche se réduit mais elle existe encore. C'est là tout l'intérêt de toutes les démarches d'intégration et de mixité. En ce qui concerne les handicapés nous posons la question de l'adaptation des postes de travail. Le niveau de qualification et le parcours de formation sont très déterminants dans l'accès à l'emploi. Un jeune diplômé a plus de chance de trouver un travail en période de croissance économique qu'un jeune non diplômé. C'est probablement là-dessus qu'il faut travailler, nous avons entamé ici même, dans l'enceinte du Conseil Economique et Social, un avis sur 25 ans de politique d'insertion économique et sociale des 18 - 25 ans. On constate que même au bout de 25 ans, le bilan n'est, toujours, pas satisfaisant. Le taux de chômage est, pratiquement, le double pour les jeunes que pour les plus de 25 ans.

### **Que signifie le terme « jeune issu de l'immigration » dans le jargon politique ?**

Il faut réfléchir sur ce que cette appellation a produit. Les acteurs associatifs comme les politiques, nous avons

tous utilisé ce terme. Il m'apparaît nécessaire aujourd'hui d'examiner si cette appellation, n'emporterait pas quelques incidences sur ce repli identitaire de plus en plus palpable. Si on est toujours dans cette qualification « issus de l'immigration », c'est que dans notre tête, ils ne sont toujours pas intégrés !

Je serais tenté de dire, cessons de reproduire ce vocable car il porte en lui une non intégration, l'idée de jeunes à citoyenneté réduite. Nous sommes face à des jeunes français ou à des jeunes étrangers ? Est-il concevable qu'à la troisième génération, on en soit encore à dire « jeunes issus de l'immigration » ?!

### **Le système scolaire français favorise-t-il la réussite scolaire des jeunes dits « issus de l'immigration » ?**

Nous ne pouvons pas dire que nous sommes face à des publics homogènes lorsqu'on se trouve dans des classes de quartiers sensibles. Nous sommes là face à des histoires et à des cultures différentes. La gestion de l'hétérogénéité des publics nécessite des adaptations en terme de moyens. Cependant il y a une réflexion à poursuivre sur l'individualisation de la pédagogie parce que tous les enfants ne vont pas au même rythme. Comment accompagner chaque enfant dans son développement physique, psychique et relationnel ? C'est plus sous cet angle que nous devrions traiter le problème de l'échec scolaire au lieu de se fixer sur des zones géographiques données qui -on le voit bien au fil du temps- produisent elles aussi de la stigmatisation.

Si j'insiste aussi sur l'individualisation de la pédagogie c'est également parce que nous voyons tous les jours des enfants et des jeunes qui entrent dans les apprentissages par le réel et restent désorientés par notre tendance générale d'enseignement abstrait. ■

**Propos recueillis par  
Zohra BOUTBIBA**

**SUR LE VIF par Jérôme VALLUY,**

Professeur de sociologie politique, au Département de Science Politique (UFR 11) de l'Université Panthéon-Sorbonne (Paris 1),

chercheur au Centre de Recherches Politiques de la Sorbonne (CNRS /Paris 1), associé au Centre d'Etudes Africaines (CNRS / EHESS), co-responsable du réseau scientifique T.E.R.R.A

## **Un nouvel Institut d'Études sur l'Immigration et l'Intégration (I.E.I.I.) est créé.**

La mission de cet institut est de « mettre en réseau - les chercheurs et universitaires travaillant sur la question de l'immigration et de l'intégration ; - les administrations commanditaires de recherches et de travaux sur l'intégration et l'immigration ; - les entreprises privées qui s'intéressent à ces recherches en fonction de leurs besoins. »<sup>(1)</sup>

« Ses missions sont : 1) De constituer un guichet unifié des études sur l'immigration et l'intégration donnant des moyens élargis à la recherche et finançant des recherches d'université (notamment des doctorants) et de laboratoire ; 2) de déterminer des champs et des sujets pertinents dans une durée annuelle ; 3) plus spécifiquement, les missions du Groupe travail (réunions mensuelles) sont de dégager les grands axes de recherche en cours ou souhaitables, de les soumettre au Conseil scientifique (réunions trimestrielles), d'assurer un suivi et une visibilité des travaux. Il se réunira mensuellement. Les missions du Conseil scientifique sont de valider ou d'orienter les grands axes de recherche et veiller à la neutralité et à la qualité des recherches qui seront rendues publiques. »<sup>(2)</sup>

L'article du 30.09.07 sur TERRA-Infos « Une légion étrangère de la recherche - Le Ministre de l'Identité Nationale crée son think-tank sur l'immigration » a eu des effets positifs contre ce dispositif de subordination de la recherche qu'est l'I.E.I.I. (Institut d'études sur l'immigration et l'intégration) mais a aussi amplifié la diffusion de noms de collègues qui n'ont pas donné leur accord pour y participer et dont les noms ont été inscrits à leur insu sur le document officiel diffusé le 19 septembre par les services du Premier Ministre.

Une vingtaine de chercheurs ont rendu public mardi 2 octobre un communiqué dont la rédaction consensuelle a nécessité plusieurs jours de discussions depuis le milieu de la semaine dernière. Ils l'ont ouvert à d'autres signatures depuis sa publication.

Trois articles de presse, successivement, de Rue 89 (01.10.07), Libération (02.10.07) et Le Monde (03.10.07) permettent de suivre le fil de cette histoire et ont pesé, probablement, sur la décision gouvernementale de report.

L'inauguration de l'IEII est reportée, mais ce n'est qu'une suspension de séance. La menace d'un tel dispositif est toujours là.

(1) Communiqué de presse du HAUT CONSEIL A L'INTÉGRATION, le 19/09/07

(2) Note technique, communiqué de presse du HAUT CONSEIL A L'INTÉGRATION, le 19/09/07





Professeur(e) certifié(e) en Lettres  
Modernes, Français langue étrangère,  
Français langue seconde.  
Trésorière de l'AEFTI 93  
Membre du CA et de la Fédération AEFTI

## Des classes d'accueil au collège pour des élèves nouvellement arrivés en France

*Par Rébéa Nadia DOUHIL*

**Dans le présent article nous souhaitons faire un bref état des lieux sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) et montrer l'intérêt de leur intégration dans le système éducatif. Un système qui leur est particulièrement étranger. Ces élèves doivent non seulement apprendre le français qui n'est pas leur langue maternelle mais aussi apprendre le métier d'élève<sup>(1)</sup>.**

**Une classe, pour les accueillir et pour favoriser leur insertion progressive dans le cursus ordinaire : c'est ce que propose la suite de cette contribution.**

**D**epuis plusieurs années, des dispositions ont été prises pour l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), sans maîtrise suffisante de la langue française. Ces derniers bénéficient d'une double inscription : en classe normale (Cours préparatoire, Cours élémentaire, Cours moyen) et en classe d'initiation (CLIN). « Les élèves nouvellement arrivés en France sont inscrits obligatoirement dans des classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire »<sup>(2)</sup>.

Pour le second degré des cours de rattrapage intégrés (CRI) sont dispensés aux enfants normalement scolarisés antérieurement. Il s'agit exactement du même dispositif que les CLIN mais pour des élèves de l'âge du collège. Ces élèves sont donc scolarisés en classe d'accueil (CLA). Les classes d'accueil pour enfants non scolarisés antérieurement (CLANSA), s'adressent à des enfants dont la maîtrise de la langue écrite est insuffisante. Les cycles d'insertion professionnelle spécialisés en Français langue étrangère ou alphabétisation peuvent être proposés aux élèves en âge de scolarisation ou de plus de 16 ans. Une possibilité de pré professionnalisation peut leur être offerte dans les CIPPA FLE-ALPHA<sup>(3)</sup>.

Les ENAF doivent acquérir au plus vite les outils linguistiques qui leur permettent de s'adapter au milieu scolaire et socioculturel dans lequel ils vivent. À cet effet, « L'école a une double mission : assurer la réussite scolaire de tous les élèves quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique »<sup>4</sup> et « développer chez tous le sentiment d'appartenance à la même communauté de citoyens ».

Cependant pour les ENAF, le français n'est pas une langue maternelle mais une langue seconde. Pour être intégrés en classe ordinaire, ils doivent acquérir le français comme langue de communication et comme langue de scolarisation pour entamer ou poursuivre leurs études. Le français de scolarisation<sup>5</sup> a donc une place importante dans le processus d'intégration de ces élèves. Rappelant par ailleurs, que ces derniers bénéficient de deux sortes d'évaluations : la première, organisée à leur arrivée en France par les centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), la seconde, nationale se déroule dans l'établissement d'accueil. Les élèves sont ensuite orientés vers les classes d'accueil.

### **Qu'est-ce qu'une CLA et comment fonctionne-t-elle ?**

Les classes d'accueil (CLA) reçoivent des élèves de l'âge du collège ou du lycée général, technologique ou professionnel, de niveaux hétérogènes et d'origines diverses. L'objet de ces classes est de répondre avec efficacité aux besoins des ENAF. Ces derniers doivent être adaptés à leur nouvel environnement par la pratique de la langue, la découverte du système scolaire, de la culture et du monde professionnel. En effet, les CLA ont pour but d'assurer auprès des élèves les premiers enseignements nécessaires à l'intégration sociale. Ces classes étant récentes, elles ne disposent pas de programmes réels. Il est difficile de trouver des manuels typiques de la classe en question, autres que ceux du français langue étrangère. L'absence d'une politique commune d'enseignement du français aux primo-arrivants a pour effet une totale liberté dans le choix des outils pédagogiques par les enseignants.

(1) PERRENOUD (1994) a bien mis en valeur les différentes contraintes mises en place dans toute institution scolaire, qui font que son public est assujéti à un métier ayant des règles et des normes très précises : horaire stable, souvent rythmé par une sonnerie, absences et retards relevés et sanctionnés, travail à faire en classe et à la maison, performances (connaissances aussi bien que comportement) notées individuellement, et communiquées aux parents, écarts de conduite relevés et sanctionnés, conseil de classe décidant de l'orientation de l'élève, organisation de classe et d'établissement codifiée par l'enseignant et le règlement.

(2) BO n° 10 du 25 avril 2002, « Les mêmes dispositions sont reprises pour le second degré », p. 10.

(3) Cycle d'insertion pré professionnel spécialisé en Français langue Etrangère et en Alphabétisation.

(4) Loi d'orientation du 10 juillet 1989.

(5) Michèle VERDELHAN-BOURGADE « Le Français de Scolarisation Pour une Didactique Réaliste », chapitre II p.26, Éducation et Formation, Presse Universitaires de France (PUF) 2002.





L'inexistence de matériel propre contraint à l'utilisation des méthodes de français langue étrangère et de français langue maternelle, bien que, celles-ci ne soient pas, réellement, adaptées à ce type de public. Les méthodes de français langue étrangère sont axées sur la composante communicative et négligent la langue des enseignements, tandis que les méthodes de français langue maternelle prennent en compte les enfants francophones.

Or, si en France, les enseignants se réfèrent aux programmes et à ses accompagnements pour enseigner le français langue maternelle (FLM) et le français langue étrangère (FLE), l'enseignant du français langue seconde (FLS) ne dispose que de recommandations officielles<sup>(6)</sup>, de quelques bulletins officiels et d'une page dans l'accompagnement des programmes qui définit l'enseignement/apprentissage du FLS comme des « actions particulières ». Comme le souligne Porcher<sup>(7)</sup> « la scolarisation des enfants de migrants est marquée par la diversité : diversité des nationalités, des langues, des statuts, des âges, des projets de migration, des besoins, des attitudes etc ». Les groupes classes que l'enseignant constitue au préalable sont très hétérogènes et l'âge des élèves varie de douze à seize ans. L'hétérogénéité de la classe est donc la principale difficulté à laquelle l'enseignant va devoir faire face, une hétérogénéité qui sera renforcée par l'arrivée, en cours d'année de nouveaux élèves.

- ✿ Comment aborder les apprentissages quand la classe comporte quatre niveaux et des élèves analphabètes ?
- ✿ Comment activer les compétences acquises des élèves pour les amener à devenir des lecteurs experts et des scripteurs affirmés ?
- ✿ Comment les amener progressivement et en très peu de temps à la langue de la scolarisation pour qu'ils puissent intégrer les classes ordinaires ?

Face à cette hétérogénéité, l'enseignant de CLA doit travailler dans l'urgence, la communication, la maîtrise des discours, la littératie<sup>(8)</sup>, la méthodologie, apprendre à des adolescents non scolarisés antérieurement le métier d'élève et permettre à l'ensemble du groupe l'utilisation permanente de la langue de scolarisation.

Il s'agit donc de répondre aux besoins des élèves et aux exigences des programmes dans le but de les amener à utiliser différents outils et différentes situations d'apprentissage pour qu'ils acquièrent les compétences linguistiques et socio culturelles nécessaires à leur intégration en classe ordinaire. Gérer l'hétérogénéité des ENAF dans les CLA, combler leurs besoins et leurs attentes en maîtrise de la langue française orale et écrite, constituent l'intérêt premier de l'enseignant de la classe d'accueil. Il s'agit donc, de leur apprendre rapidement à parler, lire et écrire en français, avant de rejoindre le cursus ordinaire.

D'où la nécessité de répondre à une double difficulté : devoir enseigner une langue, à la fois, objet d'étude et outil de communication. L'objectif est d'analyser les besoins des ENAF inscrits en CLA, de cibler leurs attentes et de déterminer les compétences à construire.

(6) Ministère de l'éducation nationale « Le Français Langue Seconde ». Collège. Repères 2000. Centre national de Documentation Pédagogique.

(7) PORCHER (84, p19-44).

(8) « Littératie : entrée dans la culture de l'écrit et l'acquisition des compétences de lecture - écriture » citation de BOYZON- FRADET D., CHISS J. L., (dir), Enseigner le français en classes hétérogènes, Nathan, Paris, p.8.

Réussir l'intégration des enfants de l'âge du collège « nouvellement arrivés en France » dans la CLA, a pour but de les insérer le plus rapidement possible dans des classes ordinaires. Le bulletin officiel<sup>(9)</sup> précise qu'il « convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale ». La CLA est une classe de transition. Dans ce type de classe pas de méthode préétablie, mais seulement un objectif : « faire acquérir une compétence linguistique et communicative à des élèves nouvellement arrivés en France et/ou combler leur lacunes avant qu'ils ne rejoignent leurs classes normales. À l'enseignant de fabriquer sa méthode selon le cas, sachant que chaque CLA est unique »<sup>(10)</sup>.

La classe étant très hétérogène et diverse, l'enseignant a devant lui des élèves qui sont en très grande difficulté scolaire (élèves très peu scolarisés, pas du tout scolarisés, élèves pour qui le français reste une langue étrangère mal acquise). D'un côté, il y a la nécessité d'homogénéiser les niveaux des groupes (mais comment ?) de l'autre de recourir à une pédagogie différenciée pour permettre à chaque élève d'aborder les apprentissages, de progresser à son rythme, et de devenir autonome. La classe n'est-elle pas : « le lieu premier de la différenciation et aucune réforme de structure ne pourra permettre de faire l'impasse sur cette exigence »<sup>(11)</sup>. Cette pédagogie rend possible un travail en groupe centré sur des tâches ou situations de communications et un travail plus individualisé qui vise l'autonomie de l'apprenant. Elle permet également d'alterner les activités et de changer les groupes de travail. Reste cependant à s'interroger sur la problématique de l'enseignement/apprentissage du français en classe d'accueil.

### Quel français enseigner en classe d'accueil (CLA) au collège ?

Pour répondre aux besoins des élèves et suivre les programmes scolaires, l'enseignant de la CLA se heurte à la problématique de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, seconde et maternelle. Le français que ces élèves doivent acquérir même s'il semble osciller entre cette triade (FLE/FLS/FLM) tend vers le français de scolarisation<sup>(12)</sup>.

Cet enseignement/apprentissage du FLS doit donc permettre aux apprenants d'acquérir, premièrement, des automatismes langagiers (apprentissage par interaction et répétition) qui les amènent à maîtriser des compétences communicatives, deuxièmement, d'accéder à des compétences qui leur donnent la possibilité d'acquérir le français de scolarisation. Il s'agit de définir un ou des profils de compétences (niveau à atteindre) différents des compétences du français langue étrangère (cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues) et d'amener progressivement l'ENAF en France à développer ses capacités d'écoute, de compréhension, de communication, etc.

(9) BO n° 10 du 25 avril 2002.

(10) Amina AIT- SAHLIA BANAÏSSA « l'enseignement du français à l'école internationale algérienne de Paris : perspectives et enjeux ». Didactiques et convergences des langues et des cultures « colloque international de sèvres du 29 juin au 1<sup>er</sup> juillet 2005 », p. 114. Dialogues et cultures n° 51.

(11) Philippe MEIRIEU « Différencier la pédagogie. Pourquoi, Comment ? », p.23. Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.

(12) G.VIGNER, (2001), M.VERDELHAN, (2002), F. DAVIN – CHNANE (2003).





Pour enseigner le FLS aux ENAF du collège, nous devons réfléchir à la mise en place d'une « nouvelle didactique » basée sur l'éclectisme méthodologique. En effet la diversité des situations empruntées aux trois champs disciplinaires (FLE/FLS/FLM) ouvre l'enseignement/apprentissage du FLS à l'enseignant, par la recherche de construction d'outils, d'adaptation ou réalisation de séquences didactiques, à l'apprenant de passer d'une approche didactique à une autre, donc d'apprendre autrement et à son rythme.

Le FLE permet de travailler la compétence de l'oral (les actes de langage et les situations de compréhension et production orales et écrites).

Le FLM qui impose une pédagogie particulière, met d'emblée l'ENAF en situation d'apprentissages de l'écrit et de la lecture analytique. En d'autres termes de la structuration de la langue orale et écrite élaborée et rappelle à l'enseignant le cadre institutionnel à respecter. Celui des exigences des programmes.

Le FLS permet quant à lui la construction d'un éclectisme méthodologique. Un éclectisme réfléchi qui donne la possibilité à l'enseignant d'opérer des choix et à l'apprenant de réaliser des savoirs (savoirs – faire et savoirs – être). Il offre une démarche plurielle qui puise dans les besoins des ENAF pour leur apprendre la langue de scolarisation<sup>13</sup>.

En laissant interagir ces trois champs disciplinaires, nous militons<sup>14</sup> en faveur d'un français de scolarisation plus proche des apprenants (ENAF). Il prendrait en compte le socle sur lequel vont se construire les apprentissages ainsi que toutes les connaissances nécessaires à l'intégration de la classe normale. Les trois composantes de l'apprentissage de la langue française que sont le FLE/FLS/FLM doivent fonctionner en synergie puisqu'elles répondent à une double exigence scolaire et sociale. Recourir à une nouvelle didactique du FLS concrétise la bivalence de cette forme d'apprentissage conçue non plus comme un matériau d'exécution pédagogique mais aussi et surtout de réalisation sociale. « Quelle que soit la méthode adoptée la solution réside dans un compromis entre plusieurs approches »<sup>15</sup>.



© M-H GODART / AIDDA

## Pour une intégration réussie...

Dans l'optique d'une intégration réussie des ENAF, il est du devoir des enseignants des classes ordinaires et de l'équipe pédagogique de les associer dès que possible au plus grand nombre d'activités avec les autres élèves du collège (les faire participer à la vie de classe, musique, arts plastiques, éducation physique).

Il reviendrait à l'enseignant de la CLA de combler les écarts des trois champs disciplinaires qui sont le FLE/FLS/FLM et d'amener l'élève nouvellement arrivé à s'adapter au nouveau système éducatif. L'exil, le déracinement, les problèmes socio-économiques auxquels ces élèves sont confrontés, sont à prendre en compte. Abdelmalek SAYAD<sup>16</sup> rappelle à ce propos que « l'école doit prendre en compte les aspects psycho-affectif liés à la migration, aux souffrances de l'exil ». L'ENAF a généralement à son arrivée des représentations positives sur le pays d'accueil mais malheureusement le contexte social, les attitudes négatives que la société d'accueil manifeste à son égard l'empêche parfois de s'épanouir et de se projeter dans l'avenir.

En somme, réussir l'intégration des nouveaux arrivants est un défi pour l'école française. En ce sens, la didactique du FLS doit prendre en compte la nécessité d'insertion rapide des ENAF dans les classes ordinaires. Cependant, un tel objectif ne peut être atteint sans la coopération des enseignants des classes normales. Or, ces derniers, sont souvent rétifs à l'intégration de ces élèves dans leur classe de rattachement administratif car ils les considèrent comme un frein à la progression de la classe. Ils souhaitent, et exigent parfois, de maintenir ces élèves en CLA durant toute l'année scolaire. Faire bénéficier l'ENAF d'une année pleine en CLA est certes bénéfique pour lui, mais l'exclut mécaniquement des autres enseignements (maths, physique, histoire /géographie, sciences de la vie et de la terre, sport, arts plastiques), enseignements sans lesquels il ne peut accéder au lycée (professionnel ou général). Faut-il, ainsi le condamner à l'exclusion définitive du système scolaire ?

(13) Michèle VERDELHAN-BOURGADE « Le Français de Scolarisation Pour une Didactique Réaliste », chapitre II p.26, Éducation et Formation, Presse Universitaires de France (PUF) 2002.

(14) R.N. DOUHIL « Quel français enseigner, Compétences et outils à mobiliser en classe d'accueil. Réflexion menée dans la CLA du collège Jean Macé de CLichy ». Mémoire Master II Parcours II « enseignement du français langue seconde et acquisition des compétences de lecture et d'écriture ».

(15) Amina AIT- SAHLIA BANAISSE « L'enseignement du français à l'école internationale algérienne de Paris : perspectives et enjeux », Didactiques et convergences des langues et des cultures « colloque international de sévres du 29 juin au 1<sup>er</sup> juillet 2005 », p. 116, Dialogues et cultures n°51.

(16) Abdelmalek SAYAD, la double absence. Le Seuil, 1999, préface de P.Bourdieu.



Professeur(e) chargée de mission  
Coordination des dispositifs relais et  
Nouvelles Chances  
Inspection académique de Seine-Saint-  
Denis

## « Réussite pour tous », en Seine-Saint-Denis... un vaste programme

Par Louise DEBOURLE

**S**i le décrochage scolaire est un concept recouvrant des attitudes et des représentations multiples en corrélation avec l'absentéisme, chaque élève absentéiste est unique dans sa biographie, son parcours scolaire, les contextes et les manifestations de son absentéisme et ses potentiels de réaction.

Absentéisme et décrochage scolaire sont un révélateur de problématiques complexes. Ils surgissent à des âges très différents et ne supposent pas les mêmes risques, selon le parcours scolaire et familial dans lequel l'élève évolue.

Si la recherche, en France et au plan international, confirme que l'absentéisme inscrit l'adolescent dans un processus d'inadaptation qui compromet son insertion professionnelle et sociale, elle met en garde contre l'amalgame entre absentéisme et délinquance.

À la lumière de la recherche théorique et des expériences de terrain, depuis ces vingt dernières années, chercheurs et professionnels regardent le « décrochage » comme un objet d'étude qui invite à la rigueur d'analyse et d'interprétation et à la sagesse.

« Ennui, manque de motivation, absentéisme perlé, massif, chronique, échec, rupture, refus, abandon, phobie, rejet de l'institution, perturbateurs, perdu de vue, décrocheur, délinquant... » : ce champ lexical récurrent a un implicite codé fortement péjoratif qui parasite notre entendement et notre construction du sens.

Comme le dit Bourdieu, « la nomination contribue à faire la structure du monde »...

Le décrochage scolaire « met en scène une figure de l'altérité qui échappe à priori aux classifications existantes » (Bernard Bier, *enjeux* n°122, VEI, septembre 2000)

Le processus cumulatif de ruptures, la complexité qui caractérise les parcours des adolescents concernés, interdisent que l'on soit complice d'interprétations arbitraires et que l'on cède à la tentation du syllogisme :

✿ un délinquant risque de devenir un décrocheur, tous les décrocheurs ne deviennent pas des délinquants

✿ tous les élèves en échec scolaire ne sont pas des décrocheurs actifs, mais bien plutôt des « décrochés » passifs, tous les décrocheurs ne sont pas en échec scolaire.

Quand la question de l'absence est omniprésente, on risque fort de se focaliser sur des individus et non sur des situations qui génèrent un acte. « Décrocher », ne serait-ce pas tenter d'échapper à la logique insurmontable de l'échec qui porte atteinte à la personne de l'élève, d'où l'ambivalence, non seulement du terme métaphorique mais de l'acte lui-même ?

Les notions de « déscolarisation », « d'absentéisme » et de « décrochage » nécessitent que l'on se demande, non seulement de quel objet on parle mais si, et dans quelle mesure, l'importance qui leur est accordée, depuis ces quelques dix dernières années, ne tient pas autant au fonctionnement des institutions et aux catégories de pensée de leurs professionnels qu'aux pratiques des élèves qui désertent l'école. Les résultats de l'enquête sur les \*parcours de lycées décrocheurs (2004-2006), l'analyse des dossiers de demande d'admission en dispositifs relais (ateliers et classes pour les élèves de moins de 16 ans) et Nouvelles Chances (pour les 16/18 ans), nous incitent à partager ce questionnement posé par Dominique Glasman (*La déscolarisation, La Dispute* 2004) ainsi que celui concernant « la place » de l'élève.

### Prendre sa place dans l'école ?

Les élèves qui ne trouvent pas « de place », ceux qui n'ont jamais trouvé « leur » place, depuis l'école élémentaire, ceux qui ne « tiennent pas en place », en particulier dans le collège « unique » au contresens du terme, ceux qui, ayant obtenu une place en lycée, se sentent « déplacés », jusqu'à quitter la place, ceux, enfin, qui « perdus de vue », brouillent l'approche quantitative des statistiques... tous témoignent d'enfances et d'adolescences exposées prématurément à des situations de relégation, à des malentendus sur les objectifs et les perspectives qu'une école de droit commun se doit d'ouvrir à tous. La rupture, entre le désir et le plaisir d'école et la réalité de sa privation, marque les mémoires d'enfance et d'adolescence de frustration et d'humiliation indélébiles.





S'il est vrai que des adolescents de milieux favorisés ne sont pas à l'abri de ce risque, les chercheurs s'accordent à souligner la récurrence des situations de grave précarité matérielle, sociale et culturelle, dans les processus de décrochage.

Les acteurs du pôle Ressource (assistantes sociales et conseillères d'orientation, psychologues) et les membres des commissions départementales pluri-professionnelles de l'inspection académique de Seine-Saint-Denis, le C.I.O. spécialisé près du tribunal de Bobigny, nos partenaires éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse et de l'Aide Sociale à l'Enfance, les personnels sociaux et de santé, dans leur travail avec les établissements scolaires, l'ensemble des travailleurs sociaux engagés dans des actions de prévention sont confrontés, au quotidien à la réalité « d'accidents biographiques qui ont touché les élèves, plus ou moins tragiques, mort brutale, accident de travail, licenciement, déménagement, séparation parentale... » (Glasman)

Epreuves de vie, parfois de survie qui submergent la personne et font de la « posture d'élève » un jeu virtuel devenu inaccessible. Dès lors, « s'absenter », c'est parfois tenter de sauver son existence quand l'école ne peut comprendre au sens étymologique de « prendre avec ».

## Construire sa place dans la Cité

« Parlons-nous seulement des autres, de ceux qui, premières victimes de ces processus de marginalisation, ne seraient pas ou seraient mal socialisés, mal éduqués, au point qu'on puisse les qualifier de « sauvages », voire de « nouveaux barbares » ? Ou parlons-nous également de nous, c'est-à-dire du rapport entre le fonctionnement de nos institutions (dont bien sûr l'institution scolaire) et les règles ou l'absence, le délitement des règles qui régissent notre société ? (Jean-Yves Rochex, rencontres inter-académiques des acteurs de classes relais, 2002)

Face à ce phénomène de notre société contemporaine, comment repenser le « faire présence » dans l'espace symbolique de l'école ? Comment, à l'école du XXI<sup>e</sup> siècle, mettre en cohérence l'idéal démocratique de l'égalité des chances pour tous et la réalité de l'inégalité des chances pour certains ?

## Le programme « Réussite pour tous » de la Région Ile de France

Les expériences innovantes, menées depuis des années, témoignent que les avancées les plus significatives sont nées d'une alliance entre militantisme citoyen et professionnalisme d'acteurs de terrain, relevant le défi de l'éducabilité de tous les élèves et refusant de regarder le décrochage comme une fatalité.

C'est dans cette posture éthique et cette dynamique de recherche et d'action que s'inscrit le partenariat entre la Région et les trois académies de l'Ile de France, dans le cadre de son programme « Réussite pour tous », depuis 2000.

Dans l'académie de Créteil, où la moitié des collèges accueillent des élèves en grande difficulté scolaire et sociale, où le taux de scolarisation des 16-19 ans est plus faible de 10 points par rapport à la moyenne nationale, ce partenariat revêt une importance toute particulière.

Quelques quarante projets se sont développés en relation avec les Missions Générales d'Insertion de l'Education nationale, qui proposent une formation alternative pour lutter contre les sorties du système scolaire sans qualification.

## Les dispositifs Nouvelles Chances de Seine-Saint-Denis

En 2001, deux enseignants élaborent le premier projet de dispositif Nouvelles Chances du département : Second Cap, à Gagny, rattaché au lycée des métiers, J.B. Clément. Le conseil Régional Ile de France en fait le second projet pilote de son programme « Réussite pour tous », le premier étant le Micro Lycée, de Melun Sénart (77). En 2006, le réseau s'est développé :

- Auto-Ecole, (expérience pionnière, dès 1995 en pédagogie alternative), rattaché au lycée professionnel Bartholdi, à Saint-Denis
- Trait-d'union, (créé à Pantin) rattaché, depuis septembre 2005 au lycée Alfred Costes, à Bobigny
- Nouvel Elan, rattaché au lycée Mozart, lycée général et technologique du Blanc Mesnil

Un cinquième dispositif est en chantier, avec le lycée Jacques Brel et la commune de La Courneuve.

Ces structures ont une capacité d'accueil de quinze à vingt élèves, âgés de 16 à 18 ans. Elles réunissent des enseignants volontaires, recrutés sur poste à exigences particulières, par le groupe de pilotage académique. Chaque année, elles élaborent un projet ambitieux, diversifié, pour stimuler le désir de « raccrocher » des élèves qu'elles se préparent à accueillir.

## Quels élèves ?

- Ces jeunes ont 16 ans et plus (les plus jeunes auront 16 ans dans le mois qui suit leur admission).
- Ils ont « décroché » d'une fin de cursus en collège ou d'un début de formation en lycée général ou professionnel. La durée de leur « décrochage » peut atteindre deux ans.
- Nombre d'entre eux ont rencontré des difficultés d'apprentissage dès l'entrée au C.P. et/ou en 6<sup>e</sup> mais témoignent d'un fort potentiel intellectuel.
- Près de la moitié a une mesure éducative (P.J.J., A.S.E.)
- Dans leur grande majorité, piégés et fragilisés par la complexité de leur vie privée, ils sont en grande détresse.

« Le décrocheur part sans demander son reste. Le raccrocheur vient demander son reste ! » (Yves.Rochex).

Pour transmettre « le reste », les enseignants et les assistants d'éducation qui travaillent avec eux disposent d'une liberté pédagogique propre à favoriser leur créativité et leur capacité d'initiative et s'engagent à respecter le cadre déontologique, défini dans \*la charte départementale des dispositifs relais (en ligne sur le site de l'inspection académique).





Ce socle de compétences, tant morales que professionnelles, est le fruit d'un travail collectif d'analyse de pratiques, mené depuis cinq ans, avec les équipes, le groupe de pilotage départemental et la contribution d'universitaires.

- ⊗ Accueillir l'élève en tant que personne
- ⊗ Repérer ses besoins, dans la perspective de sa progression scolaire, au plan de son équilibre physique et psychologique, afin de trouver des réponses adaptées avec des partenaires « tiers »
- ⊗ Associer, en continu, les familles au parcours de leur enfant. Avoir à leur égard une posture compréhensive et empathique.
- ⊗ Favoriser la (re)prise de confiance en soi, en l'autre, en l'adulte, en ses pairs
- ⊗ Mener ainsi un travail de formation du futur citoyen, au quotidien, explicité par le règlement intérieur conçu par chaque équipe, cadre symbolique d'une école de droit commun, que s'engagent à respecter, et les jeunes et les adultes.
- ⊗ Stimuler l'appétence aux apprentissages scolaires, aux activités intellectuelles en pratiquant une pédagogie fondée sur l'acquisition de compétences transversales.
- ⊗ Accompagner le retour à la tâche scolaire et à la posture d'élève par la valorisation des capacités personnelles et l'évaluation par compétences précises, contextualisées.
- ⊗ Enrichir l'imaginaire et les représentations culturelles par la médiation de pratiques artistiques et d'activités culturelles périscolaires.
- ⊗ Aider à la conception et à l'élaboration d'un projet personnel de formation, en développant la découverte du monde professionnel (forums des métiers porteurs, stages en entreprises).
- ⊗ Elaborer les modalités de suivi des élèves, à l'entrée, pendant l'accueil et à la sortie du dispositif, avec les établissements scolaires et/ou avec les lieux de formation qui prendront le relais.
- ⊗ Participer à des actions de formation continue, au plan départemental et/ou académique, chaque année.
- ⊗ Contribuer à l'évolution qualitative, du dispositif relais départemental, dans son ensemble, des solutions alternatives pour les élèves de plus de seize ans, en particulier.

## **Retour vers soi, retour vers les autres, aller-retour vers l'école et vers le monde**

Nouvel Elan a pour vocation de permettre à des élèves décrocheurs, âgés de 16 ans et plus, issus de classe de seconde générale ou technologique, soit de reprendre un cursus de formation générale ou technologique, soit de s'engager dans un cursus de formation négociée, vers la voie professionnelle. Dans les deux cas de figure, l'accès à un baccalauréat est la perspective proposée aux élèves accueillis.

Les trois autres dispositifs accompagnent les élèves vers un lycée professionnel ou une formation par alternance, en C.F.A.

Les disciplines se croisent, les compétences et les connaissances se consolident et s'enrichissent, grâce à une pédagogie de projet, conçue comme un vecteur de réconciliation...

L'intervention de partenaires extérieurs au système éducatif multiplie les ouvertures sur le monde « réel », tissage et métissage culturel « qui stimule l'interaction entre l'institution et la société civile. L'Ecole, espace symbolique, devient embrayeur, opérateur d'un processus d'apprentissage qui contribue à la socialisation de l'élève en tant que personne : contribution à la construction de son identité, au développement de son réseau personnel, à son intégration dans des réseaux sociaux ». \*(Martine Baudras, Laurent Podetti, in *Parcours de lycéens décrocheurs*)

Enrichir l'imaginaire et les représentations du monde par la médiation de pratiques culturelles et artistiques, stimuler l'appétence aux apprentissages scolaires et aux activités intellectuelles en pratiquant une pédagogie fondée sur l'acquisition de compétences transversales, aider à la conception et à l'élaboration d'un projet personnel de formation, provoquer la découverte du monde professionnel par des expériences inédites, qui permettent de « dire », et de s'inscrire dans un parcours social et citoyen...telles sont les « nouvelles chances » que ces démarches volontaristes accordent aux adolescents et aux adultes qui s'y engagent.

Les lycéens décrocheurs sont des témoins éloquentes des contradictions de notre société. Les conséquences de leur marginalisation, voire de leur exclusion de la Cité confrontent les institutions à des responsabilités nouvelles.

Elles convoquent l'institution scolaire à une réflexion et à une prise de responsabilité « dans les murs », « hors les murs » et dans la mouvance de sa marge.

S'ouvrent de nouveaux espaces de confrontation et de décision où sont mises en synergie des pratiques de formation, d'éducation et de prévention innovantes, relevant d'acteurs différemment placés dans l'institution de l'Education nationale et dans les institutions partenaires (justice, santé, police, milieu associatif, collectivités locales et territoriales).

Le Diplôme Universitaire interprofessionnel « Adolescents difficiles, approche psychopathologique et éducative », Paris VI, sous la direction du professeur Philippe Jeammet en est un témoignage éloquent.

Tout est texte et prétexte à libérer une énergie créatrice et à permettre, dirons-nous avec Jean-Yves Rochex, « que se nouent, que se développent, que s'élaborent et que s'élucident les relations de personnes, et que chacun puisse reconnaître l'autre comme à la fois semblable et différent et se reconnaître en retour « soi-même comme un autre », selon la belle formule de Paul Ricoeur ». □

**\* Site de l'inspection académique de Seine-Saint-Denis :**  
[www.ac-creteil.fr/ia93](http://www.ac-creteil.fr/ia93)

**Clic : Publications** Retrouvez l'intégralité de l'enquête et de la recherche action (projet européen 2004-2006) :  
*Parcours de lycéens décrocheurs*

**Clic 1: Personnel enseignant - clic 2: Le dispositif relais de Seine-Saint-Denis** ( charte départementale, dossier d'admission, contacts des quinze équipes...)



Formatrice en FLE et post alpha

## Une expérience vécue au sein du dispositif des centres défense deuxième chance (CD2C)

Par Brigitte LABADIE

**Ayant passé trois mois au sein d'un CD2C, j'ai pu observer le fonctionnement de ce dispositif d'aide à l'insertion sociale et professionnelle de jeunes adultes. Son ambition est noble et il possède un vrai potentiel et je voulais profiter de l'occasion pour en parler.**

### L'historique du projet, son public et sa mission

**L'**EPiDe<sup>(1)</sup>, en charge de ce dispositif, est placé sous la double tutelle du Ministère de la Défense et du Ministère de l'Emploi, de la Cohésion Sociale et du Logement et est agréé, au titre du service civil volontaire, par l'Acse (Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances). Cette adaptation « en métropole d'un dispositif d'insertion professionnelle sur le modèle militaire adapté (SMA) qui fonctionne outre-mer » se place dans le cadre d'une loi autorisant le gouvernement « à prendre par ordonnance des mesures d'urgence pour l'emploi ». Ces CD2C hébergent, du dimanche soir au vendredi après-midi, des jeunes gens civils volontaires âgés de 18 à 21 ans, identifiés comme étant en difficulté, lors de leur Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) ou par leurs missions locales. Une partie de ces jeunes est en difficulté dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture, voire dans une situation d'illettrisme, d'autres sont simplement en échec scolaire et certains sont à la fois en échec scolaire et en voie de marginalisation sociale. Le public est différent selon le centre, dû à sa localisation géographique et son tissu social.

Ainsi le public du centre d'Annemasse, Haute Savoie, est essentiellement constitué de français territoriaux, venant de classes populaires ouvrières se trouvant dans une région frappée par le chômage, alors que la majorité des jeunes de mon lieu de stage, à Montry, Seine et Marne, viennent de la banlieue francilienne et sont d'origines culturellement très identifiées, à savoir africaine, maghrébine ou antillaise, avec une minorité métropolitaine française territoriale. Après leur incorporation dans les CD2C, les jeunes signent un contrat de droit public qui notifie leur engagement personnel pendant une durée minimale de six mois. Ils ont deux mois pour se rétracter et peuvent aussi être renvoyés du centre.

Une allocation de 300 euros par mois leur est allouée, dont 140 euros sont versés mensuellement et 160 euros capitalisés qui leur seront remis en fin de formation.

Ils doivent être aptes médicalement et bénéficier d'une couverture sociale et médicale et sont tenus de porter un uniforme « visant à éliminer tout risque de discrimination sociale ». La mission de ces centres consiste à « assurer l'insertion sociale et professionnelle de jeunes gens en difficulté scolaire et en risque de marginalisation et volontaires au terme d'un projet éducatif global ». Son but est de « favoriser leur entrée dans la vie active en leur proposant un parcours adapté à leur situation et facilitant une insertion durable ». L'objectif final est l'ouverture à terme d'une cinquantaine de centres qui assureraient un bon maillage du territoire français<sup>(2)</sup>. L'objectif initial du nombre de places prévu pour fin 2006 était d'environ 10000 jeunes par an et 20000 d'ici fin 2007. Fin 2006, la réalité a permis l'accueil de 4000 volontaires et aujourd'hui nous en sommes à une vingtaine de centres, avec vingt autres centres validés en décembre 2006 qui ouvriront entre fin 2007 et juin 2008. La réalité sur le terrain va ramener le projet à de plus justes mesures et l'objectif a été ramené à l'ouverture d'une trentaine de centres d'ici fin 2007.

### Le financement, l'encadrement, les partenariats

L'avis adopté par le Conseil économique et social <sup>(3)</sup> considère que « la poursuite du dispositif suppose que le jeune soit placé au centre des perspectives d'évolution, qui doivent retenir une approche plus qualitative que quantitative » et précise que « la reconstruction de casernements pour accueillir à terme les 20000 Volontaires à l'Insertion (VI) prévus, en l'absence d'infrastructures disponibles, représente un programme de l'ordre de 600 à 700 millions d'euros et a conduit à la création de la société 2IDE (Investissement, Infrastructure, Défense, Emploi) chargée de porter l'ensemble des investissements nécessaires. » Il souligne que le financement « paraît constituer aujourd'hui la plus grande difficulté, de nature même à compromettre le développement et la pérennisation du dispositif. »

L'encadrement est confié à d'anciens militaires volontaires qui assurent une présence continue pour les activités quotidiennes et la vie en internat. Le taux d'encadrement important, un cadre pour deux volontaires, et 24h sur 24, conditionne la réussite du programme éducatif proposé<sup>(4)</sup> mais, tant que le centre n'a pas

(2) Site de l'EPiDe, <http://www.epide.fr>, carte du territoire interactive comportant la liste de 16 CD2C, ainsi qu'une autre carte dans le rapport n°3650 de l'Assemblée nationale sur l'EPiDe.

(3) Avis adopté par le Conseil économique et social à sa séance du 14 juin 2006 saisi par le Premier Ministre.

(4) Rapport présenté par F. Geng en 2006 au Conseil économique et social intitulé « Défense Deuxième Chance » : favoriser l'insertion professionnelle des jeunes »

(1) Etablissement Public d'Insertion à la Défense.





l'effectif maximal de jeunes, il ne bénéficie pas de tous les moyens qui sont alloués en fonction du nombre de jeunes, le ratio prévu d'encadrants par rapport aux VI tournant autour de 40%. Les jeunes sont très encadrés avec une discipline stricte définie par le règlement intérieur et une organisation structurée dédiée à chaque centre avec un directeur, un Directeur de l'Insertion et de la Formation (DIF), une équipe d'encadrement, un personnel administratif et des enseignants. Les enseignants, détachés de l'Education Nationale, vacataires contractuels, ou formateurs du secteur privé assurant des vacances, sont en charge de la formation scolaire, et parfois professionnelle, et peuvent intervenir en matière de formation civique ou comportementale. L'insertion professionnelle est assurée par les chargés d'insertion qui aident les VI à élaborer leur projet professionnel sous forme d'entretiens individuels et de formation en groupe, selon un plan en six phases comportant un cours en groupe, un entretien individuel, une présentation des entreprises et des métiers, un travail sur l'élaboration d'un CV et d'une lettre de motivation, la recherche d'emploi et l'entretien d'embauche.

## La formation générale, l'insertion professionnelle et la formation civique et comportementale

La modification de l'intitulé du poste de DFI (Directeur de la Formation et de l'Insertion) en DIF (Directeur de l'Insertion et de la Formation) m'a interpellé en tant que formatrice. En effet, le fait que la formation soit reléguée au deuxième plan, après celui de l'insertion, est révélatrice de la position des instances supérieures du dispositif. Sa position n'est pas très claire, puisqu'au regard du programme pédagogique officiel de l'EPIDe, elle est censée être « une base essentielle du système de formation mis en œuvre » et que la « dominante formation générale et comportementale occupe autant de place que la dominante pré-formation professionnelle ». Si l'on s'attache de plus près à la « place de la formation générale dans le cursus du volontaire » et notamment à la dotation horaire consacrée aux quatre matières qui la compose (français, mathématiques, Vie Sociale et Professionnelle (VSP), informatique) la situation est très parlante. Concrètement les VI ont beaucoup moins de vingt heures par semaine dans les quatre matières de la formation générale, cette dotation d'horaire, comme l'explique le Guide de formation générale officiel de l'EPIDe, s'appuyant « sur les volumes horaires dévolus en première année de CAP à la formation générale ».

Il me semble que pour ce public, caractérisé par de faibles compétences de bases, la formation générale devrait être plus considérée qu'elle ne l'est, car de sa qualité dépendra une insertion réussie et durable. La formation peut durer de 6 mois à deux ans et comprend une période dite « EFOR »<sup>(5)</sup>, de quatre mois, puis une période de formation générale et professionnelle. La période d' EFOR peut être reconduite par décision de l'équipe encadrante suite au conseil de classe dans le cas où le VI concerné n'aurait pas obtenu une évaluation satisfaisante dans les trois matières présentes dans le Certificat de Formation Générale (CFG), à savoir le français, les mathématiques et la VSP, et les formations civique et comportementale. Cette évaluation est basée sur un système de couleur (vert pour les notions acquises, jaune pour les notions en cours d'acquisition et rouge pour les notions non acquises). Au vu des difficultés d'insertion, cette période d'EFOR pourrait être allongée afin de prendre en compte la réalité et la situation de chaque jeune.

(5) « EFOR » signifie éducation, formation, orientation, et doit permettre aux VI un « travail pédagogique »

L'objectif de la formation générale, notamment dans sa première phase EFOR, est une remise à niveau des fondamentaux scolaires qui doit être adaptée aux besoins de chaque jeune et l'objectif de la remise à niveau serait l'obtention du CFG, pour tous les jeunes qui n'ont aucun diplôme.

À cette formation générale s'ajoute la formation informatique, une formation aux premiers secours, menant à l'attestation de formation aux premiers secours (AFPS), ainsi qu'une formation autour de la sécurité routière, menant à l'attestation de sécurité routière (ASR). Une formation physique et sportive est aussi proposée, à raison de dix heures par semaine, qui assure une remise en forme et une discipline souvent manquante chez ces jeunes. Beaucoup d'entre eux ont une petite forme physique avec peu ou pas de pratique sportive et une consommation de drogues et/ou de cigarettes.

Une formation professionnelle doit être mise en place pour favoriser l'embauche et l'insertion des jeunes dans des secteurs d'emploi déficitaires, tel que le bâtiment, les travaux publics, la logistique, la sécurité, la restauration et les travaux paysagers. Elle devrait permettre l'apprentissage d'un métier et offrir aux jeunes la possibilité de poursuivre leur apprentissage dans une filière de formation classique ou de les aider à trouver un emploi. Elle est effectuée en partenariat avec des organismes spécialisés et /ou des entreprises et sera donc adaptée aux situations différentes selon les régions. L'EPIDe, outre ses partenaires ministériels devrait bénéficier de l'aide des organismes de formation professionnelle, de l'ANPE (Agence Nationale pour l'Emploi), des missions locales et des PAIO (permanences d'accueil, d'information et d'orientation), des collectivités territoriales et des entreprises. Des conventions de partenariat seront signées entre l'EPIDe et des structures telles que la Fondation des Caisses d'Épargne, les groupes Flunch, Accor, Servair, Védior, Aéroports de Paris ... ainsi qu'avec des PME/PMI locales. Les tissus économiques des départements et la proximité de plates-formes importantes telles que l'aéroport d'Orly, le Val de l'Europe et Disneyland, ainsi que l'intérêt manifesté par les entreprises constituent des facteurs très encourageants.

La formation civique et comportementale se présente sous la forme d'actions de formation et de mise en pratique quotidienne. Une attestation de formation citoyenne (AFC), dont les différents domaines sont les cours d'éducation physique et sportive, l'instruction civique et un suivi comportemental au travers de la vie de tous les jours et du stage de cohésion, permet d'attribuer à chaque stagiaire une note d'aptitude. La formation civique se compose de cours en groupe sur sept thèmes des programmes d'éducation civique de l'éducation nationale, à savoir la civilité, la citoyenneté et l'intégration, les principes et les institutions de la République, la France en Europe, l'organisation européenne et les liens sociaux. Le contenu de la formation comportementale, représentant à peu près 382 heures sur six mois, est un recueil de thèmes à aborder pour sensibiliser les VI aux différents problèmes de société qui représentent souvent des freins socio-psychologiques à une bonne insertion professionnelle, tels que la vie en collectivité (chahut, absences répétées, retards, VI restant au centre le week-end), les comportements interdits (bizutage, vol, racket, harcèlement moral, violence institutionnelle et sexuelle), la détention et l'absorption de produits dangereux (alcool, tabac, dopage, médicaments, drogue) et les conduites dangereuses (anorexie, boulimie, suicide). ☐



Enseignant à l'Université EVRY  
Centre d'Analyse et de Recherche sur  
l'Agis Social (CARAS)  
Groupe d'Etudes pour une Europe de la  
Culture et de la Solidarité, (GEPECS)  
Université Paris V René Descartes.

## Qui sont les étudiants du DEUST Travail social d'Evry? Que deviennent-ils?

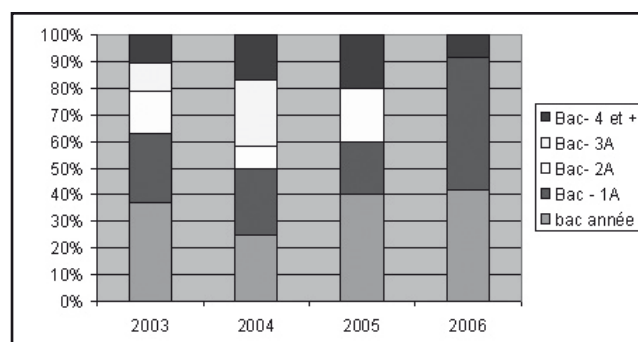
Par Yves SABOURDY

**L**e DEUST (Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques) Travail Social a été créé en 1998 pour les emplois jeunes et plus particulièrement les aides éducateurs de l'Education Nationale, Evry étant à cette époque un des lieux phare dans la démarche de formation et d'orientation de ces jeunes. En fait, il s'agissait d'une « université de la seconde chance » pour des « cabossés de la vie » selon l'expression de l'une de nos étudiantes.

En 2003 au moment de la suppression des emplois jeunes nous avons eu l'opportunité d'une ouverture en apprentissage du DEUST et j'ai fait appel à mon collègue Philippe Naszalyi pour en prendre la direction, l'organiser et le monter en apprentissage. Il a décidé de lui conserver ce caractère de promotion, de seconde chance pour des jeunes qui, soit ont du mal à trouver leur voie ou que l'université traditionnelle effraie un peu. Nous avons pu sauver cette filière en apprentissage au moment où la direction de l'Université supprimait le diplôme destiné aux emplois jeunes à la demande des enseignants de sociologie et d'histoire et elle continue à jouer ce rôle de seconde chance et de promotion auprès de nombreux jeunes.

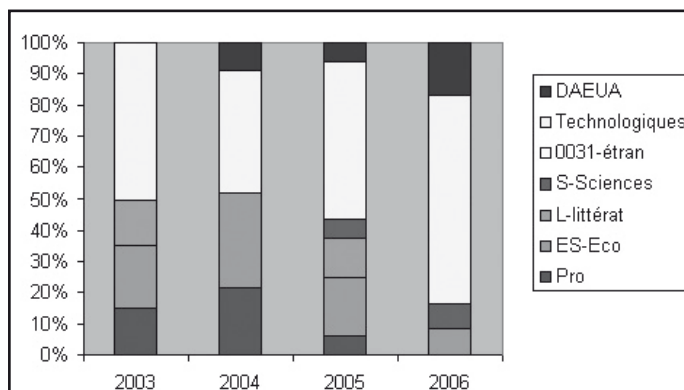
### Des « récupérés » et des primo bacheliers, qui sont les étudiants ?

Depuis 2003 nous avons une proportion de primo bacheliers d'environ 35%, des jeunes attirés par le travail social, la formule de l'apprentissage, à qui l'université fait peur et qui sont trop jeunes pour les concours des formations au travail social. Cependant l'essentiel de notre recrutement est constitué de jeunes qui ont essayé autre chose, et qui souvent ont échoué dans des filières « classiques » de l'université sociologie, droit, histoire ou autres. Pour certains c'est une vraie reprise d'études après une galère d'un an, deux ans après l'arrêt de leurs études, mais pour d'autres c'est une véritable opportunité de qualification alors qu'ils sont engagés dans la voie professionnelle dans le travail social. Nous avons maintenant aussi quelques exemples de recherche de qualification par le DEUST en apprentissage après un parcours réussi dans une filière classique (Deug Lettres, ou langues). Enfin nous permettons l'accès de salariés du secteur social non-bacheliers avec la VAP ou la DAU (diplôme d'accès à l'université). L'équipe, Philippe Naszalyi et Eric Bahoua veillent au maintien d'un recrutement ouvert aux jeunes en difficulté, sans cette attention le DEUST deviendrait rapidement comme les DUT et les BTS des filières d'évitement des premières années d'université pour des étudiants mieux dotés en capitaux scolaires et en moyens économiques.



Deust Travail Social Evry. Année du bac et entrée en DEUST. Doc CARAS et PV GEPECS

La répartition des origines par série du bac est tendancielle- ment stable avec trois séries de bacs de base dans le recrutement, bacheliers STT (STG) ; ES et enfin SMS dans une proportion très supérieure à la moyenne d'entrée à l'université et même en BTS, ce dernier bac ayant très peu de débouchés en Post bac en Ile de France.



Deust Travail Social Evry. Année du bac et entrée en DEUST. Doc CARAS et PV GEPECS

### Des enfants d'employés et de catégories intermédiaires.

Les jeunes qui entrent en DEUST ne sont pas des jeunes issus des couches les plus démunies de la société qui n'accèdent pas au bac en général, ni bien sûr des jeunes issus des CSP + à quelques exceptions, classiques dans le milieu du social. Ils sont principalement les enfants de catégories intermédiaires et d'employés, la proportion d'enfants d'ouvriers est moindre. Ce sont donc en général des enfants de milieux populaires ou des catégories les plus modestes des professions intermédiaires, cette proportion tend à augmenter progressivement au détriment des catégories plus populaires.



Une part importante de ces jeunes est issue de familles immigrées mais de nationalité française et le plus souvent installées depuis une, deux générations. Dans l'étude que nous avons faite sur notre première promotion c'étaient les grands-parents qui dessinaient une carte d'Europe et du Monde, avec des proportions variables d'années en années nous essayons de conserver le même profil social. Notre préoccupation d'un recrutement équilibré maintenant l'accès aux moins bien dotés est cependant contrariée par une tendance que nous avons aussi constatée avec le DEUST emplois jeunes. Quand la filière fait ses preuves et quand elle assure un débouché, elle est peu à peu « colonisée » par les enfants de catégories plus favorisées de l'espace social du diplôme. Dans notre cas se sont les couches intermédiaires qui trouvent dans ce diplôme le moyen d'accès à l'enseignement supérieur, mais le processus est identique à tous les niveaux de diplômes, plus le diplôme est de qualité, distinguant et assurant un débouché, plus il devient le domaine de couches mieux dotées socialement.

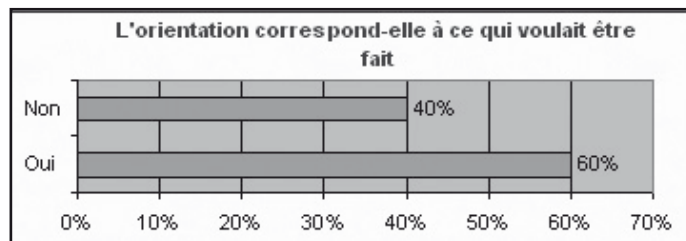
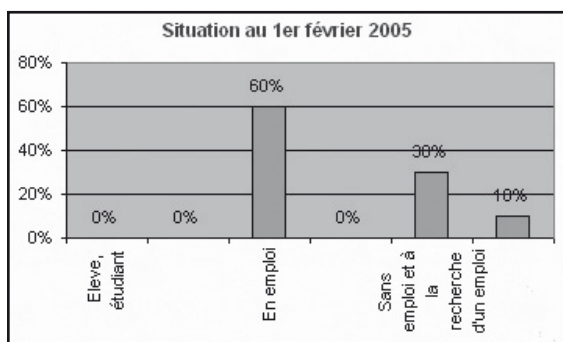
## Un recrutement bien au-delà de l'espace naturel de l'université d'Evry

Depuis sa création le DEUST recrute au-delà de l'espace de l'université tracé par ses formations non professionnalisées (Est de l'Essonne et Sud Seine et Marne). Dans la suite du DEUST emplois jeunes il a continué à recevoir des jeunes du reste de l'Ile-de-France et d'autres régions.

La proportion d'étudiants de l'Essonne tend à diminuer depuis 2003 alors que celui des étudiants du Sud Seine et Marne augmente. Nous avons un flux régulier d'étudiants de l'Ile de France hors Essonne et Seine et Marne de 15 à 20% des effectifs et d'étudiants ayant passé leur bac dans les DOM. Le nombre d'étudiants venant de département hors Ile de France est une constante, il tend même à augmenter et fait nouveau nous avons des apprentis hors région (Nantes).

## Que deviennent-ils ?

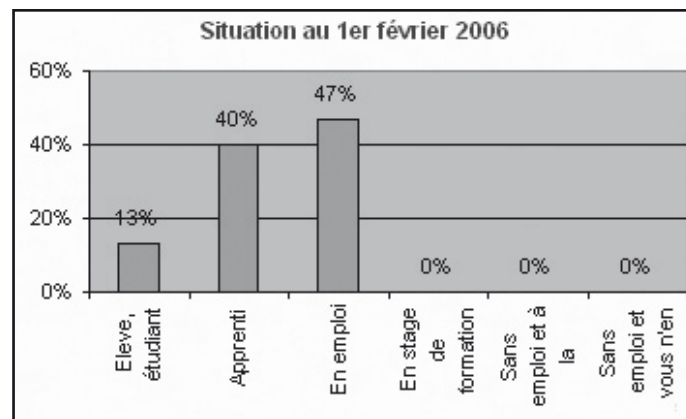
Nous reprenons ici des données du CFA sur les promotions sorties du DEUST en alternance la première en 2004, seconde en 2005, nous sortons la troisième en 2006. Les étudiants de la première promotion ont peu poursuivi d'études après le DEUST. Ce que nous savons d'eux aujourd'hui complète l'information de l'enquête CFA, quelques-uns ont continué dans le secteur du travail social, deux sont fonctionnaires, d'autres se sont arrêtés pour élever des enfants, enfin un tiers d'entre eux enchaîne encore les petits boulots sans que l'on puisse démêler la part de la conjoncture de celle des facteurs personnels, les plus fragiles, même diplômés s'intègrent plus difficilement dans une conjoncture difficile.



Promotion 2002/2005 première promotion. Doc CFA EVE

La seconde promotion s'est plus résolument engagée dans des études après le DEUST, la plus grande partie dans une licence professionnelle de spécialisation en économie solidaire à Marne la Vallée avec qui nous avons une bonne coopération, une a fait une licence Pro spécialisée sur les associations à Reims, quelques-uns ont fait Sciences de l'éducation à ParisV-Sorbonne.

Une autre partie s'est dirigée vers l'emploi ou a été embauchée dans la structure où l'apprentissage s'est déroulé.



Promotion 2003/2005 deuxième promotion. Doc CFA EVE

L'alternance et l'organisation pédagogique du DEUST sont les facteurs de réussite pour des étudiants qui échoueraient le plus souvent dans des filières classiques de l'université (où y ont échoué). La comparaison avec la première année d'AES à l'université d'Evry constitue une démonstration pertinente. Les contenus sont proches et le public a été longtemps similaire, jusqu'à une désaffection récente des bacs généraux et technologiques en AES au profit des bacs Pro. En AES où l'échec est de 75% en première année, les étudiants que nous avons en DEUST échoueraient, or non seulement en poursuivant leurs études en DEUST ils réussissent un diplôme d'état bac + 2 à 90%, mais encore ils poursuivent des études et s'insèrent professionnellement. Ces quelques données démontrent le bien fondé de la formation en alternance dans ce secteur et pour ce profil d'étudiants. Il est à regretter que la Région et le CFA ne valorisent pas cette formation, que ce dernier ne mette pas en place les passerelles qui permettraient une meilleure promotion sociale et enfin que l'université d'Evry ne mesure pas tout l'intérêt d'une filière professionnalisante à bac+2 et d'une filière tournée vers le travail social, prolongée par une licence et un master préparant aux métiers de la ville et du sport. Ceci est d'autant plus regrettable que l'offre d'emploi est importante dans le secteur et que de nombreux emplois pourraient être occupés si l'Etat, les collectivités et le monde associatif levaient le corporatisme des emplois réservés aux titulaires de quelques rares diplômes de jeunesse et sport ou sous tutelle de la DASS. ☐





Sous-directrice

Direction de l'action sociale de la CNAF

# Les orientations de la branche Famille en matière de jeunesse

Par Sylvie LE CHEVILLIER

**L**es enfants d'aujourd'hui étant les familles et les actifs de demain, il est tout naturel que les caisses d'Allocations familiales (Caf) soutiennent les actions extra-scolaires et périscolaires. Le but poursuivi est de favoriser l'épanouissement de l'enfant tout en valorisant le rôle éducatif des parents. Le temps non scolaire (estimé à 200 jours par an) constituant à la fois un problème d'organisation et un enjeu d'éducation pour les familles, les aides de la Caf répondent à un triple objectif : renforcer la prévention sociale contribuer à la cohésion sociale et veiller à l'égalité éducative des jeunes.

Le temps extra-scolaire est aussi celui du développement personnel et de la socialisation. À ce titre, les Caf conduisent des actions d'accompagnement social en direction des familles et aident au développement des services et des équipements de proximité. Pour ce faire, elles mobilisent divers dispositifs, dont le contrat « enfance et jeunesse ».

Entré en vigueur le 1er juillet 2006, il vise à assurer un continuum d'interventions et de services pour l'enfant sans rupture d'âge en privilégiant une logique de passerelles successives jusqu'à la veille de la majorité légale de l'enfant. Ce nouveau dispositif remplace le contrat « enfance » et le contrat « temps libre ». Il répond à une double exigence de maîtrise des coûts et de développement de l'offre d'accueil. En 2006, les dépenses consacrées au temps libre ont atteint 355 millions d'euros contre 137 millions en 2002. Outre ce dispositif, les Caf financent les centres de loisirs (à hauteur maximale de 3,37 euros par enfant et par jour) et soutiennent des actions destinées aux adolescents en partenariat avec les directions départementales, au moyen de chartes de qualité et de financements au titre de leurs dotations d'action sociale (30 millions d'euros en 2006).

Le BAFA, bien que n'étant pas un diplôme professionnel est nécessaire pour encadrer les enfants dans les centres de vacances et de loisirs. Les jeunes peuvent bénéficier d'une bourse de leur Caf lors de la formation nécessaire à son obtention. Un engagement qui s'est élevé à 5 124 595 euros en 2006. À travers l'acquisition de tickets « loisirs », « temps libre », etc. attribués en fonction des ressources, certaines Caf favorisent l'accès des jeunes aux structures de vacances et de loisirs.

Plus de la moitié des Caf contribuent au dispositif « villes vie vacances », en direction des jeunes âgés de 13 à 18 ans résidants dans des quartiers dits « défavorisés ». Les Caf y ont consacré, en 2006, 1 868 837 euros sur leurs fonds propres.



Les Tigres - Équipe de Softball de Thiais (94)

Pour ce qui est des actions périscolaires, en application de la loi relative à la famille de juillet 1994, les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (Clas) ont d'abord été mis en oeuvre dans les territoires classés ZEP/ZUS en 1996 puis étendus à l'ensemble du pays. Ces contrats, dont les principes sont réunis dans la « Charte de l'accompagnement à la scolarité » de 2000, constituent un véritable cadre de référence pour tous les partenaires impliqués. Il s'agit de soutenir des projets associant les accompagnants et les

établissements scolaires, d'une part, les accompagnants et les parents, d'autre part. Les Caf, principaux financeurs des actions d'aide à la scolarité ont, de fait, engagé en 2006, plus de 19 millions d'euros et près de 18 000 euros pour les actions visant à favoriser l'assiduité scolaire.

Cette politique contribue à faciliter l'articulation entre vie professionnelle, vie familiale et vie sociale tout en favorisant l'épanouissement des enfants. ☐

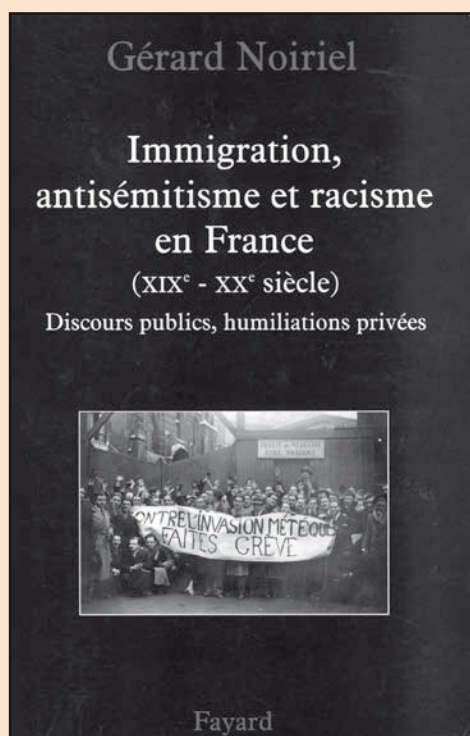
**« Avec l'immigration »,  
retrouver les valeurs universelles de solidarité....  
de justice et de coopération**

**Immigration, antisémitisme et racisme en France de Gérard Noiriel  
chez Fayard**

*Un livre d'histoire indispensable pour retrouver quelques motivations politiques...*

*Au moment où la droite, rénovée et décomplexée, s'approprie les valeurs universelles de solidarité et d'humanisme, il est utile à travers l'histoire de notre pays de tester le comportement de la société française dans toutes ses composantes vis-à-vis de l'immigration.*

Gérard Noiriel<sup>(1)</sup> présente ici un bilan des recherches menées sur cette question depuis deux décennies. Pour la première fois, l'immigration étrangère, l'émigration coloniale et l'évolution du droit d'asile sont appréhendées dans une réflexion globale, qui permet d'éclairer les enjeux du débat actuel sur l'immigration « choisie », « l'intégration » et les « discriminations ».



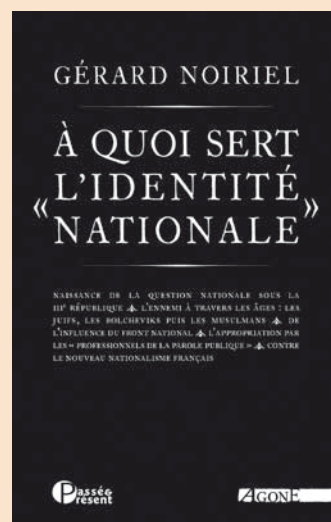
L'analyse détaillée des discours publics sur ce sujet que nous livre l'auteur met en évidence les stéréotypes dont les immigrants ont été victimes pendant plus d'un siècle et le rôle que ces représentations négatives ont joué dans le développement de l'antisémitisme et du racisme.

Gérard Noiriel plaide depuis longtemps pour qu'un lieu de mémoire rappelle que, tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle, la France a été l'un des tout premiers pays d'immigration au monde. Avec l'ouverture de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, cet aspect de notre histoire contemporaine entre enfin dans la mémoire

collective républicaine. Mais l'auteur nous met en garde contre les finalités de ce nouvel espace mémoriel qui, plus que fixer l'histoire, doit aussi permettre de faire reculer l'intolérance à l'égard des immigrants d'aujourd'hui et contribuer à l'éducation civique de tous les citoyens, y compris ceux qui aspirent à représenter le peuple français.

Jean BELLANGER

(1) Gérard Noiriel a démissionné de sa responsabilité au Conseil scientifique pour montrer son désaccord avec la mise en place du « ministère de l'Immigration et de l'Identité Nationale »



La question de « l'identité nationale » a été remise au centre de l'actualité politique par Nicolas Sarkozy, pendant la campagne électorale des présidentielles. Devenu chef de l'État, celui-ci a créé un « ministère de l'Immigration et de l'Identité nationale », ce qui est un fait sans précédent dans l'histoire de la République française. Huit historiens ont aussitôt démissionné de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration pour protester contre ce ministère, estimant que cet intitulé ne pouvait que conforter les préjugés négatifs à l'égard des immigrants.

La pétition qu'ont lancée ces historiens a été signée par plus de 10 000 citoyens en moins d'une semaine, et des universitaires du monde entier se sont associés à cet appel. Gérard Noiriel explique les raisons de ce mouvement. Il montre que la logique identitaire, née au XIX<sup>e</sup> siècle, a depuis constamment alimenté les discours nationalistes. Il rappelle que, au cours des années 1980, c'est Jean-Marie Le Pen qui a popularisé, dans l'espace public, l'expression « identité nationale » pour stigmatiser les immigrants. Analysant de façon minutieuse les usages de cette formule dans le discours du candidat Sarkozy, il donne des éléments pour éclairer les nouvelles stratégies aujourd'hui à l'œuvre dans le champ politique.

La collection d'histoire est réalisée en collaboration avec le Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire. Lire le manifeste du CVUH

<http://cvuh.free.fr/spip.php?article5>

Source : <http://atheles.org/agone/pas-sepresent/aquoisertlidentitenationale/>

En librairie le 26 octobre 2007



Président de la  
Fédération AEFTI

## La Confédération Générale du Travail (CGT) et l'immigration

Par Jean BELLANGER

**P**our aborder « le rôle de la CGT par rapport à l'immigration » je partirai des questions que peut se poser l'immigré. À quoi peut bien servir le syndicat pour celui qui arrive en France, terre d'accueil, terre d'asile, terre de séjour...

Cette question reste valable pour l'immigré qui arrive aujourd'hui quelles que soient ses motivations. Je citerai quelques exemples significatifs pris à différents moments de notre histoire syndicale, où le rôle de la CGT est mis en relief tant au plan national qu'au plan international. Comme syndicat, la CGT affirme sans ambiguïté et sans complexe ses choix et sa couleur de : « syndicat de classe et de masse », il est vrai, parfois contestés. Il est important de comprendre les positions des uns et des autres, sans les confondre. Que les propos tenus par la Droite et par la Gauche soient différents est tout à fait normal. Que Monsieur Nicolas Sarkozy s'approprie sans gêne et sans complexe les valeurs de gauche reste à mon sens un fait regrettable... Les « immigrés irréguliers » sont renvoyés les mains vides<sup>(1)</sup>, les naturalisations seront contrôlées par le Ministère de l'Immigration et de l'Identité Nationale et du Développement, les plus méritants des demandeurs se verront honorés de l'obtention du droit d'être assimilés Français. Face à une telle offensive, que peuvent bien proposer les opposants de gauche, eux qui n'ont rien fait de ce qu'ils promettaient : droit de vote, égalité de droits pour tous, réforme des banlieues, politique de la ville rénovée etc. ... C'est à ce moment précis que vient l'estocade finale du candidat, devenu par le suffrage universel, Président de la République française « les valeurs de Gauche : incarnées par Jaurès, Blum, Guy Môquet ... Je les revendique »... Sans plus polémiquer, concernant les « valeurs de Gauche » vécues par le syndicat, l'histoire peut nous aider à voir clair, sans tricher... L'engagement syndical de la CGT<sup>(2)</sup> et de la CGTU (Confédération générale du travail unitaire) n'a jamais été neutre, il est particulièrement significatif, que l'on en juge à partir de ces quelques morceaux choisis<sup>(3)</sup>.

### Quelques points de repères chronologiques dans l'histoire nationale et internationale...

La CGT, selon son habitude, ne reste pas neutre elle s'engage et prend position<sup>(4)</sup>...

Reprenons quelques dates significatives voyons si les comportements de la droite et de la gauche étaient les mêmes et à la mesure de ce regard rétrospectif faisons la clarté, éclairons nos concitoyens pour qu'ils ne se laissent pas abuser...

#### 1914-1918 et 1939-1945 - les guerres mondiales

Le renfort militaire par des troupes coloniales attire l'attention du syndicat sur le statut précaire de l'indigénat. Les guerres coloniales se poursuivent... Les mouvements de Libération et d'Indépendance apparaissent malgré la répression... La CGT comme beaucoup de Français reconnaîtra le sacrifice des militaires étrangers pour la mère patrie, le film « des Indigènes de la République » porté par les immigrés de la deuxième génération en a surpris plus d'un...

La bataille des pensions militaires n'est pas encore close.

Position CGT : 13-15 Juillet 1913 conférence administrative de la CGT : « Ne vous fiez pas aux principes qui ornent le fronton des édifices publics : Liberté, Égalité, Fraternité »

#### 1921-1936 - CGTU et CGT la scission

Pendant 15 ans les deux organisations syndicales s'exprimeront avec beaucoup de force sur les luttes sociales et les valeurs de solidarité de la classe ouvrière dans une France qui économiquement et politiquement se cherche et hésite<sup>(5)</sup>. Position CGT 22<sup>ème</sup> congrès de la CGT : 25-30 Juillet 1921 : pour les travailleurs immigrés en France « Le droit syndical doit être reconnu dans son intégralité y compris le droit de prendre personnellement part à l'administration de son organisation professionnelle... » À propos de la guerre du Rif le congrès de la CGTU de 1925 en condamne les auteurs avec véhémence : « Il n'y a pas de pénétration pacifique. Il y a pénétration par la force, par tous les moyens de guerre ... Dans un conflit qui met les Marocains, les Algériens, les Tunisiens, les Rifains, les Druzes aux prises avec notre bourgeoisie, nous sommes avec les peuples coloniaux et souhaitons leur victoire... »

#### 6 Février 1934 - la montée de l'extrême droite...

La manifestation fait 15 morts et 2000 blessés... Au 8<sup>ème</sup> congrès du 24 au 27 septembre 1935 la CGTU analyse l'événement : « les courants nationalistes et xénophobes ont joué un rôle considérable.



Mais cette vague que le grand capital pensait utiliser pour mieux faire admettre sa politique de misère dirigée contre les masses laborieuses a été brisée grâce à la haute conscience de classe du prolétariat français avec le concours actif de la CGTU<sup>(6)</sup>»

## 1924 à 1945 - la maîtrise des « flux migratoires »

Le problème de la maîtrise du flux migratoire est lié à la politique de l'immigration des différents gouvernements, le syndicat veut participer à la mise en place d'une telle politique Ambroise CROIZAT Ministre du Travail avait mis en place une commission paritaire avec l'Office National de l'Immigration qui remplaçait l'agence patronale de recrutement, la Société Générale d'Immigration créée en 1924 ...

L'absence d'une politique cohérente de l'immigration, respectueuse du droit des salariés à l'échelle du Monde, de l'Europe et de la France laisse encore aujourd'hui le champ libre au libéralisme qui s'étend dans le monde et sévit sans la présence ni le contrôle des salariés et de leurs représentants... C'est ce que dénonce « le procès de la dette » dans ces forum mondiaux de Dakar, Porto-allègre, Bamako ...

## 1955 à 1962 - la guerre d'Algérie

17 octobre 1961, la manifestation pacifique des Algériens à l'appel du FLN (Front de libération nationale) contre le couvre feu imposé par Papon se solde dans les rues de Paris et les berges de la seine par un odieux massacre qui marque encore les nouvelles générations ...Quatre mois après... Le 2 février 1962 au métro Charonne 6 militants CGT sont victimes de la répression policière, M.Papon étant préfet de Paris... Ces deux tragédies loin de s'opposer doivent être rappelées chaque année pour ne pas oublier les erreurs du passé et consolider les solidarités nécessaires pour réaliser une saine coopération et construire ensemble l'avenir.

## 1968 - le grenelle social

Mai 1968 ce n'est pas seulement la révolte des jeunes et particulièrement des jeunes étudiants contre l'ordre établi.

On oublie trop que « Mai 68 » fut aussi une période de lutte sociale intense, avec l'occupation des usines et la paralysie de l'économie du pays. Un immense élan de solidarité, de fraternité et d'échange eut lieu dans tout le pays bien au delà des facultés... Le droit pour l'immigré à la délégation syndicale fait partie des acquis de cette période.

## 1974 - Arrêt de l'immigration...

### La fin des Trente Glorieuses...

La crise économique touche particulièrement la classe ouvrière et les banlieues. Un ministère de l'immigration est créé sous GISCARD, « l'aide au retour » de Lionel Stoléru signifie le début des procédures d'expulsion pour les immigrés indésirables. La solidarité face aux fermetures d'usines aide à surmonter le racisme qui s'amplifie avec la crise économique... L'action unie des salariés débouche sur l'espoir d'une alternative politique...« Le programme commun » auquel adhère la CGT est diffusé, cette alternative se réalisera avec les élections présidentielles du 10 Mai 1981.

## 1975 - 1980 - les grèves des Foyers de travailleurs Migrants

La Sonacotra refuse de reconnaître les délégués élus par les résidents.

Michel PONIATOSKY Ministre de l'intérieur expulse les résidents et « meneurs » récalcitrants. La Coordination des Comités de Résidents se met en place, les forces de gauche et syndicales sont divisées, les « comités de concertations » doivent être mis en place dans chaque foyer et résidence, c'est la décision du Gouvernement Jospin en 2002. Le décret d'application n'est toujours pas publié en 2007, le « désenclavement des foyers » fait toujours partie des objectifs de la CGT.

## 1980 le Nouvel Ordre Economique international

en avril 1980 Georges Séguy secrétaire général de la CGT intervient à la conférence de Belgrade sur une nouvelle conception de l'économie où l'homme sera au centre du dispositif et non la rentabilité du capital... Ce message prononcé à l'Est de l'Europe dans un « pays non aligné » avait valeur de symbole dans ce monde dominé par la guerre et les tensions Nord Sud...10 ans après cet appel ... le mur de Berlin tombait mais le nouvel ordre économique n'avait toujours pas surgi...

## 1985 - La troisième marche pour l'égalité des droits

En Novembre 1985, sous la Gauche victorieuse, la « troisième marche » des jeunes immigrés se distinguait des rassemblements antiracistes, ses mots d'ordre sortaient des sentiers battus du « droit à la différence » et des discours et consignes habituels : « Tous frères », « Touche pas à mon pote » ou « égalité des chances », cette marche exigeait «l'égalité des droits»... 22 ans après, cette revendication reste encore valable ...

## 1986, Montreuil 4 et 5 décembre - 6ème conférence de l'immigration CGT

La campagne confédérale CGT mobilise sur le thème de cette conférence : « Ensemble, Vivre et Travailler, dignes, libres, égaux en droits ». Plus de 600 000 signatures seront collectées en 1987. Cette campagne de mobilisation se situe dans la continuité du dialogue avec les associations immigrées regroupées au sein du CAIF et avec les associations organisées en collectif de solidarité comme la Ligue des Droits de l'Homme, le MRAP, le GISTI, les syndicats et souvent avec le soutien des partis de gauche...

## 1989 - Colloque d'Essen l'ouverture de l'Europe

H.KRASUKY, secrétaire général de la CGT, avant que ne tombe le mur de Berlin, lance à ESSEN en République Fédérale d'Allemagne l'appel aux forces de l'union européenne pour s'ouvrir au monde à l'heure de la Mondialisation et éviter de devenir « une forteresse assiégée ». ☐

Ce texte a été publié dans la revue de l'institut d'histoire sociale de la CGT, Jean BELLANGER a été responsable du secteur immigration de la confédération CGT de 1981 à 1994.

(1) On retrouve les thèmes du Front National : les avantages sociaux doivent être réservés à ceux qui le méritent et aux Nationaux ... Les sans papier, sans travail, sans domicile fixe ne sont pas les bienvenus, ils doivent être expulsés...

(2) Au cours de la célébration du centième anniversaire de la CGT en 1994 et 1995, la manière dont la CGT s'est comportée vis à vis de l'immigration tout au long de son histoire a retenu l'attention des historiens et des militants des droits de l'homme. C'est en effet une des caractéristiques qui permet de distinguer la gauche porteuse de ces valeurs de solidarité aujourd'hui contestées par Mr Sarkozy et la nouvelle droite...

(3) On pourra se référer aux textes « la place de l'immigration dans la CGT » de Jean Bellanger publiés pour le centième anniversaire de la CGT en 1994, réédités en mai 2007, <http://www.urif.cgt.fr/ihscolloque%20immigration12%2007/j%20bellanger.pdf>

(4) ce qui est à mettre au compte des « valeurs de gauche », ce qui est à César reste à César ...

(5) Gérard Noiriel, immigration, antisémitisme et racisme en France Fayard Février 2007

(6) Certes le vocabulaire est particulièrement typé mais l'analyse est juste... l'intervention des « masses laborieuses » a évité le pire avec une droite xénophobe et anti-populaire...





Psychologue et Chercheur  
Ligue Française pour la Santé Mentale

## « Comment toucher l'intouchable en chatouillant les tabous ? »

Par **Éric VERDIER**

La « méthodologie des histoires » est une approche issue d'Afrique<sup>(1)</sup>, expérimentée dans de nombreux pays du monde, et soutenue par le PNUD<sup>(2)</sup>, sur des thèmes variés et intimement liés au vécu quotidien des gens dans les communautés (là où vivent et travaillent les personnes). Initialement, cette méthode a été inspirée de conversations communautaires autour de « l'arbre à palabre », démarche culturelle africaine permettant aux habitants d'un même village de partir d'histoires racontées, d'aborder en profondeur les problèmes complexes qui les concernent, puis de trouver ensemble les réponses les plus appropriées et les moyens pour les appliquer. Les thèmes évoqués peuvent concerner la sexualité, le VIH/SIDA, la relation Homme/Femme, la nutrition, la toxicomanie...

La puissance et l'originalité de cette approche tiennent au fait que pour toutes les cultures du monde, et tous les âges, raconter des histoires qui touchent les gens crée du lien et de l'intérêt, et de surcroît permet d'évoquer de manière subtile et respectueuse ce qui est sous-jacent aux comportements ; autrement dit, elle aide à comprendre les contours les plus complexes à travers une introspection collective. Le déroulement de la méthodologie permet aux participants de libérer leurs points de vue et leurs sentiments dans le respect de la différence et sans jugement.

Dans un second temps, la conceptualisation de la méthodologie offre aux acteurs formés la possibilité d'accompagner le groupe en présence vers une auto-analyse et une interprétation participative de ce qui est ressorti de la discussion, puis de déboucher sur les solutions les plus adéquates engageant le groupe en présence.

« Dis-moi Fatou, il faut combien de temps pour que l'eau bout ? » Fatoumata écarquille ses grands yeux de gazelle, pétrifiée. Le soleil de Bamako a dû taper sur la tête de la toubab, doit-elle se dire. La femme blanche insiste car elle pense que la jeune malienne ne comprend pas bien le français. La question est pourtant simple ! « Dans combien de temps l'eau va bouillir ? »

Le regard de Fatou est fixé sur la grosse marmite posée sur le feu de bois. « Mariam, l'eau bout ... quand elle bout ! ». Je réalise soudain l'absurdité de ma question. Evidemment, l'eau ne peut bouillir que lorsqu'elle est prête à bouillir...

De la même manière, chez une personne comme dans un groupe, une transformation ne peut s'opérer que si les individus sont au cœur du désir de changement et si on leur laisse le temps. La « méthodologie des histoires » va permettre ce processus de changement chez des individus dans une relation de groupe. Le groupe n'est pas une simple addition d'individualités mais va se constituer comme une entité particulière que lie un ciment : le « Capital Social ».

En mettant en pratique entre nous, puis avec les élèves de 5ème d'un collège, nous avons constaté comment le groupe constitue une dynamique autour d'un problème amené par un tiers. Le groupe s'ouvre à une sorte de temps mythique, fondateur à travers les échanges d'idées, de valeurs qui vont permettre le sentiment d'appartenance à ce groupe, une reconnaissance. Le principe de s'identifier au personnage central de l'histoire va permettre à chacun une expression plus libre. Dans le jeu, la personnalité toute entière se révèle. Il existe chez de nombreux individus une difficulté à s'exprimer. Pour ces personnes, un procédé tel que la « méthodologie des histoires » peut faire émerger une parole qui n'aurait pu exister dans des conditions habituelles de discussion. Lorsque nous l'avons expérimenté sur le thème de la nutrition avec les élèves, j'ai pu constater combien il pouvait être difficile, douloureux pour certains de s'exprimer. Voici donc le début de cette histoire, telle que nous l'avons racontée :

Cette histoire est une histoire vraie. Zanie est une jeune fille de 12 ans. Son papa et sa maman sont polonais. Depuis 2 ans, ils se sont séparés. Zanie vit avec son père et son frère Alex qu'elle aime beaucoup, dans la banlieue d'Evreux. Sa maman vit en Pologne, et Zanie va la voir à chaque vacance scolaire. Alex est en terminale, il a 17 ans. Il travaille après le lycée tous les soirs jusqu'à 19h30 pour se faire de l'argent de poche. Le père de Zanie travaille à Paris. Il part à 7h le matin, et rentre à 20h30. Zanie est gaie, joyeuse, rieuse, elle danse, elle chante. Elle se rend 2 fois par semaine à son cours de danse.

Un jour, en mettant son juste-au-corps, 2 filles la pointent du

(1) L'ONG Internationale ENDA Tiers-Monde dont le siège est à Dakar  
(2) Programme des Nations Unies au Développement



doigt et rient. Zanie va les voir et leur demande ce qui se passe. « Oh ! T'as vu ! Tes bourrelets débordent ! » Zanie est choquée. Elle va voir sa prof de danse, lui dit qu'elle a mal au genou et demande à rester sur le banc pour regarder les autres. Ses copines et la prof lui disent : « Oh Zanie, toi qui aimes tant danser, que t'arrive-t-il ? » « Rien, rien, j'ai juste mal au genou ! » Pendant le cours, Zanie se touche les bourrelets et se rend compte que les autres sont fines. Elle rentre chez elle, va dans la cuisine pour se préparer le repas, s'effondre en larmes et se pose des questions : « Pourquoi suis-je différente ? Qu'est-ce que je peux faire ? Que vais-je devenir ? » Maintenant, je vous propose de continuer l'histoire de Zanie comme si vous étiez elle.

Je m'étais installée au fond de la salle, là où viennent toujours se réfugier les élèves en difficulté. Ce fut effectivement l'endroit choisi par un petit groupe de garçons un peu différents des autres, à côté desquels personne ne voulait s'asseoir. Ils se révèlent rapidement un peu dissipés, semblent avoir des idées sans pour autant les exprimer à voix haute. J'essaie de les encourager par des sourires, et leur rappelle que toutes les idées sont intéressantes. Finalement, celui qui est assis à côté de moi désigne un de ses copains, à forte corpulence, et m'informe qu'il a une idée. Le garçon met sa main devant sa bouche, rouge de confusion : « euh... j'ai oublié ! »

« Ce n'est pas grave, tu me le diras quand tu t'en rappelleras. »

« Moi, madame, je sais ce qu'il veut dire ! »

« Tu peux lui rappeler à l'oreille si tu veux, mais c'est lui qui va me le dire... »

Je reprends un peu de distance et, après quelques sourires, le jeune homme m'interpelle et réussit à exprimer son idée. J'acquiesce d'un signe de tête et le félicite de sa proposition. Il ne se sent pas prêt à le dire à voix haute mais m'autorise à l'écrire. A ce moment, nous arrivons vers la fin de l'échange de propositions, et reprenons les idées avec les enfants. J'interviens pour ajouter son idée en insistant sur son intérêt. Le visage du jeune homme est radieux... Voici ce qu'il proposait : « Je dirais au Principal du collège de faire une réunion avec tous les élèves pour dire que tout le monde est pareil... »

## La parole aux professionnels.....

Cette formation ressemblait à une canicule au mois de septembre, les habitants du Sud enseignant des choses concrètes, du « bon sens terrien », à des habitants du Nord, dans un rythme mêlé de jeux, de recherche, d'écoute et de questionnement. C'était la savane arrivée au cœur de la Normandie, l'arbre à palabre transformé en saule pleureur ou en tilleul. C'était une dynamique de vie joyeuse, où l'essentiel sortait du meilleur de chacun de nous. Et la nutrition ? L'envie de faire partager le repas que l'on aime, tout simplement.

Au delà d'une technique d'animation, la « méthodologie des histoires » m'apparaît être une philosophie. Le stage tel qu'il s'est déroulé, tant par son contenu que par la personnalité des formateurs, m'a offert un temps pour une réflexion personnelle et professionnelle. Les apports, la dynamique impulsée, auront une incidence sur la façon d'aborder les situations à traiter, sur la gestion de mon service. A l'issue de ce stage, plusieurs verbes porteurs de changement me viennent à l'esprit : dynamiser, innover, partager. Le fait de pouvoir se poser, de réfléchir ensemble, de réapprendre à voir les points positifs avant les négatifs, d'acquiescer une approche méthodologique autre, crée un dynamisme personnel fort.

L'envie d'innover se fait alors sentir. Comment moi, responsable, je puis mettre la méthodologie au profit de mon service ? Comment permettre à mes collègues d'être partie prenante dans la vie du service ? Comment faire émerger les démarches individuelles ou collectives ? Même si je fais en sorte d'y être attentive, le stage, en développant une écoute plus active, en favorisant la réflexion, en apportant une méthodologie, offre une ouverture, l'envie de faire différemment. Etre « chef de service » implique de ma part d'avancer, de décider, au risque de faire parfois trop vite et de ne pas laisser suffisamment d'espace à l'expression individuelle. Ce stage permet d'y être attentive.

Partager, enfin c'est ce que j'ai envie de faire avec l'ensemble des professionnels de mon service, leur expliquer ce qu'est la « méthodologie des histoires ». Amenées régulièrement à mettre en place des actions collectives auprès d'un public adolescent, il m'apparaît important de leur faire partager cette méthodologie. Au delà du thème de la nutrition, cette technique est applicable à différents sujets. Ce peut être la prévention de la maltraitance, de la violence, la gestion des conflits... S'il est vrai qu'il y a toujours un décalage entre le temps fort d'un stage et la réalité au quotidien, je pense cependant que ce stage sera porteur de changement et que le groupe aura envie d'aller plus loin.

La formation « méthodologie des histoires » fait vibrer nos émotions et notre histoire personnelle. Elle bouleverse nos logiques de travail social, et met au centre du débat l'être humain dans sa globalité, avec ses émotions, ses aspirations, ses besoins et ses désirs. Elle permet à l'autre d'exister et lui donne un espace social à vivre. Se centrer sur les atouts, sur les forces des autres et de soi-même, constitue toute la puissance de la méthode à mon sens. Dans la mesure où chacun peut donner à l'autre, chacun existe à sa manière et renaît.

En utilisant des histoires ancrées dans la vie des gens, en créant un espace d'interaction qui met à l'aise et qui permet la libération des points de vue et des questionnements individuels, la méthodologie des histoires est un formidable outil qui offre, aux groupes et individus qui les composent, l'occasion de faire face à différents problèmes sociaux. Bien utilisée, elle permet aux travailleurs sociaux d'aborder des questions difficiles et de stimuler des transformations individuelles et collectives, tout en établissant un diagnostic social et en évaluant qualitativement l'impact de leurs interventions. ☐

Écrit collectif de Eric Verdier, Daouda Diouf, Pascale Bavouzet, Brigitte Dubroca, Agathe Sicaud, Franceline Fetet et Pélagicie Mansiamina.



© François FOGEL / Agence culturelle

Historien, directeur d'études à l'École  
des Hautes Etudes en Sciences Sociales  
(EHESS)

Président du Comité de vigilance sur les  
usages de l'histoire (CVUH)

Pour en savoir plus [http://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9rard\\_Noiriel](http://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9rard_Noiriel)

## Gérard NOIRIEL

**« Tant que l'on verra l'immigration  
comme un problème,  
les stéréotypes, le racisme et  
la xénophobie subsisteront. »**

***Vous coordonnez des recherches pour l'ACSE sur l'histoire de l'immigration dans les régions de France, qu'est-ce qui motive ces recherches ? Et quelles sont les finalités du projet ?***

Ce projet a été initié par l'ancien FASILD qui est devenu l'ACSE aujourd'hui. Le dossier est, essentiellement, suivi par Laurence Mayeur. Deux appels d'offres avaient été lancés. Le premier concernait les régions et le second, la coordination du travail des régions. Avec mon équipe de chercheurs, nous avons présenté un projet pour la coordination, qui a été retenu. L'objectif étant de poursuivre le travail que nous avons il y a quelques années à petite échelle ; le but étant de donner une dimension collective à la recherche sur l'immigration. En effet, je reste convaincu que toute recherche scientifique se doit d'être collective. Cette vision est mieux intégrée dans l'esprit des biologistes et des physiciens, elle l'est moins chez les littéraires. Il ne faut pas oublier qu'une recherche est faite pour être accessible et diffusée au plus grand nombre. Elle n'aura à mes yeux, aucun intérêt si elle se destine exclusivement à une poignée de spécialistes du même secteur.

Un des enjeux de cette recherche concerne la publication et la diffusion des travaux par le biais de canaux destinés au grand public, d'où le lien avec la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration (CNHI). Toucher le public scolaire en particulier, monter des spectacles vivants pour le plus grand nombre – je travaille personnellement sur un projet qui vise à traduire le résultat des recherches en langage artistique, autour de contenus porteurs d'une vision progressiste de l'immigration – sont quelques-uns de nos objectifs. Bien que j'aie démissionné du conseil scientifique de la CNHI, pour protester contre la création du ministère de l'immigration et de l'identité nationale, je continue à croire que cet établissement à vocation culturelle peut jouer un rôle dans la lutte contre les préjugés et les stéréotypes, même si ceux-ci sont véhiculés au plus haut niveau de l'Etat.

***Comment faire reconnaître les bienfaits et l'apport de l'immigration tout en évitant l'instrumentalisation de la mémoire au profit d'un repli identitaire ou d'une hiérarchisation de la souffrance ?***

Personnellement, je trouve que le mot « communautarisme » n'a aucun sens. Il est apparu pour stigmatiser les immigrés musulmans dans l'opinion publique. Il faut donc être prudent quant à l'utilisation de ce mot. S'il est utilisé pour pointer du doigt le rassemblement d'individus d'une même origine partageant un certain nombre de références culturelles, il faut l'appliquer à tous les Français qui se rassemblent dans des « communautés », sans distinction ! Mais, en règle générale, ce mot est surtout utilisé pour brandir la menace d'une utilisation politique des facteurs identitaires à des fins subversives : guerres civiles, terrorisme ou autre. Ces discours relèvent davantage du fantasme que de la réalité.

Dans mes travaux j'ai mis en évidence la différence entre Histoire et Mémoire. La mémoire possède une dimension subjective, bien souvent normative. Elle cherche à « sauver de l'oubli » des groupes présentés comme des victimes et à dénoncer des coupables. Ce rapport au passé est bien sûr tout à fait légitime et nécessaire. Mais on ne peut pas le confondre avec l'Histoire au sens scientifique du terme, qui cherche à expliquer en prenant le recul nécessaire à une bonne compréhension des faits.

Pour moi, l'utilité civique de la démarche historique tient au fait qu'elle peut fournir des outils d'analyse aux acteurs impliqués dans les enjeux de mémoire, afin de leur permettre de prendre de la distance avec les sujets qui leur tiennent le plus à cœur.

***L'administration française a produit une terminologie « technique » pour identifier l'autre. L'étranger qui devient immigré en s'installant sur le territoire et dont les enfants français par filiation ou par naturalisation sont recensés***



## comme enfants « issus de l'immigration », n'est-ce pas là un frein à une réelle intégration ?

En effet, au cours des années 1980-90, les grandes institutions qui fabriquent les statistiques, notamment l'INED (Institut National d'Etudes Démographiques) et l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) ont fait des « immigrés », une catégorie administrative. Ce terme met l'accent sur l'origine des personnes et non pas sur leur statut juridique comme c'est le cas avec la catégorie « étranger ». Cette dernière est définie par le droit international. Elle part du constat que le monde est constitué d'États-nations. La nationalité, au sens juridique du terme, est elle aussi discriminatoire (toutes les catégories le sont, par définition), puisqu'elle pénalise les étrangers par rapport aux droits civiques, à certains emplois, etc. L'introduction du terme « immigré » dans le vocabulaire administratif a contribué à changer le regard sur les personnes venues d'autres pays, en mettant l'accent sur leur origine, plus que sur leur nationalité et leur position sociale. D'autres termes (par exemple le mot « beur ») sont venus renforcer ce processus. Voilà un tournant inédit dans la République Française. Je l'ai évoqué dans mon dernier livre : *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXe-XXe siècle)* en parlant d'« ethnicisation » des rapports sociaux. Ce phénomène est apparu au moment de la crise du mouvement ouvrier. Il a eu pour conséquence la suppression du qualificatif « travailleur » et la disparition de l'expression « travailleur immigré ».

Tout ceci illustre une évolution qui conduit à ignorer, refouler, les réalités sociales pour déplacer le débat public vers la question des origines, ou de la religion. Certains chercheurs pensent que pour lutter efficacement contre les discriminations, il faut enregistrer les origines des personnes, la couleur de la peau, etc. En tant qu'historien, je constate que chaque fois que l'État français a eu recours à ce genre de catégorisation de la population (pour les Juifs, les Tsiganes et les indigènes de l'empire colonial), les conséquences ont été dramatiques, contribuant à la stigmatisation et à la persécution des personnes concernées.

Étant donné que c'est l'élite qui élabore le langage public, c'est à ses membres que revient la responsabilité de la construction du vocabulaire des représentations. Il faudrait réunir tous les partenaires, les associations militantes, les syndicats, les chercheurs, etc., pour sortir de l'engrenage et en finir avec ces discours stériles !

## Comment peut-on créer des instances pour lutter contre les discriminations tout en continuant à renvoyer la population à ses origines ?

Tant que l'on verra l'immigration comme un problème, les stéréotypes, le racisme et la xénophobie subsisteront. La raison majeure des discriminations est d'abord sociale. Combien d'enfants d'ouvriers peuvent accéder à des postes importants ? Telle est la façon dont la République française posait autrefois les problèmes sociaux. Il faut revenir à cette tradition de pensée.

Même chose en ce qui concerne l'échec scolaire. Il faut que le regard posé sur les enfants de migrants soit celui qui se porte sur les autres. Lier l'échec potentiel de ces élèves à leur origine sociale ou ethnique revient, fatalement, à les éloigner des chemins de la réussite.

La nouvelle loi sur l'immigration, adoptée en septembre 2007 aggrave les discriminations qui pèsent sur les personnes qui souhaitent venir en France, notamment pour rejoindre leur conjoint. Si l'on avait appliqué dans le passé le test de langue imposé aujourd'hui par le gouvernement, nous aurions plusieurs millions de Français en moins, actuellement, car les immigrants qui sont venus en France ne parlaient pas le français, sauf les plus riches. Là encore, la discrimination sociale s'ajoute à celle des origines.

## Nous connaissons votre point de vue sur le Ministère de l'Identité Nationale et de l'Immigration, aujourd'hui, les objectifs chiffrés de ce ministère justifient l'adoption d'un amendement qui autorise l'usage de tests génétiques dans les procédures de regroupement familial. Qu'en pensez-vous ?

Il faut savoir que l'immigration atteint aujourd'hui son taux le plus faible depuis plus d'un siècle. Le fait de continuer à présenter cette question comme un problème fondamental pour la France est scandaleux. Nous voyons sous nos yeux se dérouler cette surenchère que nous avons critiquée dès la création de ce ministère de l'immigration et de l'identité nationale.

La dernière illustration de cette dérive est illustrée par l'amendement évoquant le test ADN pour prouver la paternité dans le cas du regroupement familial, qui est totalement contraire au droit français de la filiation. 

Propos recueillis par  
**Zohra BOUTBIBA**

## Appel à contribution S&F no 66 - Les discriminations

En décembre 2007, le dossier de la revue S&F portera sur les dispositifs de lutte contre les discriminations ethniques.

### N'hésitez pas à nous envoyer vos contributions sur les thèmes suivants :

- Les politiques publiques et la politique européenne en matière de lutte contre les discriminations, les formes de discriminations, l'intégration des minorités visibles dans la société française, la lutte contre les discriminations à l'emploi, la discrimination positive, discrimination d'état, le rôle controversé des statistiques et catégories ethniques, les moyens de lutte et les obstacles, comment prouver une discrimination, la promotion de l'égalité des chances, expériences de terrain.



Secrétaire de l'Association pour une  
citoyenneté européenne de résidence  
(L'Acer)

# Pour une citoyenneté européenne de résidence

*Par Françoise GALLAND*

**L'**Europe est divisée en castes, or, seule l'égalité des droits politiques garantit une Europe démocratique

L'Union européenne est fondée sur les « valeurs indivisibles de dignité humaine, de liberté d'égalité », reprenant ainsi le postulat de la Déclaration universelle des droits de l'homme selon lequel les hommes naissent libres et égaux en dignité et en droits. Mais, dans la réalité, la marche vers l'égalité est complexe et emprunte des chemins tortueux. Le traité de Maastricht, loin des valeurs fondatrices de l'Europe, a ainsi divisé la population en trois catégories : les nationaux (ex. : Français en France), les communautaires (ex. : Allemands en France), et les extra communautaires (ex. : Algériens en France). A cette division s'ajoute les « sans-papiers ». Les droits politiques se déclinent selon la catégorie à laquelle on appartient.

Certains droits sont désormais reconnus à tous : droit d'expression, de manifestation, de syndicalisation, de fonder une association, d'adhérer au parti politique de son choix, et de se faire élire à des fonctions internes dans ces diverses organisations.

Mais le droit de participer aux élections « politiques » varie fortement en fonction du pays de résidence et du statut du résident.

Les nationaux, classe supérieure !, jouissent de tous les droits politiques, votent et sont éligibles à toutes les élections organisées dans leur pays.

Les communautaires, jouissent, à minima, du droit de vote aux élections européennes et aux élections locales ou municipales. Quant aux extra-communautaires, ils sont soumis aux lois nationales, très différentes selon les pays, mais leurs droits politiques sont toujours inférieurs à ceux des deux autres catégories. Et l'on retrouve cette hiérarchie dans tous les pays européens.

Cette situation entraîne de multiples inégalités. Elle a pour conséquence une insuffisance, voire une absence totale, de représentation des populations issues des migrations dans les diverses institutions, mais aussi dans bien des aspects de la vie sociale.

En France, les protestations sur la télévision monocolore, en sont un exemple.

Elle est un frein à la cohésion sociale et à l'émergence d'une conscience européenne. Faisant voler en éclat les idéaux fondateurs de l'Europe, elle porte en germe la désintégration de la communauté.

## Pour une citoyenneté européenne de résidence

La lutte pour l'égalité s'organise pays par pays, avec plus ou moins de détermination et d'efficacité. Une étape certainement indispensable mais très insuffisante. Malgré plusieurs tentatives, dont la pétition du million<sup>(1)</sup>, il manque un élan transnational qui unifierait les énergies et redonnerait un sens aux combats locaux.

C'est en s'appuyant sur la notion de « citoyenneté européenne de résidence » qu'il est possible d'avancer : même sol, même droit, même voix ! Et même destin.

Cette citoyenneté européenne, attribuée aux personnes dont la résidence principale se trouve dans l'Union européenne, ouvrirait des droits politiques : droit de vote aux élections européennes, nationales et locales. Mais en attendant ce débat, il est possible de se battre pied à pied sur diverses questions. Pour parvenir à l'égalité des droits pour tous, l'Association pour une citoyenneté européenne de résidence (Acer -2) propose d'abord l'égalité de tous les étrangers, et d'aligner le statut des non-communautaires sur celui des communautaires, sans perdre de vue que seule la revendication du droit de vote et d'éligibilité pour tous est conforme avec les droits de l'homme.

L'Acer avance six mesures<sup>(2)</sup> en commençant par le droit de vote pour tous aux élections locales.

(1) Acer : 40, rue de Malte, 75011 Paris, [citoyennetederesidence@laposte.net](mailto:citoyennetederesidence@laposte.net), édite des notes concernant les droits politiques des étrangers en Europe (<http://perso.orange.fr/paul-oriol>)

(2) Pétition du million, [http://www.aedh.net/petition\\_million/petition-million.htm](http://www.aedh.net/petition_million/petition-million.htm), se propose de récolter un million de signatures en Europe pour l'établissement d'une citoyenneté européenne de résidence



### Pays ayant donné le droit de vote

|                                                            |                                                                        |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Aux élections locales<br>Droit de vote avec<br>éligibilité | Danemark, Finlande,<br>Irlande, Lituanie, Pays-Bas,<br>Slovénie, Suède |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|

|                                                            |                                                      |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Aux élections locales<br>Droit de vote sans<br>éligibilité | Belgique, Estonie, Hongrie,<br>Luxembourg, Slovaquie |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|

|                                                           |                                          |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Aux élections locales<br>Sous condition de<br>réciprocité | Espagne, Portugal,<br>République tchèque |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------|

### Cas Particulier

|                                                                      |             |
|----------------------------------------------------------------------|-------------|
| A toutes les élections<br>pour les ressortissants<br>du Commonwealth | Royaume Uni |
|----------------------------------------------------------------------|-------------|

### Pays n'ayant pas donné le droit de vote

|             |                                                                                    |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Aucun droit | Allemagne, Autriche, Chypre,<br>France, Grèce, Italie,<br>Lettonie, Malte, Pologne |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------|



C'est sans doute la mesure la plus évidente et plusieurs pays l'ont déjà adoptée : La France s'y refuse obstinément. Mais comment comprendre qu'un Suédois, informaticien arrivé depuis peu, ne parlant pas le français, vote aux prochaines municipales, alors qu'une Sénégalaise, francophone, ayant ses enfants scolarisés dans l'école du quartier, travaillant, et résidant depuis 15 ans ne puisse pas s'inscrire sur les listes électorales ?

Le monde est en perpétuel changement. Les guerres, les catastrophes naturelles, les désastres économiques et écologiques, les répressions dans de nombreux pays, la pauvreté poussent bien des gens sur les routes de l'exil, souvent des jeunes, dans leur pleine maturité qui tentent leur chance ailleurs.

Mais dans les pays riches, les départs sont nombreux : vers d'autres pays développés, mais aussi dans les pays du tiers monde, au Brésil en Inde, en Afrique.

Les flux migratoires ont toujours existé, ils s'accroissent aujourd'hui avec la mondialisation.

Chaque pays devient, à des degrés divers, pays d'émigration et pays d'accueil.

Il est urgent désormais de se doter de législation prenant en compte cette réalité. L'exclusion totale ou partielle de pans entiers de la population de la vie politique est économiquement contre-productive, socialement injuste et politiquement dangereuse. Le plein exercice des droits politiques est une garantie de la construction européenne sur des bases démocratiques, pour la solidarité, la liberté et la paix. ☐

**Chères lectrices et chers lecteurs,**

**Vous souhaitez réagir à un article, votre avis nous intéresse,  
envoyez-nous vos remarques.**

**Journaliste, chercheur, sociologue, historien, linguiste,  
spécialiste de l'immigration, vous êtes à la recherche d'un support  
sans langue de bois, envoyez-nous vos contributions.**



Président d'honneur de la Ligue des Droits de l'Homme.

## 60 ans de conflit israélo-palestinien

*Par Michel TUBIANA*

**E**n 2008, cela fera 60 ans que le conflit israélo-palestinien pèse sur la scène du Moyen-Orient et plus généralement sur la paix mondiale. Six guerres ouvertes (1948, 1956, 1967, 1973 et les deux guerres du Liban), une situation quasi permanente de guerre larvée parsemée de périodes d'accalmie illustrent la permanence d'un conflit que les protagonistes, les voisins proches et la communauté internationale n'ont pas su, pu ou voulu régler. Revisiter l'histoire ne sert à rien, si ce n'est, toutefois, de ne pas fonder une future paix sur des piliers fragiles. L'Etat d'Israël est un fait historique en tant qu'aspiration du peuple juif à créer son Etat et rien ne peut justifier de remettre en cause cette volonté nationale. L'injustice faite au peuple palestinien, injustice qui perdure aujourd'hui et de la pire manière sous nos yeux, est un autre fait de même dimension et rien ne peut justifier le calvaire qu'il endure. Parce que cette situation s'ancre dans une double histoire, elle mêle, souvent, des considérations inutiles et provoque les pires dérèglements.

### **Le conflit israélo-palestinien n'a rien d'un conflit religieux.**

Il ne s'agit pas d'un affrontement entre le Judaïsme et l'Islam (et parfois d'un affrontement entre Christianisme et Islam comme tentent de le faire croire les groupes fondamentalistes américains) : les références historico-religieuses ne sont là que pour déguiser la réalité d'aspirations nationales qui s'affrontent. Que certains croient devoir justifier leurs luttes sur ce type de considérations ne fait que développer un peu plus l'irrationnel et instrumentaliser le fait religieux à des fins qui lui sont étrangères. Il ne s'agit pas plus d'antisémitisme.

La destruction des juifs d'Europe est un phénomène propre à celle-ci et qui ne concerne en rien le monde arabe. Il ne s'agit pas de dire ici qu'il n'a pas existé et qu'il n'existe pas d'antisémitisme dans le monde Arabe mais la politique européenne étant largement influencée par un sentiment

de culpabilité (au demeurant parfaitement justifié) résultant des événements de la seconde guerre mondiale, il convient, là encore, de restituer aux faits leur sens exact : critiquer la politique des gouvernements israéliens successifs ne constitue en rien une manifestation d'antisémitisme. C'est en raison du refus d'une telle escroquerie intellectuelle qu'il faut dénoncer tout aussi résolument ceux et celles qui assimilent tous les Juifs du monde à la politique des autorités israéliennes, renouant ainsi avec les stéréotypes habituels d'une démarche raciste. Enfin, dans cette histoire qui a entraîné du sang et des larmes des deux côtés, il n'est pas inutile de dire que la violence contre les civils, quels qu'ils soient et d'où qu'elle vienne, constitue autant de crimes de guerre. Chacun est comptable des méthodes qu'il emploie ce qui ne relativise en rien les situations respectives des deux parties au conflit, c'est-à-dire un occupant et un occupé.

À un an du soixantième anniversaire de ce qui a été une indépendance et une catastrophe, quatre réflexions peuvent être faites. L'échec des accords d'Oslo de 1993, dont le symbole le plus fort est sans doute l'assassinat d'Itzhak Rabin, est patent. La colonisation israélienne n'a jamais cessé et le sort réservé au peuple palestinien continue à être quotidiennement insupportable. C'est d'un enfermement à ciel ouvert que l'on peut parler. Enfermement quasi étanche lorsque l'on vit à Gaza. Enfermement plus espacé mais tout aussi insupportable lorsque l'on vit en Cisjordanie. La construction du mur de séparation est non seulement illégale mais elle constitue aussi un véritable crime contre l'avenir de ces deux peuples. A la séparation des corps, elle ajoute l'enfermement de l'esprit. Les images de télévision passent devant nos yeux mais elles ne permettent plus de ressentir l'humiliation permanente que vivent les palestiniens de Gaza et de Cisjordanie, humiliation pourtant tangible par chaque observateur étranger lorsqu'il franchit ou tente de franchir un point de contrôle israélien : Qui dira la désespérance de ceux qui ne peuvent se déplacer, se marier ou qui meurent à côté d'un barrage sous l'œil atone d'un militaire israélien ?







Ces hommes et ces femmes sont alors niés dans leur humanité, pas simplement parce que leurs droits élémentaires sont bafoués, mais parce qu'ils ne sont même plus jugés dignes d'être respectés.

À l'aune de cette politique, les deux sociétés se radicalisent. La société israélienne ne voit plus des hommes et des femmes revendiquant leurs droits à exister mais des instruments de violence. Au point de voir l'éthique disparaître comme l'a montré la Cour Suprême Israélienne en tolérant la torture et le traitement infligé au peuple palestinien. Au point aussi de voir les propres valeurs de la société Israélienne disparaître lorsqu'elle accepte que ses membres les plus fragiles et les plus symboliques, les survivants du génocide, puissent vivre dans la pauvreté la plus totale. Si, et c'est heureux, des voix continuent à s'élever en Israël pour respecter le droit des palestiniens et pour en appeler aux valeurs fondatrices de cet Etat, force est de constater que 60 ans de guerre, de discours guerriers, corrodent, là comme ailleurs, jusqu'aux principes les plus essentiels à toute vie en société.

L'impossibilité de vivre que ressentent les palestiniens depuis près de 60 ans ne pouvait conduire aussi qu'à une forme de radicalisation, surtout après avoir admis la présence de l'Etat d'Israël sans pour autant être eux-mêmes reconnus. Que cette radicalisation s'exprime sous la forme d'une majorité donnée au Hamas, par le biais d'élections parfaitement démocratiques ce qui est en soi un tour de force dans une situation d'occupation, ne change rien à la désespérance qui se manifeste ainsi.

Pour autant ne nous-y trompons pas : que revienne un espoir réel de paix, que se construise un réel dialogue et ces forces radicales s'estomperont. Non par simple bienveillance, non sans difficultés et sans soubresauts, mais parce que l'aspiration à la paix reste un sentiment tout aussi humain que la haine.

## Il suffit de le faire vivre....

Le faire vivre, c'est là la responsabilité d'une communauté internationale qui empile les résolutions onusiennes sans résultats probants. Certes, nul ne peut ignorer le lien étroit entre les autorités israéliennes et les autorités américaines et donc la responsabilité des U.S.A. mais le peu d'empressement de l'Union Européenne à peser réellement sur la situation est tout aussi responsable de l'actuel blocage. Exiger de l'autorité palestinienne qu'elle organise des élections démocratiques et en nier le résultat parce que le vainqueur ne plaît pas, c'est aussi dire au peuple palestinien qu'il n'a pas les mêmes droits que les autres peuples. Tous les observateurs de la région, y compris les ambassadeurs européens en poste, n'ont cessé, en pure perte, de mettre en garde leurs gouvernements contre ce déni de réalité.

Il ne s'agit pas là de mener une politique en faveur de l'un ou l'autre des camps, il s'agit de faire respecter un droit international qui devrait valoir de la même manière pour tous. Tel n'est pas le cas et c'est là donner du grain à moudre à ceux qui ne veulent pas la paix.

Une paix dont on a rarement su avec autant de précisions et à l'avance les conditions. Les accords de Taba (dans leur dernière version), la démarche d'une partie des sociétés civiles lors des accords de Genève montrent que l'on sait parfaitement ce qu'il faut pour que la paix s'installe. Evacuer la Cisjordanie, garantir la libre circulation entre Gaza et la Cisjordanie, faire de Jérusalem une capitale partagée et aux lieux saints protégés, reconnaître aux réfugiés palestiniens qu'ils sont bien des réfugiés et négocier leur avenir, voici à quelques ajustements près ce que chacun sait être les voies de la paix.

Mais pour cela faut-il encore que la volonté politique, en particulier celle de la communauté internationale, soit là. Chacun de nous peut y contribuer. ☐



**Soutenez une cause noble : la lutte pour l'égalité des chances dans l'éducation, l'accès à l'emploi et à la formation pour tous.  
Faites votre publicité dans Savoirs et Formation**

À retourner à : **Fédération AEFTI - 16 rue de Valmy - 93100 Montreuil**

☐ **Je désire avoir plus d'informations sur la publicité dans la revue Savoirs et formation.**

Nom et prénom (M., Mme, Mlle) : .....

Organisme : .....

Adresse : .....

Code Postal : ..... Ville : .....

Tél. : ..... Fax : .....

Email : .....



**Fédération nationale des Associations  
pour l'Enseignement et la Formation  
des Travailleurs Immigrés et de leurs familles**

**16 rue de Valmy 93100 Montreuil  
Tél. : (33) 1 42870220 - Fax : (33) 1 48575885  
aefitfd@wanadoo.fr - http://www.aefiti.fr**

**AEFTI PARIS**

231, rue de Belleville  
75019 PARIS

**AEFTI SEINE-SAINT-DENIS**

10, rue Hector Berlioz  
93000 BOBIGNY

**AEFTI MARNE**

48, rue Prieur de la Marne  
51100 REIMS

**AEFTI SAONE-ET-LOIRE**

25, rue Mathieu  
71000 MACON

**AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON**

21, rue Blanqui  
66000 PERPIGNAN

**AEFTI LORRAINE-ALSACE**

BP 50314  
4, rue des Chanoines  
54006 NANCY CEDEX

**AEFTI ARDENNES**

6 bis, rue Alexandre  
08000 CHARLEVILLE  
MEZIERES

**AEFTI SAVOIE**

Le Bocage  
339, rue Costa de Beauregard  
73000 CHAMBERY

**AEFTI PICARDIE**

BP 221  
80002 AMIENS  
CEDEX

**Ensemble pour l'égalité des droits et contre toutes les discriminations !**

**Bulletin d'abonnement**

À retourner à

**Fédération AEFTI - 16 rue de Valmy - 93100 Montreuil**

Nom et prénom (M., Mme, Mlle) : .....

Organisme : .....

Adresse : .....

Code Postal : ..... Ville : .....

Tél. : ..... Fax : .....

Email : .....

☐ **Oui, je m'abonne pour 1 an à la revue Savoirs et Formation et je reçois 4 numéros.**

Je joins un chèque de **16 €** à l'ordre de la Fédération AEFTI.

**Date cachet et signature**

☐ **Je soutiens votre action, je souscris un abonnement soutien.**

Je joins un chèque de **30 €** à l'ordre de la Fédération AEFTI.

*Offre valable jusqu'au 31 décembre 2007.*

Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17 du 06/01/1978,  
vous pouvez accéder aux informations vous concernant,  
demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à La Fédération AEFTI.

**Consulter le catalogue des publications sur [www.aefiti.fr](http://www.aefiti.fr)**

**Bulletin de commandes**

À retourner à

**Fédération AEFTI - 16 rue de Valmy - 93100 Montreuil**

Nom et prénom (M., Mme, Mlle) : .....

Organisme : .....

Adresse : .....

Code Postal : ..... Ville : .....

Tél. : ..... Fax : .....

Email : .....

☐ **Oui, je souhaite commander** (indiquez le titre du numéro) : .....

Je joins un chèque de ..... € à l'ordre de la Fédération AEFTI

**Date cachet et signature**

☐ **Je soutiens votre action, je fais un don**

Je joins un chèque de ..... € à l'ordre de la Fédération AEFTI.

Les dons permettent de bénéficier d'une réduction d'impôt sur le revenu égale à 75% des dons dans la limite de 488 euros versés et  
66% au-delà dans la limite de 20% du revenu net imposable.

Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17 du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant, demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à La Fédération AEFTI.