Savoirs et Formation S&F

Revue de la 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
aeftifd@wanadoo.fr
http://www.aefti.fr

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
Anne VICHER
Noël FERRAND
Albin WAGENER
Marc BULTEAU
Fred DERVIN
Mercè PUJOL BERCHÉ
Jean - François COURBE
Patchareerat YANAPRASART
Linda PFEFFERLI
Marie BLAISE
Eric KESLASSY
Éric VERDIER
Karim BEKDACHE (AEFTI MARNE)
Joaquim NEIVA (AEFTI ARDENNES)

Crédits Photos
© Collection Jean BELLANGER (Couverture, P14)
© Fournies par les intervenants
(Photos d'identité)

Relecture
Catherine GODIN
Anne-Marie DAILLE (AEFTI SAVOIE)
Joaquim Neiva (AEFTI ARDENNES)

Conception graphique et Maquette
Zohra BOUTBIBA

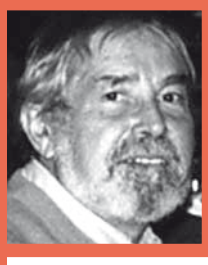
Abonnements - Relation clients :
Catherine GODIN 01 42 87 02 20
France prix au numéro : 5 euros
Etranger prix au numéro : 8 euros
Abonnement **France** : 22 euros / an pour : 4 numéros et un hors série.
Abonnement **Etranger** : 30 euros.

Publicité : KALLISTÉ, Jean- François RICHARD
117 rue de Charenton, 75012 PARIS
Tél. 01 77 89 53 16 - Fax : 01 69 00 53 16
Couriel : kalliste@laposte.net

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 : Chevillon imprimeur
26, boulevard Kennedy
BP 136 - 89 101 SENS Cedex
03 86 65 04 78
chevillon.imprimeur@wanadoo.fr

Réalisé avec le soutien de :



DIDAC'RESSOURCES
CONTACT@DIDAC-RESSOURCES.EU
+33618712669

L'éditorial de Jean BELLA

Directeur de la publication

Le dialogue interculturel

« Le dialogue interculturel » fait l'objet de ce numéro de S&F-Savoirs et Formation, nous remercions toutes celles et tous ceux qui ont bien voulu apporter leurs contributions en parlant de leurs expériences et de leur connaissance.

Le dialogue, voilà ce dont manque notre monde d'aujourd'hui qui s'affronte et se déchire… Les pauvres, les affamés, « la veuve et l'orphelin » (pour employer nos propres expressions culturelles) sont laissés pour compte…

Pour rester dans le domaine qui nous concerne, nos lecteurs apprécieront, j'en suis sûr, les exemples de dialogue qui sont proposés et qui nécessitent un véritable engagement.

Anne VICHER, nous présente « le livret d'apprentissage du français » réalisé par la ville de Paris à destination des étrangers qui souhaitent apprendre la langue du pays d'accueil. Le nombre d'étrangers concernés pour la seule ville de Paris est impressionnant.

J'en profite pour renouveler mes remerciements à la ville de Paris qui a reçu une nouvelle fois le collectif Droit à langue du pays d'accueil, le 17 avril 2008.

Apprendre la langue, exige souvent de passer par un parcours donné, l'évaluation (ECLERC) qui nous est proposée par Noël FERRAND, nous montre à l'évidence, la nécessité d'être assisté par des professionnels.

Pour être profitable, le dialogue interculturel demande une attitude respectueuse de l'autre comme le souligne JF COURBE qui précise que pour « envisager un avenir commun, il conviendrait de commencer par réduire considérablement les inégalités entre les dialogueurs en termes économique et social mais aussi dans le domaine de l'éducation et sur le plan des libertés. »

Les cultures peuvent se superposer, s'opposer et s'entredéchirer sans pour autant devenir facteur de paix et de justice sociale.

La lutte contre les discriminations que les AEFTI de Champagne-Ardenne mènent avec le concours de Karim BEKDACHE et de Joaquim NEIVA, nécessite un prolongement politique dans nos prises de positions.

Pour finir, je partage entièrement, le point de vue de Christophe DELTOMBE Président d'Emmaus France (Le Monde du 05 juin 2008) et celui exprimé par le GISTI, la LDH, le FSU et la CGT et Aminata TRAORÉ :

le Parlement européen ne peut accepter la circulaire de la honte (projet de directive du retour) qui « prévoit de prolonger la durée de rétention des sans-papiers dans les différents pays européens à dix huit mois, véritable scandale humanitaire ». Comment concevoir qu'une institution censée incarner la démocratie à l'échelle de l'Union européenne envisage d'infliger un tel traitement à une fraction de sa population ?

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs,
elles n'expriment pas nécessairement la position du réseau AEFTI.
La reproduction des articles doit faire l'objet d'une autorisation de la Fédération AEFTI.

Sommaire

Les infos du trimestre

3 Le portfolio des apprenants étrangers à Paris, par Anne VICHER

Débat

8 - 9 Pour que la langue cesse d'être un instrument d'exclusion et de discrimination, Collectif Droit à la langue du pays d'accueil

Zoom sur

10 ECLER 20 ans d'expérience, par Noël FERRAND

Le dialogue interculturel : une nécessité pour mieux gérer la diversité

15 «L'approche interculturelle s'appuie sur l'interaction entre les personnes de cultures différentes qui prennent conscience d'une altérité réciproque», par Sophie ETIENNE

16 Pour l'urgence d'un dialogue interculturel, par Albin WAGENER

18 « Singularité, diversité, subjectivité et représentations », par Marc BULTEAU

22 Pour un interculturel basé sur des diversités vraiment divers, par Fred DERVIN

25 Comment bâtir un avenir commun ?, par Mercé PUJOL BERCHÉ

29 « Le dialogue interculturel comme facteur de paix et de justice sociale », par Jean-François COURBE

30 L'encouragement du plurilinguisme : un outil de gestion de la diversité au sein d'une entreprise nationale suisse par Par Patchareerat YANAPRASART et Linda PFEFFERLI

Immigration

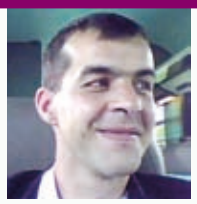
36 Travail social ou charité sociale, par Marie BLAISE

Lutte contre les discriminations

38 Discrimination et « minorités visibles », par Éric KESLASSY

41 Discrimination et « majorité invisible », par Éric VERDIER

42 L'interview



Karim BEKDACHE

« Comment maintenir l'attention et la dynamique engagée en matière de lutte contre les discriminations sans le programme Equal ?»

Écho des AEFTI

44 Mode de garde « un atout pour concilier vie professionnelle et vie familiale », par Joaquim NEIVA

International

46 Non à la directive de la honte, Communiqué de la CIMADE

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 publiques, 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 noble cause : 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)*

Directrice d'ECRIMED'
Enseignante à
l'Université de Paris 3
ECRIMED'
94, rue Broca 75013 Paris
Tél. 01 55 42 17 17
contact@ecrimed.com

« Mon livret d'apprentissage du français : Paris sur le français »

Le portfolio des apprenants étrangers de Paris

Par Anne VICHER

Contexte du lancement du « livret d'apprentissage du français »

450 000 étrangers et immigrés venus de plus de 110 pays vivent à Paris. 20% des Parisiens sont allophones.

L'offre de formation linguistique soutenue par la Ville de Paris représente entre 5 et 6 M€ par an et bénéficie à plus de 13 500 personnes. Certaines actions de formation linguistique, sont assurées directement par la Ville)[1a], d'autres sont dispensées par des organismes de formation, sélectionnés dans le cadre de marchés publics, ou par des associations (centres sociaux) subventionnés par la ville ou le département de Paris. L'offre concerne à la fois des actions dites de français langue étrangère, d'alphabétisation, mais aussi de socialisation ou de professionnalisation dans lesquelles l'apprentissage de la langue joue un rôle majeur.

Même si l'objectif premier de toutes ces actions consiste à « faciliter l'intégration sociale, économique et culturelle des populations étrangères résidant dans la capitale. », l'offre est en réalité très complexe, car elle fait intervenir une multitude d'acteurs dont les logiques ne se rejoignent pas forcément. Elle est fluctuante, car elle dépend aussi des décisions de l'Etat, dont la doctrine n'a cessé de changer, tant sur le plan des orientations que des modes opératoires. Elle est aussi malheureusement opaque : six directions de la Ville sont commanditaires et travaillaient peu en partenariat au moment des entretiens

Constatant que malgré la diversité de l'offre parisienne, certains bénéficiaires, notamment les migrants non ou faiblement scolarisés « stagnent » très (trop) longtemps dans certaines formations « sans jamais atteindre l'objectif qu'ils avaient pu se fixer au départ ou acquérir une autonomie suffisante pour vivre et s'intégrer à Paris » l'adjointe au Maire de Paris chargée de l'intégration et des étrangers non communautaires [1b], a demandé à la Délégation à la politique de la ville et à l'intégration (DPVI) de lancer un appel d'offres pour « créer et mettre en place un outil de suivi commun à la Ville, permettant d'inscrire les bénéficiaires dans un parcours d'apprentissage évolutif et pérenne »[2]. ECRIMED' a été sélectionné. L'outil a été conçu et réalisé par Anne Vicher avec la collaboration de Marie-Claire Durussel.

Préalables à la conception du « livret d'apprentissage du français»

Le rapport de 2003 de la Fédération AEFTI sur « les formations linguistiques et la lutte contre les discriminations » mettait déjà l'accent sur « la difficile accessibilité de l'information, l'absence de coordination entre les prestataires, la nécessité de mieux articuler l'offre entre les différents organismes et d'assurer une meilleure visibilité de l'action municipale. » **Avant d'entamer la phase de conception du « livret », il a donc été nécessaire de procéder à :**

- une phase de recueil et d'analyse de documents décrivant plus précisément l'offre parisienne dans les différents dispositifs, financés par les différentes directions,[3]
- une enquête qualitative, sur la base d'entretiens semi dirigés, auprès de tous les acteurs impliqués dans le (co)financement, la prescription mais aussi la mise en place ou l'animation d'actions d'apprentissage de la langue française à Paris. Nous avons donc interrogé :
- les responsables administratifs et pédagogiques des 6 directions de la Ville concernées, les équipes de développement local, l'Inspection générale et les élus,
- les coordinateurs et formateurs d'organismes de formation, les associations de quartier et centres sociaux, financés par la Ville ou le Département de Paris.

Il s'agissait ensuite de valider la forme et le contenu d'un outil commun à toutes les directions de la Ville, basé sur un langage commun et des références communes, visant la mise en place d'un parcours de formation linguistique cohérent pour tous les apprenants de la Ville, leur permettant à chacun d'évoluer en fonction de leurs besoins et de leur projet. Ce document, que devait s'approprier chaque structure, quelle que soit la direction dont elle dépend, serait tiré en 15000 exemplaires

Cette étape d'analyse de l'existant et de recherche de consensus a comporté :

- 45 heures de rencontres et d'entretiens, très fructueuses. Tous les acteurs ont joué le jeu et manifesté une grande volonté d'adhérer au projet et de collaborer à l'élaboration d'un outil efficace que chacun puisse s'approprier. Créer des passerelles entre les différentes offres et structures a été un objectif unanimement plébiscité par tous les acteurs de la formation.
- 2 comités techniques d'appui avec les coordinateurs pédagogiques, et des formateurs des organismes de formation, associations et centres sociaux, à qui nous avons soumis la première ébauche du livret de l'apprenant pour critiques et améliorations.
- Enfin, 3 comités de pilotage, auxquels participaient des élus, des responsables des 6 directions, ont ponctué l'avancée des travaux…

Options prises par ECRIMED' en fonction des résultats des entretiens. Pour répondre à la demande de la DPVI, mais aussi des autres Directions de la ville et du département de Paris, ainsi qu'aux OF et aux associations concernés.

Mon livret d'apprentissage du français est :

- un outil au service de l'apprenant et unique propriété de l'apprenant,
  - qui valorise ses apprentissages en langue et en culture françaises mais aussi ses expériences linguistiques dans différentes langues et différentes cultures,
  - qui reflète clairement l'acquisition et le développement de ses compétences en français à l'oral et à l'écrit, en formation ou dans d'autres situations de sa vie sociale, culturelle ou professionnelle, dans une optique d' « apprentissage tout au long de la vie »,
  - dont il fera usage, s'il le souhaite, comme « passeport social » ou « passeport pour l'emploi ». Il pourra y conserver tous les documents qui peuvent témoigner des compétences et connaissances acquises.[4]

- Un outil de suivi entre les différentes structures et les différentes directions de la ville
  - qui évite la stratégie du « mille feuilles », décourageante pour l'apprenant qui se voit sans cesse proposer les mêmes cours, à chaque début de nouvelle formation,
  - mais qui lui permette de poursuivre son apprentissage dans une autre structure « sans avoir à reprendre tout à zéro », dans une logique de parcours de formation en cohérence avec son projet.

- Un outil d'échange constructif, dans un langage commun et partagé, entre
  - l'apprenant et le formateur
  - les associations et les organismes de formation parisiens
  - les différentes directions de la Ville de Paris.

  pour mieux co construire le parcours d'apprentissage de l'apprenant

Les acteurs, surtout les organismes de formation et les associations, souhaitaient en outre que ce « livret » soit « Beau, maniable, facile d'accès, facile à remplir, valorisant, Qu'il soit à la fois léger … et complet. » « Que ce ne soit pas un outil en plus, mais un outil qui permette d'en rassembler plusieurs sous un seul»

Choix d'un langage commun

Pour progresser le plus efficacement possible dans son parcours d'apprentissage linguistique, qu'il soit à visée sociale, culturelle ou professionnelle, l'apprenant a besoin d'être orienté vers la formation correspondant au mieux à ses attentes, la plus adaptée à son projet, à ses besoins. Pour ce faire, l'offre doit être décrite dans un langage commun, accessible et compréhensible par tous les acteurs concernés. Le cadre de références doit être partagé. Ce qui n'était pas le cas : certaines directions s'appuient sur la grille ANPE/FAS, d'autres sur leurs propres grilles d'évaluation de connaissances et de niveaux, d'autres encore n'imposent aucun cadre ou laissent aux organismes de formation le choix du référentiel[5].

Choix d'une forme et d'une démarche

À la suite de nos entretiens et discussions, le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) a été adopté par tous les acteurs, comme cadre de référence pour l'évaluation du niveau des compétences langagières acquises dans les différents cours, stages, animations linguistiques (co) financées par la Ville de Paris. Adopté dans plus de 50 pays, déjà traduit dans 36 langues, ce référentiel nous a semblé le plus pertinent et le plus opérationnel, certains OF ou associations l'utilisant déjà.

Nous avons également opté pour une démarche de type « portfolio » qui permet à l'apprenant, avec l'aide du formateur,

- de réfléchir sur son processus d'apprentissage et non seulement sur l'accumulation des savoirs,
- de « conscientiser » et de valoriser ses acquis langagiers, en formation ou hors formation,
- de visualiser ses progrès,
- de rester maître d'œuvre de son apprentissage

Contenu de « Mon livret d'apprentissage du français : Paris sur le français »

Première partie : le parcours et les acquis du stagiaire

Après un préambule consacré aux raisons d'être du Livret (voir plus haut : « Options prises »), une rubrique est consacrée au parcours d'apprentissage de l'apprenant (scolaire, « sur le tas » ou dans le cadre de sa vie professionnelle)

Pour aider tous les apprenants, mais surtout les moins scolarisés, à « conscientiser » leurs savoir et savoir faire, nous avons ajouté :

- Ma ligne de vie. Cette rubrique permet à l'apprenant de dire, d'écrire, de visualiser tout ce qu'il a fait au cours de sa vie et au formateur de s'appuyer sur les acquis et les pratiques de l'apprenant pour construire avec lui son apprentissage et l'aider à transférer des compétences déjà mises en œuvre dans d'autres contextes.

Elle est utilisable pour et par tous les apprenants : aucun d'entre eux n'arrive en effet à l'âge adulte vierge de tout savoir. Chacun a acquis des savoirs et développé des compétences, y compris de détournement, qui se substituent à l'utilisation de la langue étrangère, ou dans le cas des analphabètes ou peu scolarisés, à l'utilisation de la lecture, de l'écrit, du calcul « raisonné ». Avoir fait la cuisine pour toute une communauté ou des tapis aux motifs compliqués sont des expériences à mentionner, dont l'apprenant doit être fier, sur lesquelles le formateur pourra s'appuyer pour le ré apprentissage de certains savoirs.

Ils ont voyagé, et pour la plupart d'entre eux ont vécu différentes expériences personnelles, socioprofessionnelles Ils

- Mes pratiques langagières et culturelles. Cette rubrique a pour but de valoriser toutes les expériences linguistiques de l'apprenant, en français mais également dans les différentes langues qu'il connaît et pratique (que ce soit l'anglais, l'espagnol, le tamoul, le bambara …). De nombreux apprenants sont en effet bi, tri ou quadrilingues. Ces langues, ils les ont acquises de différentes manières et les parlent à différents degrés, à différentes occasions.

ont voyagé, et pour la plupart d'entre eux ont vécu différentes expériences personnelles, socioprofessionnelles ou scolaires dans différents pays et cultures. Mais souvent, parce que ce ne sont pas des langues « nobles », ils ne les inscrivent pas à leur actif. Ce travail de réflexion sur la « biographie langagière » de l'apprenant est pour nous important. Il l'aide à mieux cerner ses compétences, à les formaliser.

Leur valorisation dans un écrit officiel peut servir de point d'appui à un enseignement plus formel et facilite le transfert d'apprentissage d'une langue qui lui semble parfois trop difficile pour lui …

Doct2

Mes pratiques langagières et culturelles

Ma(mes) langue(s) maternelle(s) ou première(s).

Les autre(s) langue(s) que j'ai apprise(s) *à l'école* **ou acquise(s)** *en famille, au travail, avec des touristes dans mon pays …*

Langue(s)	Maternelle(s) ou première(s)	Apprise(s) À l'école en formation… durée	Acquise(s) Autrement Comment ?	Je la/les parle encore Comment ?	Je la/les lis je l'/les écris encore Comment	Où ? Avec qui?	Qu'est-ce que je fais dans cette/ces langue(s) ?
Exemple : je connais 4 langues :							
Bambara	X		X *En famille*	Oui TB	Non	*Famille Amis*	*Je discute, téléphone à mes amis*
Paul	X		X *En ville Au travail*	Oui Bien	Non	*Amis Visites*	*J'écoute de la musique*
Arabe		X 4 ans		Un peu	Oui Assez bien	*Collègues de travail*	*Je lis le journal*
Français		X 2 ans *Cours de la Mairie de Paris*	X *Travail*	Oui Assez bien	Oui Un peu	*Mon formateur À l'école*	*Je regarde la télévision J'écoute la radio*

- Mon projet et son évolution sur 5 ans inscrit enfin le parcours de l'apprenant dans une évolution et lui permet de prendre conscience du fait que son projet initial peut changer et se situe dans une logique de parcours.

Deuxième partie : le développement des compétences en français. Cette partie concerne les compétences possibles à travailler, dont certaines sont déjà acquises. Elle n'a de sens qu'en référence à la compréhension du sujet apprenant, capable de réfléchir sur lui-même (et sur le monde).

La formulation en « je peux », dans la démarche proposée, est voulue, car elle favorise la reconnaissance personnelle des acquis de l'apprenant, qu'ils soient d'ordre formel ou expérientiel. Le rôle du formateur est ici essentiel, surtout pour les publics qui pensent ne rien savoir ou savoir faire, ou qui maîtrisent encore mal le code de l'écrit. Tout comme « la dictée au formateur » dans les ateliers d'écriture se révèle extrêmement fructueuse, le formateur accompagnateur, après avoir « fait dire » à l'apprenant ce qu'il sait faire en situation, traduira ou expliquera au besoin les descripteurs du livret d'apprentissage ou écrira pour l'apprenant d'autres savoir faire qui n'y sont pas mentionnés.

Le « livret » ayant aussi pour but de faciliter la mobilité des apprenants étrangers dans l'offre de formation linguistique financée par les différentes directions de la Ville, les exemples de descripteurs de compétences langagières ont été répartis en fonction des niveaux du Cadre européen commun de références pour les langues (CECR), du A1.1 au niveau C1[6]. Pour plus de commodité, nous avons ensuite divisé le livret selon les 5 axes d' (auto)évaluation du CECR : « écouter, prendre part à une conversation, s'exprimer en continu, lire et écrire », en mettant en avant les conditions de production attendues des apprenants. Si nous avons procédé par compétence et non pas par niveau, c'est parce qu'il est rare qu'un apprenant ait le même niveau à l'oral et à l'écrit, en compréhension ou en expression.

Nous avons ainsi voulu privilégier l'approche par « tâches » en mettant en exergue les conditions de réussite de la tâche décrite. Nous avons insisté sur le fait qu'un savoir faire s'évalue toujours en situation, ce qui en fait une compétence. On retrouve donc parfois un même descripteur à des niveaux différents, mais d'une compétence acquise dans une situation fortement paramétrée, on va passer à un transfert dans des classes de situations de plus en plus larges, où les conditions de réussite seront plus exigeantes. L'interlocuteur est bienveillant et coopératif en A1.1. Il l'est moins, pour la même tâche (par exemple « comprendre un itinéraire pour aller d'un point à un autre ou donner son avis» en B1. En revanche, certaines capacités comme celle d'argumenter, dans le cadre d'un rapport ou d'une étude sur un sujet complexe, ne se retrouveront qu'à certains niveaux (ici le C1)[7].

Doct3

LIRE

CONDITIONS D'ÉVALUATION DE LA RÉCEPTION ÉCRITE — NIVEAU A1.1

Dans des écrits (et sur des supports) de la **vie quotidienne connus** (ou reconnus) de type :
- logos, sigles, indications signalétiques urbaines (école, mairie, poste, gare …), annonces écrites dans les gares, écriteaux…,
- **noms des rues**, adresses sur des enveloppes, feuilles d'émargement, étiquettes de produit alimentaire (prix, date de péremption …), listes de courses,
- en-tête de courrier, prospectus, publicités, petits messages, « post-it », bloc-notes de téléphone…,

dans les **mots** sont très **simples** dans leur décodage, **extrêmement fréquents**, et dans la plupart des cas **illustrés**, **même lentement**.

	Je peux
Identifier des logos, des sigles, des instructions de base : Mairie de Paris, SNCF… Sortie, défense de fumer…	
Trouver mon nom dans une liste.	
Reconnaître les lettres de l'alphabet (dans un code, un numéro d'immatriculation…).	
Rechercher un mot classé par ordre alphabétique (dans un annuaire, un dictionnaire facile…).	
Identifier un nom propre, un prénom, une adresse sur une enveloppe, une lettre…	
Reconnaître des mots très simples, connus, dans un formulaire, une liste de courses à faire…	
Repérer et identifier des chiffres, des nombres, des quantités, des indications numériques dans un petit mot : la date, l'heure, le numéro de téléphone, le code d'accès d'un immeuble…	
Identifier les prix et les quantités dans une situation d'achat et les comparer.	
Identifier la fonction de certains écrits ordinaires de la vie quotidienne.	

CONDITIONS D'ÉVALUATION DE LA RÉCEPTION ÉCRITE — NIVEAU B1

Lorsqu'il s'agit de **textes longs se rapportant à la vie quotidienne** ou à mon **domaine d'intérêt** de type modèles d'emploi, correspondances familiales et administratives, documents officiels,
d'articles de journaux ou de magazines, de pages web, de textes factuels sur des sujets familiers,
de **textes argumentatifs simples**,
de courts romans, des **recueils de nouvelles**,
écrits dans une langue relativement standard, **sans en comprendre nécessairement tous les détails**,
avec **l'aide d'un dictionnaire** si nécessaire, pour des termes « techniques » ou moins courants.

	Je peux
Comprendre un article, une interview et relever rapidement les informations principales, identifier la position et les principaux arguments du journaliste ou la position de la personne interviewée.	
Lire et comprendre des informations essentielles de plusieurs documents simples traitant d'un même sujet et les mettre en relation pour pouvoir par la suite les résumer.	
Repérer et comprendre les informations essentielles de fiches métiers, d'offres d'emploi.	
Lire aisément un règlement, des consignes de sécurité d'ordre domestique ou professionnelle.	
Identifier les informations d'un contrat (de travail, de location …), d'un constat d'accident.	
Comprendre une lettre administrative d'injonction, de réclamation.	
Comprendre un mode d'emploi ou d'installation, une notice de montage (avec dessins) d'un appareil ménager simple, d'un téléphone portable, d'un service internet, etc.	
Lire par plaisir et suivre l'intrigue d'une nouvelle ou d'un roman courts et simples (à l'aide d'un dictionnaire).	
Utiliser le dictionnaire français unilingue pour trouver une définition, vérifier une prononciation, l'emploi d'un mot en contexte, apprendre le sens d'un mot nouveau…	

Je peux aussi …

Doct 4

Nous avons aussi voulu mettre l'accent sur le fait, qu'il n'est pas nécessaire d'être performant à 100% (de ne pas commettre une seule erreur de forme) pour estimer que l'on est capable d'agir en situation (d'être compétent) en français. C'est la capacité à transférer, donc à réfléchir sur le processus de construction du savoir mis en place, sur les stratégies les plus efficaces mises en œuvre pour apprendre, qui permettra à l'apprenant de résoudre des problèmes de plus en plus complexes et d'(inter)agir dans des classe de situations de plus en plus vastes.

Cette démarche pédagogique basée sur un travail de métacognition est particulièrement important pour les publics dits de « bas niveaux », ou « alphas », car il permet à l'apprenant de transformer son rapport au savoir et à lui-même en tant que sujet. Lorsque ces savoirs, ces compétences sont reconnus par les autres (et par soi-même), il est plus facile de progresser dans son apprentissage.

Attention La liste des descripteurs de compétences donnée pour chacun des 6 niveaux (de A1.1. à C1) n'est qu'indicative et n'est pas exhaustive. Les exemples de descripteurs illustrent l'une ou l'autre des compétences développées par les apprenants dans les différents cours de français à Paris.

Certains sont plus centrés sur la socialisation (DASES), d'autres sur le français général et plus particulièrement sur les aspects linguistique et culturel de la langue (DASCO), d'autres encore, sur l'insertion professionnelle (Stages passerelles, DDEE), ou sur le français de la profession(DRH), etc. D'autres descripteurs peuvent bien entendu être ajoutés par les formateurs (un espace est laissé à cet effet).

Pour les ré apprentissages des savoirs de base associés au développement des compétences langagières, nous avons ajouté deux grilles de repérage des acquis, non exhaustives encore une fois :

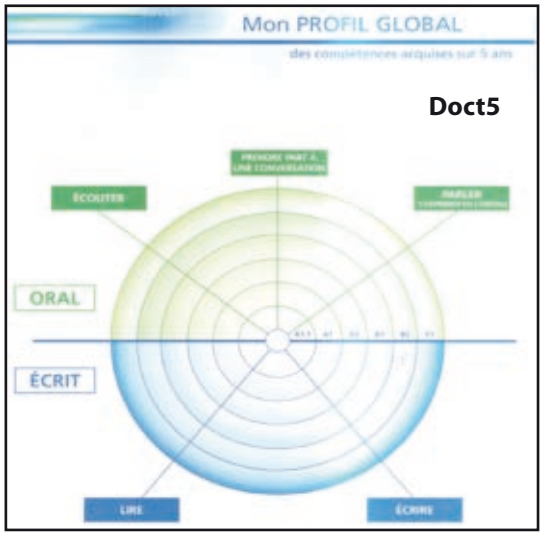
- une sur les compétences de base : lecture, écriture, repérage dans le temps et dans l'espace, stratégies cognitives, accès aux nouvelles technologies …
- une sur les compétences socioculturelles, que maîtrisent en général les migrants mais dont ils n'ont pas nécessairement conscience.

Troisième partie : l'hologramme des compétences acquises. Ce livret est un outil de suivi et un portfolio qui consigne par écrit tout ce que l'apprenant sait faire. La façon dont il a été évalué ne nous incombe pas. L'évaluation globale des compétences langagières de la personne, faite en dehors du livret, sera reportée sur un schéma que certains appellent « radar », d'autres « hologrammes », une sorte de « toile d'araignée » qui témoignera de progrès constatés dans chaque compétence, à chaque période d'évaluation dont la fréquence est établie par chaque structure .

Il est bien entendu qu'aucun apprenant n'a, ni ne doit avoir un niveau homogène dans chacun des domaines. Toutes les compétences ne sont pas à acquérir au même niveau, en même temps. Un « FLE Bac +5 » pourra être A11 à l'oral et B1 à l'écrit, un « alpha » pourra être A11 en expression écrite et B1 en expression orale. Ce qui sera valorisant pour ce dernier. Lors de la mise au point suivante, chacun pourra voir l'évolution de son profil.

Conclusion

Mon livret d'apprentissage du français n'est pas un support de cours, ni une méthode, ni un référentiel qui dicterait quoi faire ou comment progresser. Outil de liaison entre les six directions de la Ville de Paris finançant des actions de formation linguistique dans la capitale, il doit impulser une meilleure cohérence entre ces dispositifs et les différentes structures de formation soutenues par la Ville. Outil au service de l'apprenant, il doit valoriser ses compétences en français. Il sera le plus souvent rempli par ou avec l'aide du formateur mais il est la propriété exclusive de l'apprenant. C'est lui qui décidera d'en faire le témoin de ses acquis et de ses progrès, auprès de toute personne extérieure ou de tout organisme à qui il souhaitera le montrer.



(1a) C'est le cas des cours municipaux d'adultes (CMA), institués dès le XIXème siècle.
(1b) Mme K. Bourcart, commanditaire de ce travail, a été remplacée par Mme P. Boistard en mars 2008.
(2) 70% des Parisiens étrangers étant des ressortissants de pays non communautaires. Cette délégation a été créée en 2001 pour prendre en compte ces publics dans l'intitulé des politiques municipales. Elle est rattachée à la Délégation à la politique de la ville et à l'intégration (DPVI)
(3) 6 directions financent des actions linguistiques : la DASCO, direction des affaires scolaires, la DASES, direction des affaires sanitaires, économiques et sociales, la DDEE, direction du développement économique et de l'emploi, la DJS, direction de la jeunesse et des sports, la DRH, direction des ressources humaines, et la DPVI, direction de la politique de la ville et à l'intégration. Parfois seules, parfois en partenariat entre elles (DPVI-DDEE), ou en cofinancement avec l'Etat et/ou avec la région.
(4) Dans la version définitive, des rabats sont prévus pour contenir les pièces que l'apprenant souhaiterait montrer.
(5) Des OF comme AEFTI 75 et SJT, qui assurent les cours destinés au personnel de la Ville, pour la DRH, ont choisi le CECR.
(6) Cours de la DASCO jusqu'à ce niveau.
(7) Compétence visée dans certains cours, de préparation aux concours administratifs entre autres.

Offre Privilège - BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner avec votre règlement à **Fédération AEFTI - 16 rue de Valmy - 93100 Montreuil**

SF68

Nom et prénom (M., Mme, Mlle) :
.....
Organisme : .....
Fonction : .....
Adresse : .....
Code Postal : .....
Ville : .....
Tél. : .....
Fax : .....
Email : .....

Date cachet et signature

☑ **OUI**, *je souhaite m'abonner à S&F- Savoirs et Formation, selon la formule suivante :*

❒ **1 AN** *(4 n°+1 Hors-série) :* **22 €** au lieu de 26 €.

❒ **2 ANS** *(8 n°+2 Hors-série) :* **46 €** au lieu de 52 €.

❒ **3 ANS** *(12 n°+3 Hors-série) :* **70 €** au lieu de 78 €.

Cochez le hors-série de votre choix (en cadeau avec votre abonnement) *:*

❒ *Mathématiques*

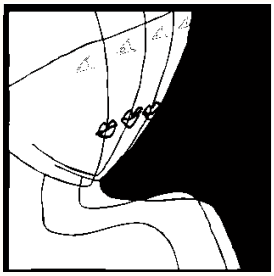
❒ *VAE pour tous.*

1 AN *(4 n°)* + **1** *Hors-série*
pour 22 € *au lieu de 26 €*

2 ANS *(8 n°)* + **2** *Hors-série*
pour 46 € *au lieu de 52 €*

3 ANS *(12 n°)* + **3** *Hors-série*
pour 70 € *au lieu de 78 €*

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.



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

La revue bimestrielle d'analyse et de débat sur les migrations en France et en Europe

mars-avril 2008 vol. 20 – n° 116 – 208 p.

SOMMAIRE

ÉDITORIAL :

Travail, autorité, sécurité : Nicolas Sarkozy met les banlieues en plan ..... *Vincent Geisser*

ARTICLES

- Aux portes de Ceuta et Melilla : regard sociologique sur les campements informels de Bel Younes et de Gourougou ..... *Anaïk Pian*
- Sexualités imputées, migrations des corps ..... *Nadine Machikou, Sonny Perseil*

DOSSIER : Les migrations face au défi européen *(coordonné par Pedro Vianna)*

- La question migratoire : un enjeu pour l'Europe ..... *Pedro Vianna*
- La communautarisation de la politique migratoire ..... *François Julien-Laferrière*
- Le "phagocytage" des questions de migration et de libre circulation en Europe par les enjeux de sécurité ? ..... *Didier Bigo*
- L'Europe et ses migrations de travail : une politique quelque peu clandestine ..... *Alain Morice*
- Externalisation du contrôle des flux migratoires : comment et avec qui l'Europe repousse ses frontières ..... *Claire Rodier*
- Évolution récente du droit d'asile en France dans le contexte européen ..... *Patrick Delouvin*
- Le *Livre vert* sur le futur régime d'asile européen commun : les observations de l'UNHCR ..... Nabil Benbekhti
- Politique migratoire et citoyenneté européennes (entretien) ..... *Patrick Dollat*
- Bibliographie sélective ..... *Christine Pelloquin*

NOTES DE LECTURE

- Les pièges de la discrimination. Tous acteurs, tous victimes (*de Patrick Scharnitzky*) ..... *Nicolas Jounin*
- Imigração e integração cultural: interfaces. Brasileiros na região do Vêneto – Itália (*de João Carlos Tedesco*) ..... *Luca Marin*
- Chantier interdit au public : enquête parmi les travailleurs du bâtiment (*de Nicolas Jounin*) ..... *Pedro Vianna*

DOCUMENTATION ..... *Christine Pelloquin*

Abonnements - diffusion : CIEMI : 46, rue de Montreuil - 75011 Paris
Tél. : 01 43 72 01 40 ou 01 43 72 49 34 / Fax : 01 43 72 06 42
E-mail : contact@ciemi.org / Siteweb : www.ciemi.org
France : 44 € Étranger : 54 € Soutien : 70 € Le numéro : 12 €

Après le colloque du 17 Avril 2008 à l'auditorium de l'Hôtel de ville de Paris

« Pour que la langue cesse d'être un instrument d'exclusion et de discrimination »

À la veille de la prise de la présidence de l'union européenne par la France la position de l'association «Droit à la langue du pays d'accueil » se pose en ces termes : L'immigration choisie, se fera-t-elle avec des citoyens respectés ou avec des travailleurs exploités ?

Après les mots d'accueil de Madame Pascale Boistard adjointe au Maire de Paris en charge de l'intégration et des étrangers non communautaires

À la tribune s'exprimèrent : Sophie ETIENNE universitaire Linguiste, chargée de Mission à la Fédération AEFTI, Jean-Marie BONNEMAYRE de l'UNAF, Farid HAMANA président de la FCPE, Ruben URRUTIA du CNAFAL, Eliane ASSASSI Sénatrice rapporteur du projet de loi au Sénat, Mohsen DRIDI directeur et Jean Bellanger Président de droit à la langue.

En défendant le droit à la langue au pays d'accueil, nous manifestons notre volonté de promouvoir une autre politique de l'immigration qui ne va pas dans le sens de la «modernisation» annoncée par M. le ministre HORTEFEUX ni dans le sens du projet de loi du parlement européen qui préconise l'extension des camps de rétention et la banalisation des expulsions …

Nous sommes avec les sans papiers, avec les associations, avec les syndicats et les politiques qui veulent promouvoir une autre politique de l'immigration où l'homme est reconnu dans ses droits…

Au moment où le gouvernement de M. Sarkozy, Président de la République française, veut « moderniser » le ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire … nous pouvons avoir quelques craintes …

Certes le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) a été mis en place avec un droit à la formation sanctionnée par un diplôme le DILF mais ce minimum vital est insuffisant

Sans-papiers et Syndicats : Alors que la politique de l'immigration « choisie » se durcit, dans le même temps, et c'est pour nous un sujet de satisfaction, les Syndicats bougent et posent de bonnes questions sur le terrain qui est le leur… l'exploitation des salariés…

Pourquoi, demandent-ils à Monsieur le Ministre Hortefeux, une liste de 150 « métiers régularisables » dont les Africains et les Asiatiques seraient exclus ? Pourquoi 150 métiers seraient réservés à des Européens venus de l'Est… Pourquoi cette discrimination ethnique ?

Sur quels critères sélectionnez-vous les salariés, sur quels critères établissez-vous les tarifs et les prix horaires ? , Vous ne voulez plus de code travail, ni de conventions collectives. C'est le règne sans contrôle du libéralisme… Même les patrons des PMI n'en reviennent pas de cette politique d'exclusion et de ségrégation … Certains s'adressent aux organisations de sans papiers et aux syndicats « comment faire régulariser nos employés qui nous donnent satisfaction, » ?

Nous demandons au ministère son arbitrage en faveur des salariés. Devant tant d'injustice, nous sommes solidaires des organisations syndicales qui défendent l'égalité des droits des salariés quelles que soient leurs origines.

Nous soutenons également l'initiative du GISTI du 7 mai 2008 à Bruxelles dénonçant le projet de directive sur la rétention et l'expulsion des personnes étrangères, projet qui va être soumis au parlement européen le 20 mai 2008

Comme Madame la Sénatrice Eliane Assassi nous pensons que la proposition de loi sur le droit à la langue déposée en mai 2006 devrait à nouveau être discutée et amandée par l'ensemble des groupes parlementaires !

L'association pour le droit à la langue se propose de faire connaitre ses positions à travers des manifestations qui permettent à des écrivains des artistes des chanteurs de prendre le relais au-delà des professionnels linguistiques et des politiques.

Communiqué du 21 avril 2008
Pour l'Association Droit à la langue du pays d'accueil
Jean BELLANGER, Président.
108, avenue Ledru Rollin - 75011 Paris
01 42 87 24 87 / mail : droitalalangue@free.fr

Droit à la Langue, le 17 Avril 2008 à Hôtel de ville de Paris

Intervention de Jean Bellanger, Président du collectif « droit à la Langue du pays d'accueil »

En défendant le « droit à la langue au pays d'accueil en Europe » nous manifestons notre volonté de promouvoir une autre politique de l'immigration qui ne va pas dans le sens de la « modernisation » annoncée par M. le ministre Hortefeux ni dans le sens du projet de loi du parlement européen qui préconise l'extension des camps de rétention et la banalisation des expulsions…

Nous sommes avec les sans papiers, avec les associations, avec les syndicats et les politiques qui veulent promouvoir une autre politique de l'immigration où l'homme est reconnu dans ses droits… « La maitrise de la langue nationale de la société d'accueil est une nécessité absolue pour qui veut prendre sa place dans la vie sociale, professionnelle, et culturelle de notre société ». Il s'agit de pouvoir « maitriser l'écrit et l'oral pour acquérir une aisance suffisante et accéder à la citoyenneté … sans pour autant renoncer à sa culture et à sa propre langue »…Nous tenions ces propos en juin 2006, il y a deux ans quand nous préparions avec les parlementaires le projet de loi… ''Droit à la langue du pays d'accueil''. Notre ambition, disions-nous, est de faire : que la promulgation d'une telle loi permette à chacun de connaitre la langue du pays où il vit et lui donne les moyens d'y prendre sa place comme citoyen actif. …Autrement dit nous comptions sur la loi et les élus du parlement pour faire progresser le droit et les avancées sociales. La langue française proposée à l'immigré, précisions-nous ne peut être une « langue de survie », une « langue d'usage » réservée exclusivement pour commercer ou pour travailler, en quelque sorte une langue française au rabais « une langue pour ghettos. » Depuis 4 ans, depuis 2 ans …avec le collectif que nous formons … quel est le chemin parcouru ?

Reprenons quelques dates significatives :

- Décembre 2001 (il y a 7 ans) pétition nationale pour la reconnaissance d'un véritable doit à l'apprentissage de la langue française à tous les migrants.
- Mars 2003 en Mairie de Paris 1ére réunion publique ici même.
- Février 2004 (il y a 4 ans) création de l'association au journal officiel.
- Le 4 mai 2004 le code du travail intègre : « la formation professionnelle tout au long de la vie ».

Quelques initiatives publiques sont prises pour sensibiliser les organisations :

- En mars 2004 à Paris mairie du 10éme avec Acort,
- En juin 2005 à Bobigny avec son maire Bernard BIRSINGER et l'AEFTI En novembre 2005 à Marseille avec le sénateur Robert BRET.
- À Paris le 8 juin 2006 avec Khadija BOURCARD, maire adjointe de Paris nous nous retrouvons dans cet auditorium à la veille d'élections politiques qui vont placer nos préoccupations particulières sur le droit à la langue au second plan par rapport aux enjeux politiques nationaux et internationaux …
- Aujourd'hui ce 17 avril 2008 notre rencontre se situe à nouveau à l'Hôtel de ville de Paris, nous remercions Monsieur Bertrand Delanoë, son Maire, pour son accueil, ainsi que son représentant Mme Pascale Boistard… Sans oublier bien entendu Madame Khadija Bourcard qui la première nous a facilité ces rencontres publiques à l'hôtel de ville de Paris.

Au moment où le gouvernement de M. Sarkozy, Président de la République française veut « moderniser » le ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire … nous pouvons avoir quelques craintes …

Certes le Contrat d'accueil insertion CAI a été mis en place avec un droit à la formation sanctionnée par un diplôme le DILF mais ce minimum vital est insuffisant selon les usagers et les formateurs tant pour les heures octroyées que pour le contenu de la formation.

Certes le CAI et le DILF peuvent être des points d'appui pour obtenir plus en qualité et en quantité. Nous sommes de ceux qui avec les professionnels et leurs syndicats veulent s'y investir, Sophie Etienne, en tant que linguiste et chargée de mission nous en parlera … Mais les usagers, les associations, les syndicats et les politiques qu'en pensent-ils ?

Ce n'est sans doute pas le moment de se laisser endormir par les discours et les projets mirifiques mêmes s'ils sont placés sous le signe de la modernisation par Monsieur Hortefeux

Sans-papiers et Syndicats

Alors que la politique de l'immigration « choisie » se durcit, dans le même temps, et c'est pour nous un sujet de satisfaction, les Syndicats bougent et posent à notre avis de bonnes questions sur le terrain qui est le leur… l'exploitation des salariés…

Pourquoi demandent-ils à Monsieur le Ministre Hortefeux une liste de 150 « métiers régularisables » dont les Africains et les Asiatiques seraient exclus ?

Pourquoi 150 métiers seraient réservés à des Européens venus de l'Est… Pourquoi cette discrimination ethnique ?

Est-ce une affaire de prix compétitifs demandent les syndicats au MEDEF ?,

Sur quels critères sélectionnez-vous les salariés, sur quels critères établissez-vous les tarifs et les prix horaires ? , Vous ne voulez plus de code travail, ni de conventions collectives. C'est le règne sans contrôle du libéralisme…

Le 14 mai 2008 nous soutenons l'initiative qui conduiront Syndicats, Sans Papiers et associations de Seine saint Denis vers le siège patronal du MEDEF départemental à saint Ouen

Même les patrons des PMI n'en reviennent pas de cette politique d'exclusion et de ségrégation … Certains s'adressent aux organisations de sans papiers et aux syndicats « comment faire régulariser mes employés qui nous donnent satisfaction », nous demandent–ils ?

Nous soutenons également l'initiative du GISTI du 7 mai 2008 à Bruxelles dénonçant le projet de directive sur la rétention et l'expulsion des personnes étrangères, projet qui va être soumis au parlement européen le 20 mai 2008.

ECLER 1988 - 2008

20 ans d'expérience...

Par Noël FERRAND

ECLER-LITTÉRATION, formateur Conseil indépendant et formateur référent pour la méthodologie ECLER.
noel-ferrand2@wanadoo.fr

ECLER[1] est né en 1988[2] de la pratique et de la réflexion d'une équipe de formateurs qui depuis les années 70 questionnaient leur expérience au contact des adultes :

- Comment résoudre le problème de l'hétérogénéité des groupes d'adultes en formation puisque ni les tentatives de constituer des groupes de niveaux, ni celles de les constituer sur des références d'origine linguistique (latins, arabophone, francophones scolarisés…) ne donnaient des résultats satisfaisants. La question pouvait se reformuler ainsi : comment prendre en compte l'hétérogénéité incontournable non comme un handicap, mais comme le ressort d'une pédagogie différenciée ?
- Comment greffer les compétences à acquérir ou à développer sur les savoirs des participants qui ont su construire des stratégies parfois très élaborées pour contourner les obstacles auxquels les confronte leur faible maîtrise des savoirs de base ?
- Comment intégrer de la souplesse dans le système de la formation continue après que la forme classique de stages de date à date ait montré ses limites : création d'une parenthèse dans la vie des apprenants, difficultés à transposer dans le quotidien les connaissances qui semblaient acquises dans le stage. Comment rompre avec cette stratégie «statique» au moment où les financeurs publics nous incitaient déjà à créer des parcours de formation individualisés ?

L'homogénéité n'existe pas...

Elle n'est qu'un rêve, une chimère qui se dégonfle et disparaît au contact du réel. Même dans la formation initiale où les critères d'âge commandent l'organisation des classes, les élèves n'avancent pas au même rythme, n'ont pas les mêmes acquis et les enseignants se rendent très vite compte que s'ils veulent donner sa chance à chacun, il faut aller vers une différenciation des parcours, une approche personnalisée, voire individualisée de chaque élève.

S'agissant d'adultes en formation, nous n'avons même plus le critère d'âge pour donner à un groupe un semblant d'homogénéité : les candidats peuvent avoir de 16 à 60 ans, voire plus.

Ce sont des femmes et des hommes de toutes origines, nés en France ou à l'étranger ; scolarisés ou non ; ayant ou non une formation et/ou une expérience professionnelle en France. Le seul critère commun qui les réunit est leur demande d'améliorer leur maîtrise de notre langue pour mieux la parler, la comprendre à l'écrit et être capables de produire un écrit structuré et respectant les normes de la grammaire. Ce qui justifie cette demande est très souvent leur motivation à trouver un emploi ; à évoluer dans une carrière professionnelle, quand ils sont salariés ; à être plus à l'aise dans les situations de la vie courante où la maîtrise des compétences linguistiques (parler, lire et produire de l'écrit) est une des conditions essentielles de l'autonomie. Outre les compétences linguistiques proprement dites, c'est aussi la maîtrise des codes culturels, sociaux qui vont faciliter la circulation et le bien être dans un monde où celui qui ne les connaît pas, ou mal, se sent rejeté, mis à l'écart et surtout dépendant..

Partant de ce constat, l'Atelier ECLER en 1988 a recherché une démarche nouvelle, qui s'adapte aux apprenants, à chaque apprenant, plutôt que d'adapter les apprenants à une démarche standardisée, avec une progression préfabriquée. Le moyen de cette approche différente a trouvé son inspiration principale dans l'idée véhiculée par les « Ateliers d'écriture » : l'écriture appartient à tout le monde ; chaque personne peut s'en emparer pour s'exprimer pour peu qu'elle en reçoive l'autorisation. Dans la pratique en effet, ceux qui ne maîtrisent pas bien l'écrit n'osent pas le produire par peur du jugement des autres. Autoriser toute personne désireuse d'améliorer ses compétences, à écrire comme elle sait « comme elle voit les mots dans sa tête » et non pas « comme il faut », sans jugement de valeur sur la forme de la part du formateur : voilà une attitude qui s'est révélée immédiatement libératrice, désinhibitrice et qui a ouvert les portes de l'écrit à ceux qui déclaraient ne pas savoir.

Depuis le début, la consigne d'écriture n'a pas varié

« Je n'écris pas seulement pour moi, pour m'entraîner et apprendre, mais pour communiquer un message à tous ceux qui auront l'occasion de le lire. Mon texte a des destinataires qui sont d'abord les collègues du groupe auquel je participe, mais une fois publié dans le classeur collectif, il devient lisible par n'importe qui. J'assume son contenu en le datant et en le signant. J'accepte en le faisant le risque du regard des autres ». Certes, le texte publié n'est pas la photocopie de celui produit par son auteur, premier jet déposé sur son cahier. Avant d'être imprimé et mis en page il donne lieu au cycle lui-même des apprentissages qui peut se schématiser ainsi :

(1) Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir : démarche pédagogique individualisée permettant d'accueillir à l'intérieur d'un groupe de 10 à 12 participants des personnes de tous niveaux et de toutes origines désireuses d'apprendre et/ou d'améliorer leurs compétences linguistiques en français (Produire de l'écrit, lire et s'exprimer à l'oral).
(2) Voir présentation déjà publiée dans « Savoirs et formation », N° hors série de décembre 2004, p 53 à 66.

- Relecture du texte produit en tête à tête avec le formateur (trice) : inventaire des erreurs, explication d'une ou deux règles fondamentales, programmation d'un ou deux exercices de systématisation visant l'intégration de ces règles. Reformulation si nécessaire du texte sous contrôle de son auteur pour que le message soit clair et sans ambigüité... Très important : la correction réécriture du texte se fait sur la page en vis à vis du texte produit par l'apprenant.. Le formateur s'interdit absolument de toucher à l'écrit original, pour qu'il reste comme une trace non altérée, situant dans le temps l'évolution de chacun dans ses apprentissages.
- Inscription dans un répertoire alphabétique de toutes les formes erronées contenues dans le texte.
- Réécriture du texte après correction, par traitement de texte. Travail de mise en page, paragraphes, ponctuation, titre et édition en deux exemplaires. L'un conservé par l'auteur pour le coller dans son cahier ; le deuxième pour être versé au classeur collectif, outil de la communication et de l'échange. Il devient en même temps le livre de lecture qui s'augmente, se renouvelle à chaque séance et que chacun peut consulter quand bon lui semble.

Cette réintroduction de la communication au cœur de la démarche d'apprentissage s'est révélée féconde et dynamisante

- Elle donne l'initiative de son apprentissage à l'apprenant lui même en l'invitant à produire le matériau de base à partir duquel vont se construire ses apprentissages. Ce faisant c'est bien l'apprenant lui même qui est placé au centre du dispositif et responsabilisé par rapport à sa formation. Dès le départ il n'est plus en situation d'attente de « recevoir » un enseignement, mais de donner quelque chose de lui-même pour initialiser le processus : il est posé dès le départ comme acteur de sa propre formation.
- Elle crée au sein du groupe émulation et stimulation : celui qui écrit expérimente sa singularité et son unicité : l'écrit personnel est « identitaire » : il révèle en miroir la personne à elle-même. A travers son écrit elle se donne à connaître aux autres qui vont la lire. Et par ce don qu'elle fait aux autres elle reçoit de la reconnaissance, carburant essentiel qui alimente en énergie l'effort nécessaire au travail ; elle inscrit socialement son « œuvre » et crée le lien par lequel le groupe se constitue et nourrit l'implication de chacun.
- Elle déscolarise l'apprentissage au sens où ce n'est plus le maître qui décide des contenus à transmettre à un groupe à un moment donné, dans une progression linéaire identique pour tous : c'est l'apprenant qui donne le tempo et le formateur ne fait qu'accompagner, mettre ses pas dans ceux de l'apprenant. Il se met au service de chacun et organise autant de progressions différentes que de participants, puisque le travail de chacun va s'articuler aux erreurs constatées dans la production écrite. Il s'agit en fait d'un renversement complet des représentations des rôles tant du côté du formateur que de celui des apprenants qui est tout à fait déconcertant dans un premier temps. Il est très important pour les formateurs d'être accompagnés dans cette démarche, et c'est le rôle de la formation de formateurs.

ECLER permet d'accueillir dans un même groupe tous les types de publics qui ont pour objectif d'améliorer leurs connaissances de notre langue que ce soit pour la parler, la lire et l'écrire. Elle évite l'effet « ghetto » des groupes où on met ensemble des personnes qui sont censées avoir le même profil. Le mélange de toutes ces personnes est en soi très riche, motivant et a un effet très dynamisant dans les groupes.

Evidemment selon le niveau des personnes des aménagements sont à apporter, notamment pour les débutants jamais scolarisés.

Articuler les connaissances nouvelles à acquérir avec les savoirs déjà construits par l'apprenant

« Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà »[3]. Il fut un temps où l'on pensait qu'il fallait faire table rase de tout ce que savait l'apprenant pour reconstruire à partir de zéro tous les savoirs de base. Il n'y a plus beaucoup de pédagogues aujourd'hui pour soutenir une telle théorie. Bien au contraire, et à fortiori s'agissant des adultes, il est indispensable que les savoirs à construire s'articulent avec ceux qui sont déjà là :

- Reconnaître ces savoirs c'est déjà les valoriser et valoriser en même temps celui qui a eu l'intelligence de les construire d'une manière empirique par l'expérimentation et la réflexion.
- C'est élargir, comme les ronds dans l'eau après un jet de pierre, les connaissances à partir du noyau central constitué par l'expérience de l'apprenant capable de résoudre en situation beaucoup de problèmes qui conditionnent sa capacité de « survie » dans un milieu hostile.

Et cette interrogation était au cœur de notre questionnement de formateurs dans les années soixante dix alors que nous constations que dans une situation problème connue une personne avait su élaborer (par réflexion, imitation, essai-erreur, apprentissage en situation), une réponse adaptée, elle était incapable de transposer ce savoir à une situation semblable dont le traitement relèverait des mêmes principes. Comment passer de ces « microsystèmes »[4] construits autour d'une situation particulière à la représentation d'une loi générale qui peut s'appliquer dans des situations analogues : c'est le fameux problème de l'abstraction et du transfert bien connu des pédagogues ; nous avions repéré dès cette époque l'importance de la parole et de l'échange qui permettaient à chacun de décrire son expérience en la mettant en mots et ainsi de se la représenter mentalement pour la communiquer. L'échange permettait de découvrir qu'il y avait très souvent des pratiques différentes pour résoudre un même problème et ainsi de remonter au-delà de ces pratiques diverses vers des lois plus générales qui pouvaient s'appliquer dans une multitude de cas. C'est le principe qui a été entre autre à la base de la construction « d'Activolog », outil de raisonnement logique élaboré par Georges CHAZOT, formateur et largement diffusé par la formation de formateurs depuis les années 80 par MPS/Formation à Saint Martin d'Hères (Aujourd'hui l'Escale).

S'agissant de la langue il nous est apparu comme une évidence que les personnes qui avaient à leur disposition un minimum de mots pour s'exprimer à l'oral nous donneraient la représentation exacte qu'ils avaient de l'écrit en organisant à l'aide de ce vocabulaire un message , si court soit-il , calqué sur l'oral tel qu'ils le maîtrisent : « Vous écrivez ce que vous savez dire, et vous l'écrivez comme vous le voyez dans votre tête... ». Cette consigne est tout à fait libératrice pour l'apprenant en ce sens qu'elle lui permet de dépasser l'autocensure qui lui « interdit d'écrire » s'il n'est pas capable d'écrire « comme il faut ».

(3) Ph. Meirieu, « Apprendre, oui mais comment ? » , ESF 1987, p 10.
(4) José CANELAS, Michel DUCOTTERD, Noël FERRAND, avec la participation de Virginie BUISSON et Philippe WURGEL : «L'immigré analphabète en situation de formation « in «Les travailleurs immigrés et l'appareil de Formation Français», ATP Changement social et culturel, CNRS, 7° circonscription, 1980 / 1981.)

Je suis autorisé à écrire comme je l'imagine, et c'est à partir de cette production approximative que je cheminerai vers l'intégration de la norme ... Tel est le processus proposé par l'Atelier ECLER, dans un premier temps, il y a l'accueil du savoir déjà là pour articuler à l'erreur constatée l'explication de la règle et le travail d'entraînement systématique qui permettra peu à peu de la maîtriser. De là découle qu'il n'y a pas de progression systématisée pour le groupe entier (même s'il y a place à ECLER pour des temps d'activités collectives...) : chaque participant construit sa progression avec le formateur en fonction des difficultés particulières que révèle sa production écrite. Cette proposition entraîne une forte motivation et une forte implication de chacun dans son travail d'apprentissage. Quand la personne a fait l'effort de se représenter un mot dont elle a l'usage pour le relier à d'autres dans la construction d'un message elle est fortement demandeuse d'apprendre à l'écrire et à le dire « correctement ». Nous constatons également une très grande autonomie dans l'organisation et la gestion du temps : en dehors du temps passé en face à face avec le formateur qui dépasse rarement 15 minutes, l'apprenant doit gérer lui-même individuellement l'ensemble des tâches qui s'initialisent dans sa production écrite : inscription dans le répertoire de toutes les formes erronées ; réécriture de son texte sur le traitement de textes; publication ;

Entraînement systématique à partir d'exercices proposés par le formateur ; lecture des textes des autres dans le classeur collectif etc. Cette liste d'activités possibles est loin d'être exhaustive et elle fait l'objet périodiquement d'une réflexion collective pour permettre à chacun de savoir ce qu'il peut faire d'utile quand il pense qu'il n'a plus rien à faire : le slogan c'est « qu' à ECLER il y a toujours quelque chose à faire » d'utile à son apprentissage. Une personne peut très bien de son initiative décider d'une tâche qui n'aura pas nécessairement été programmée avec le formateur, pourvu qu'elle soit utile à l'apprentissage : consulter un journal, feuilleter un dictionnaire ou un livre d'exercices etc... Cette gestion du temps en autonomie et cette possibilité d'avoir des initiatives responsabilise l'apprenant qui découvre très vite que ses progrès sont le résultat de son implication et ne dépendent pas d'abord de ce que lui apporte le formateur. Le cycle des activités décrites précédemment s'inscrit dans une durée de 4 à 6 heures en moyenne. Pour ne pas s'installer dans la monotonie et la répétition, au terme de ce cycle l'apprenant est invité à écrire un nouveau texte dans lequel nous pourrons vérifier que les règles et notions systématisées précédemment sont peu à peu intégrées. Le cahier de textes constitue le premier outil de l'évaluation continue : il suffit de tourner les pages avec l'auteur pour constater l'évolution de son écriture : le graphisme qui devient plus assuré, plus régulier ; les règles de base de la grammaire qui sont peu à peu intégrées ; l'orthographe des mots usuels qui se fixe ; la longueur des textes qui augmente...

La comparaison d'un premier texte produit en début de cycle avec le dernier, au moment où une personne termine un cycle, est éloquente pour visualiser le parcours réalisé sur une période donnée : sur cette base est construit l'outil d'évaluation des écrits qui permet de donner un résultat chiffré de l'évolution de l'apprenant sur un laps de temps déterminé et de situer sa progression selon les étapes du référentiel que nous avons empiriquement construit (Voir tableau en annexe).

ECLER, un dispositif souple qui peut s'inscrire dans des contextes variés

Historiquement ECLER a fonctionné d'abord dans des stages classiques, de date à date, d'une durée de 4 ou de 6 mois. Au vu des résultats obtenus dans le cadre de ces premières expériences et reconnus institutionnellement, proposition a été faite de créer sur la base de cette démarche un atelier permanent, fonctionnant 32 heures par semaine pour huit séances de 4 heures, avec possibilité de débuter ou de terminer un cycle à n'importe quel moment..

Souplesse du recrutement : Chaque semaine une séance de « positionnement » permet d'accueillir les candidats potentiels et de les inscrire en liste d'attente: dès que quelqu'un termine un cycle et libère une place à l'atelier, cette place est immédiatement occupée par une personne en attente. Cette attente dure rarement plus de quelques semaines.

Plus de préoccupation d'homogénéité : Tout candidat potentiel est susceptible d'intégrer l'atelier pour peu qu'il en fasse la demande, ait été accueilli en positionnement et manifeste ainsi son désir d'améliorer ses compétences linguistiques quel que soit son profil : jamais scolarisé (analphabétisme) ; scolarisé dans un autre pays dans sa langue maternelle (Français langue Etrangère) ; scolarisé en France (Illettrisme).

Pluralité des statuts à l'intérieur d'un même groupe : Chaque participant arrive avec un financement particulier selon sa situation : s'il est demandeur d'emploi il peut bénéficier d'un financement des ASSEDIC ou d'une commission locale d'insertion (CLI). S'il est salarié, sa formation est financée par son employeur.

Rythme de travail extensif à l'Atelier : Les participants s'inscrivent à 2 séances dans la semaine, en fonction de leurs disponibilités. Le reste du temps ils poursuivent leur activité habituelle : recherche d'emploi, travail salarié : le temps de l'apprentissage n'est pas vécu comme une parenthèse, coupé des préoccupations quotidiennes ; bien au contraire, les mots qui vont s'inscrire dans les textes reflètent le plus souvent ces préoccupations. L'apprentissage est en prise directe avec la vie.

Pas de groupe fixe selon les heures de la semaine : La personne qui vient le lundi matin et le jeudi après midi ne travaillera pas avec les mêmes collègues dans les deux séances, et peut-être pas non plus avec le même formateur (trice). Un suivi individuel se fait par une fiche collée à la fin du cahier des textes de chaque apprenant : elle permet à l'apprenant comme au formateur de savoir où il en est dans le cycle des activités et d'assurer la continuité du travail avec une bonne cohérence.

Propositions de cycles courts, reconductibles : Le cycle de base a une durée de 80 heures minimum, ce qui ne représente pas un investissement énorme pour le financeur. Ce cycle s'étale en général sur dix semaines à raison de huit heures hebdomadaires. Au terme de chaque cycle un bilan est établi permettant d'apprécier les résultats de chaque personne en les comparant aux productions similaires réalisées au moment du positionnement : évaluation de l'oral (Compréhension, expression) ; de la compréhension de l'écrit (Lecture) ; de la production écrite. En fonction des résultats obtenus, de la demande de l'intéressé et de l'avis du formateur une prolongation de 80 heures peut-être proposée au financeur... Une personne peut ainsi, en fonction de ses besoins cumuler deux, trois, voire quatre cycles de 80 heures. Elle peut également après une interruption plus ou moins longue retrouver l'atelier avec un nouveau statut et un autre financement : cas assez fréquent d'un demandeur d'emploi qui, après avoir trouvé à s'embaucher, revient au bout d'une année avec un financement de son entreprise.

ECLER depuis 20 ans apporte à sa manière des réponses à des questions fondamentales que se posent tous les formateurs d'adultes à un moment ou à un autre :

La gestion de l'hétérogénéité dans les groupes est celle à laquelle ils sont régulièrement confrontés et qui les déconcerte le plus. ECLER apporte une solution qui donne des résultats appréciés par les apprenants comme par les commanditaires (financeurs, partenaires institutionnels.)

Par la production d'écrit qui initialise le cycle de formation le participant est d'emblée posé au centre du dispositif, comme acteur principal de sa formation : la progression des apprentissages proposée par le formateur est toujours adaptée à la problématique de l'apprenant puisqu'elle s'articule en permanence aux erreurs constatées.

Enfin, le dispositif d'entrée et de sortie permanente donne à l'organisation de la formation une souplesse que l'on retrouve plus difficilement dans les stages de date à date..

ECLER, né sur le terrain de la formation, fruit de la pratique et de la réflexion de formateurs, offre depuis 20 ans une voie efficace et reconnue pour les apprentissages linguistiques. Elle se diffuse aujourd'hui largement par la formation de formateurs.

Le référentiel ECLER pour l'évaluation des parcours

Oral				Ecrit			
Compréhension		Expression		Compréhension		Expression	
Ne comprend pas ce qu'on lui dit en français - interprète nécessaire	N 0 - - -	Ne s'exprime qu'en langue étrangère. Interprète nécessaire	N 0	Aucun accès au sens d'un texte en français	N0	Pas de production écrite en français	N 0
Manifeste la compréhension de mots clés, mais n'a pas accès au sens global du message	N 1 - -	Prononce quelques mots français sans réelle capacité d'expression d'un message organisé	N 1 0 à 39	Identification et repérage de quelques mots dans un texte, introduisant à sa compréhension	N 1 0 à 2,.99	Ecriture approximative de mots français non structurés en phrases	N 1 1 à 39
Manifeste la compréhension d'un message simple sur des questions de vie quotidienne avec un effort d'attention	N 2 -	Organise un message autour de mots clés par juxtaposition de mots, sans organisation de phrases	N 2 40 à 69	Accès au sens global d'un texte à partir de mots clés mémorisés, mais restitution très partielle des éléments d'information contenus dans le texte	N 2 3 à 4,.99	Ecrit en cours de structuration : vocabulaire peu varié, phrases approximatives avec un message construit parfois encore difficile à identifier	N 2 40 à 99
Comprend sans grande difficulté un message en relation avec sa vie quotidienne ou professionnelle	N 3 +	Se fait comprendre dans un français approximatif : peu de vocabulaire, structures mal établies	N 3 70 à 99	Accès au sens général du texte et à un nombre appréciable d'informations. Des éléments plus techniques font encore difficulté	N 3 5 à 6,.99	Production d'un écrit compréhensible et organisé mais encore très approximatif en terme d'orthographe et de grammaire	N 3 100 à 184
Assez bonne compréhension dans tous les domaines évoqués lors de l'entretien.	N 4 + +	Se fait comprendre avec des phrases structurées, même si encore avec des erreurs. Marques encore importantes de la langue maternelle différente	N 4 100 à 129	Accès au sens assuré et bonne mémorisation de la plus grande partie des éléments d'information contenus dans le texte dans un temps assez court	N 4 7 à 9,.99	Ecrit assez bien structuré, avec un vocabulaire plus riche et plus précis. Les connaissances grammaticales et orthographiques de base sont en cours d'acquisition	N 4 185 à 249
Comprend des messages complexes dans des domaines variés. Demande des explications sur ce qu'il ne comprend pas	N 5 + + +	Expression organisée avec un vocabulaire assez riche, permettant de soutenir une conversation dans sa complexité	N 5 130 à 159	Lecteur efficace. Il a tendance à réorganiser les éléments d'information à partir de l'idée centrale, ce qui permet une très bonne restitution. Gain de rapidité	N 5 9 à 13,.99	Le vocabulaire s'enrichit, la construction des phrases est plus complexe et variée. La mise en page devient précise: paragraphes, ponctuation...	N 5 250 à 309
Comprend parfaitement le français	N 6	Aisance de l'expression, vocabulaire adapté et varié	N 6 160 à 220	Lecteur très efficace	N 6 14 à x	En voie d'acquisition les points les plus difficiles de la syntaxe	N 6 310 à 370

Le dialogue interculturel : une nécessité pour mieux gérer la diversité

À un moment de notre histoire, où il est à nouveau question de rejeter l'immigré qui n'aurait pas été choisi et sélectionné, n'ayant pas peur d'aller à contre courant de la pensée dominante et affirmons haut et fort que c'est dans le dialogue et dans le respect de l'autre que les civilisations progressent.

- Connaître l'autre, c'est aussi mieux se connaître non pour rejeter mais pour s'enrichir de la diversité.
- L'humanité, l'Europe et notre propre pays ont connu de sombres jours avec l'esclavage, le servage…
- Le mépris des classes dirigeantes s'ajoutant à celui des races et des castes a négligé les droits humains…. Pour se protéger, la société humaine a établi des règles enregistrées dans les constitutions nationales et internationales, hélas, ces droits souvent violés doivent sans cesse être rappelés.
- Méfions-nous du « libéralisme » dans la mesure où il piétine les droits humains… Méfions-nous des « généralistes » qui nient l'existence des minorités et des spécificités...

Les différents articles qui suivent nous montrent la complexité de l'approche interculturelle à laquelle nous sommes fermement attachés.

Jean BELLANGER

Culture et formation

« L'approche interculturelle s'appuie sur l'interaction entre les personnes de cultures différentes qui prennent conscience d'une altérité réciproque. »

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 écriture et livret 2 de trait d'Union.

Par Sophie ETIENNE

La notion de culture évoque les composantes de la structure sociale d'un groupe humain. En cela, c'est un mécanisme continu de combinaisons, dissolution et reconstitution des identités en fonction des différentes composantes de la structure : Les comportements langagiers, les habitudes sociales, les connaissances partagées, les représentations du monde sont par conséquent, autant d'éléments à traiter en formation.

Pour les publics qui visent l'installation sur le territoire, la maîtrise de la langue et des valeurs culturelles de la République est un élément considéré aujourd'hui comme nécessaire à l'intégration et rendu obligatoire dans le cadre du CAI. Des termes comme « insertion », « socialisation », « assimilation », ou « acculturation », reflètent une dimension toute particulière dans l'action formative actuelle.

Évoquer l'assimilation c'est considérer que la personne nouvellement arrivée en France doit s'approprier notre culture et laisser la sienne de côté. L'acculturation peut alors prendre des formes de confrontation lorsque la culture cible est très éloignée de la culture originelle. Le déni de sa propre culture peut avoir des conséquences dramatiques. Nous préférons mettre en avant, l'échange, le dialogue et l'objectivation des contenus étudiés.

En effet, on peut considérer qu'il existe trois principales façons d'appréhender la culture. L'approche transmissive, l'approche interculturelle et l'approche transculturelle[1]. Pendant trop longtemps, l'enseignement de la civilisation n'a été envisagé qu'à sens unique. Il nous appartient de considérer que le travail sur la culture implique à la fois un travail interculturel d'échange, mais également et surtout, une réflexion sur les contenus véhiculés, une objectivation à travers un travail transculturel.

L'approche interculturelle s'appuie sur l'interaction entre les personnes de cultures différentes qui prennent conscience d'une altérité réciproque. On travaille sur les échanges plus que sur les contenus. Cette conception s'appuie sur l'aspect psychologique et intersubjectif. Ainsi, dans le cadre de la mobilité européenne, aborder la culture signifie : « promouvoir une attitude positive vis-à-vis de la diversité culturelle, renforcer la conscience d'une identité européenne commune et le sentiment d'appartenance à un ensemble culturel commun »[2].

Dans le cadre d'une installation résolue sur un territoire, on favorise la compréhension des questions sociales. Gilles VERBUNT,[3] explique alors comment les écarts culturels peuvent gêner la communication sociale dans les relations quotidiennes. La perception du temps, de l'espace, du corps, le rapport avec la vieillesse, la maladie, la mort, les tabous influent sur la relation interculturelle et sont autant d'éléments à considérer sur le terrain car les formateurs sont directement confrontés à des questions liées à la culture d'origine des apprenants : port du voile, volonté de n'intégrer que des groupes classes exclusivement féminins, non participation aux cours au moment des fêtes. Les formateurs ne savent pas toujours comment réagir. C'est la raison pour laquelle, il est important d'avoir une ligne de conduite commune dans les AEFTI où les élus et les professionnels se rencontrent pour échanger sur ces questions.

Le formateur doit être préparé à des situations complexes sans occulter la confrontation des points de vue. Dans cette optique, la démarche transculturelle nous semble être la plus pertinente puisqu'elle va plus loin dans la conscientisation (au sens de la conscience de la distance des idées et des pratiques dans les sociétés). Il convient alors faire des rapprochements des points de vues sur des contenus particuliers et sur les représentations.

La dimension culturelle touche également à la notion d'acteur social ; acteur participant à la vie sociale et culturelle de la cité. Les objectifs de la formation ne sont plus, et c'est heureux, de soumettre à l'imitation, mais de permettre la prise de conscience des écarts culturels et la réflexion sur les possibles communs.

Il est nécessaire de favoriser un enseignement engageant l'émergence d'un point de vue critique sur les notions : d'appartenance citoyenne[4] et sur des thèmes comme les droits, l'exclusion, l'intégration, le chômage, la différence, l'indépendance, la justice, la fraternité, l'égalité…

Il va sans dire que chaque support doit être adapté en fonction du niveau de compréhension de la langue. Il est important de donner aux stagiaires les moyens de se positionner par rapport à ces différences culturelles. ◎

(1) Voir notre article rencontre culturelle à travers la formation in Savoirs et formation, N° 53-54 novembre 2002 pp 21-31.
(2) Page 38 du rapport d'activités du Conseil de l'Europe dans le domaine des migrations Strasbourg 1996.

(3)Gilles VERBUNT, Les obstacles culturels aux interventions sociales, Montrouge, CNDP Migrants 1996 128p.
(4) Une notion, qui n'est semble-t-il toujours pas maîtrisée par tous : c'est le cas de nos gouvernants qui confondent encore trop souvent la notion de citoyenneté avec celle de nationalité.

Angers, France
Enseignant / Doctorant
LALIC (Langues, Langages et Interactions Culturelles)
UCO (Université Catholique de l'Ouest)

Interculturalité

Pour l'urgence d'un dialogue interculturel

Par Albin WAGENER

L'interculturalité a le vent en poupe. Compréhension, respect de l'Autre et dialogue fleurissent sur toutes les lèvres depuis plusieurs mois, voire plusieurs années. Pourtant, outre les professions de foi, les vœux pieux et les prises de position théoriques, rares sont les entreprises qui aboutissent en la matière. Le problème est complexe, bien que tous les acteurs soient d'accord sur ce fait : « accéder à de nouvelles significations et valeurs nécessite plus qu'une cohabitation ou une collaboration. L'intégration de processus mentaux permettant de changer ses repères, ses angles d'observation et ses représentations est nécessaire. Il s'agit vraiment d'un changement de ses modes de perception et de pensée »[(1)]. Malheureusement, cela fait plusieurs décennies qu'enseignants, formateurs, chercheurs et travailleurs sociaux tirent la sonnette d'alarme, avec un résultat souvent similaire : certes, les officiels savent que le problème est réel, et promettent de s'y atteler au plus vite.

Il est triste et parfois démoralisant de constater à quel point l'écart entre terrain et politiques peut être immense. Alors même que la France s'apprête à faire face à un bouleversement démographique qui conditionnera nécessairement sa politique d'immigration (et ce contrairement à ce que l'on voudrait faire croire à la population), aucune mesure n'est prise afin de préparer les citoyens à pouvoir accueillir et accepter la culture de l'Autre. Evidemment, il va sans dire que ce genre de mesure n'a jamais été une grande spécialité nationale, mis à part l'ouvrage considérable accompli par des associations sur le terrain, un terrain souvent miné par des inégalités sociales et économiques qui ne favorisent pas le dialogue interculturel. Mais qu'est-ce que le dialogue interculturel ? Qu'est-ce que la culture ? Pour le philosophe et sociologue Jacques Demorgon, « toute culture serait ainsi le fruit d'une expérience humaine pleine d'un sens que nous ne savons plus voir. En allant plus loin dans la connaissance de l'expérience humaine, on découvrira que la culture est un construit, diversement codé, pour être partagé entre les membres d'une même société »[(2)]. La distinction doit être faite entre la culture de l'Autre, c'est-à-dire son univers signifié (soit organisé d'un sens cohérent et singulier), et la culture au sens large, que l'on entend parfois par « culture générale ».

Pour embrasser et comprendre cette culture de l'Autre, il faut tout d'abord pouvoir être en mesure d'aller vers l'Autre, vers celui qui est différent de nous-mêmes. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette capacité n'est pas naturellement innée ; elle demande une éducation particulière qui doit permettre décentration, connaissance de soi, respect et humilité face à des valeurs humaines intangibles et significatives.

(1) E. de Pembroke et Montgomery, Vers une pédagogie de la communication interculturelle, Paris, ANRT, 1996, p. 2.
(2) J. Demorgon, Complexité des cultures et de l'interculturel, Paris, Anthropos, 2004, p. 37.

Il ne s'agit pas d'une simple lubie philosophique ou éducative : c'est une impérieuse nécessité sociale. On ne peut bâtir de société qui ne soit pas prête à encourager le dialogue entre les différences. On ne peut bâtir de société qui fonctionne sur la stigmatisation et le non-respect de l'Autre et de ses particularités.

Respecter la culture de l'Autre, c'est d'abord pouvoir connaître sa propre culture : c'est pouvoir être capable de prendre du recul par rapport à soi, à ses schémas de pensée, à ses modes de fonctionnement. La plupart de nos comportements quotidiens, d'apparence anodine, sont culturels : distance interpersonnelle, gestion de l'espace et du temps, mimiques, gestuelle conversationnelle, clins d'œil, accolades et salutations. Il n'existe pas de composante de notre vie de tous les jours qui ne soit empreinte de notre culture d'origine. Cependant, cet état de fait se complique lorsque des personnes d'origines culturelles différentes se rencontrent : des différences de tonalité, de gestuelle, de gestion de tours de parole ou de contact interpersonnel peuvent générer des conflits indélébiles et laisser des traces importantes dans la relation. Il ne s'agit donc pas de favoriser un dialogue interculturel qui serait basé sur des échanges nationaux ou des manifestations culturelles symboliques ; le cœur du problème se situe dans les interactions quotidiennes entre individus. Qui plus est, une éducation au dialogue interculturel ne servirait pas uniquement dans les situations de rencontre avec l'Etranger : elle permettrait également de pouvoir prendre de la distance avec celui qui est de la même culture que nous, car les conflits ne naissent pas uniquement dans les relations d'importante différence culturelle.

Une éducation interculturelle doit passer par l'Education Nationale et les centres ou écoles de formation : il est impensable que des enseignants, formateurs ou travailleurs sociaux entament leur carrière professionnelle sans être préparée au choc culturel, à la rencontre avec l'Autre. Certes, certains répondront que tout dépendra de leur lieu de travail. A mon sens, cette réplique constitue non seulement une faute grave de négation du problème, mais stigmatise en plus l'objet du dialogue aux seuls quartiers dits « sensibles », comme si les autres lieux de la société pouvaient fort bien se passer de communication interculturelle.

À l'heure où les moyens de formation et d'éducation semblent mis en danger (suppression de postes et ouvertures à la concurrence sauvage ne sont pas nécessairement des facteurs permettant la prise en compte d'une réelle compétence interculturelle), il est urgent de clamer une nouvelle fois que le dialogue interculturel est une réelle priorité nationale et sociétale, voire européenne, car elle dépend d'un contexte de mondialisation galopante.

Or qui dit mondialisation dit nécessairement contact entre les peuples.

Comment dès lors se préparer à ce challenge ?

Un nombre croissant d'entreprises, confrontées à des problèmes socio-économiques plus ou moins importants, se soucient de cette question. Des séminaires sont organisés pour des entreprises souhaitant ouvrir des filiales dans des pays lointains, afin de pouvoir s'adapter à la culture locale. Des programmes de recherche sont financés un peu partout en Europe, notamment en Grande-Bretagne, afin de pouvoir créer une véritable démarche de dialogue. Mais si certaines entreprises et universités s'y mettent, pourquoi l'Education Nationale rechigne-t-elle à s'adapter à ce monde en pleine évolution ? Pourquoi refuse-t-elle de voir dans le dialogue interculturel une véritable démarche humaniste et universaliste qui va bien au-delà d'une simple mode ? La vérité est que les écoles et universités françaises sont déjà bien mal préparées à l'éventualité d'une véritable pédagogie interculturelle. Ayant été enseignant en langue allemande en université, j'ai pu relever une singularité particulièrement frappante : on n'apprend pas une langue nécessairement pour elle-même, et on n'enseigne pas non plus une langue pour elle-même.

Je m'explique : la culture d'enseignement des langues étrangères, en France, est en plein bégayement. Alors que dans d'autres pays d'Europe, comme le Luxembourg, les élèves apprennent trois langues dès l'école primaire, la France peut se targuer de souffrir d'un sérieux retard par rapport à ses partenaires européens. Certes, le système éducatif fait que l'on ne peut pas bouleverser cette habitude d'un seul coup, et des efforts considérables ont déjà été fait dans l'enseignement d'une langue vivante autre que le français en école primaire. Ces efforts doivent être transformés, car il n'y a rien de plus symbolique que l'étude d'une autre langue pour pouvoir s'ouvrir à une autre culture. Par ailleurs, langue et culture semblent de plus en plus indissociables, au point que certains anthropologues, comme Michael Agar, parlent désormais de « langue-culture ». Apprendre une langue étrangère, c'est déjà appréhender une différente manière de voir et d'organiser le monde. C'est se frotter à une autre culture, à une autre façon de pouvoir ressentir, interpréter et comprendre ce qui nous entoure et ce que nous en faisons. C'est déjà un grand pas, mais ce n'est malheureusement pas suffisant, car l'apprenant n'est que rarement placé en situation de dialogue : il parle la langue, seul, en classe, il l'apprend et recrache ses connaissances lors de contrôles de grammaire, d'orthographe ou de lexique. Les moments d'échange, bien qu'existant techniquement, sont hélas bien trop rares. Et les enseignants n'expliquent pas nécessairement aux apprenants quel univers se cache derrière cette langue, bien souvent parce que les enseignants eux-mêmes n'ont pas été formés à une telle tâche. Déjà, lors des enseignements de langue orale, j'ai pu constater avec stupeur que la plupart de mes étudiants en allemand ne possédaient pas la langue : ils la parlaient. Ils ne la sentaient pas, ils n'en percevaient ni la musicalité, ni le rythme, ni les nuances. Certes, ils savaient manier la grammaire et « piocher » dans leur lexique afin de pouvoir utiliser un terme particulier. Mais alors que l'on sait qu'à l'oral, un pourcentage élevé de la communication passe par le non verbal (les résultats varient, mais l'on peut raisonnablement estimer que cette communication non verbale représente environ 50% de la communication totale), seul le domaine verbal est enseigné, appris et réutilisé. Mais quid des gestes, de la tonalité, du volume sonore, de la rythmique et de l'accentuation ?

Que la prosodie soit le parent pauvre de l'enseignement des langues est un fait national : il serait pourtant urgent de reconsidérer cette erreur afin de pouvoir apprendre au public non seulement à « parler la langue », mais également à leur apprendre « comment la parler ». Une langue, ce n'est pas seulement un lexique, une grammaire et une syntaxe. Tout le monde s'accordera à dire que c'est aussi une poétique, une littérature, une prosodie, un univers culturel. Pourtant, peu se rendent compte à quel point la langue-culture intervient dans notre manière de communiquer. Une simple erreur de prosodie peut par exemple conduire à de réels dégâts, en témoigne cet exemple, cité par Hans-Jürgen Heringer :

« Une serveuse pakistanaise, qui travaille au restaurant self-service pour cadres de l'aéroport Heathrow à Londres, doit pour certains plats demander si les invités souhaitent avoir plus de sauce. Pour ce faire, elle dit simplement 'sauce'. Peu de temps après déjà, certains clients se plaignent à propos de la serveuse, qui serait tout à fait impolie – ce qui serait typique pour ces immigrés venus d'Asie. Ces plaintes sont transmises à la serveuse. Elle ne comprend pas ce qui se passe. Elle fait son travail comme tous les autres. Elle ne comprend pas ce que son comportement aurait d'impoli. Elle ne change pas de comportement. Elle continue de demander de la même façon si les invités souhaitent avoir encore de la sauce pour leur repas. Les plaintes recommencent. Le syndicat s'en mêle. S'ensuit un climat de travail tendu »[3].

Cette situation peut paraître assez éloignée de l'enseignement des langues étrangères en tant que représentations culturelles, mais pourtant, l'analyse effectuée par l'anthropologue allemand Hans-Jürgen Lüsebrink met en relief un problème majeur étonnamment ignoré :

« L'explication à vocation psychologique évoquée ici, comme souvent dans de telles situations ('la serveuse est malpolie', 'les immigrés d'origine asiatique sont malpolis') passe complètement à côté de la véritable origine du problème, à savoir les différences spécifiquement culturelles entre les intonations des langues anglaise et pakistanaise, que la serveuse exprime avec un accent marqué. Alors qu'en anglais standard, l'intonation pour une question polie est pratiquée vers le haut, la serveuse pakistanaise formule la question selon la convention linguistique de sa langue maternelle, à savoir avec une intonation pratiquée vers le bas ; en raison de son manque de connaissance linguistique, la formulation n'est pas exprimée dans une forme interrogative, mais selon sa perspective, cette formulation est tout aussi polie »[4].

Que nous explique cet exemple éloquent ? Que bien évidemment, aucun des acteurs de cette interaction ne dispose des moyens suffisants pour comprendre les enjeux de ce qui est en train de se produire. Ni les clients, ni la serveuse, ni le syndicat qui prendra pourtant son parti ne déduiront l'origine réelle de ce problème. Une situation d'une désarmante banalité peut ainsi dériver progressivement vers un conflit ouvert et générer une ambiance sociale tout à fait délétère.

La prosodie n'est malheureusement qu'un exemple parmi d'autres. Chacun pourrait citer encore moult exemples concernant d'autres composantes culturelles : tolérance au retard, intrusion de l'espace interpersonnel, geste mal interprété, regard mal compris, etc. Les possibilités de conflit sont légion.

(3) H.J. Heringer, Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte, Tübingen/Basel, Francke, 2004, p.95 ; notre traduction.
(4) H.-J. Lüsebrink, *Interkulturelle Kommunikation*, Stuttgart, Metzler, 2005, p. 55 ; notre traduction.

On imagine ainsi mieux les lacunes dont souffrent à la fois les apprenants, mais également les formateurs et les enseignants.

Il ne suffit pas de dresser un catalogue des particularités culturelles afin de comprendre l'Autre : encore faut-il pouvoir les reconnaître en situation, mais également les comprendre, les accepter et les respecter. Il ne s'agit pas ici de faire valoir une philosophie basée sur le dialogue avec l'Autre, puisque personne ne pourra la contester de toute manière ; il est urgent de clamer le besoin de mettre en place un véritable dialogue interculturel. Mais pour ce faire, encore faut-il que la population soit éduquée à pouvoir mettre en place ce dialogue et à le faire vivre ! Personne n'aurait l'idée de demander à quelqu'un de faire un travail sans avoir été formé pour le faire : pourquoi devrait-il en être autrement pour une compétence au dialogue interculturel ? Pourquoi les personnes devraient-elles se retrouver condamnées à s'opposer, à se méfier les unes des autres, parfois même à se détester et à ne pas se comprendre, alors même que l'on ne leur a jamais donné aucun outil pour être en mesure de le faire ? Il y a là un assourdissant silence des politiques publiques concernant cette question. Et ce silence est d'autant plus assourdissant que la multiculturalité évidente de la France peut se révéler être un piège pour qui ne souhaite pas la gérer au niveau social : on ne peut laisser un volcan endormi sans surveillance et se réveiller un beau matin avec l'impression que la fatalité vient de nous tomber sur la tête. Absolument rien n'est fatal si l'on se donne les moyens de connaître, comprendre et apprendre.

Que se passe-t-il lorsque nous nous retrouvons face à un comportement ou une habitude différents des nôtres ? « Face à un comportement que nous n'expliquons pas, nous réagissons. Si nous ne l'expliquons pas, c'est souvent parce que nous ne le distinguons même pas comme comportement. Nous réagissons spontanément. Car nous ne possédons aucune référence dans notre système de règles, c'est-à-dire de paroles liées à des comportements, concernant ce qui nous arrive »[5]. L'éducation est faite pour pouvoir contrer ce genre de réaction épidermique. Si les émotions peuvent paraître tout à fait naturelles (ou plutôt devrions-nous dire « culturelles) pour un être humain, il ne faut pas pour autant qu'elles occupent toute l'arène communicationnelle sous prétexte que nous n'aurions aucun autre moyen de réagir. Il existe un autre moyen de réagir : c'est la prise de recul, la mise en perspective. Cette prise de recul passe par une éducation. On ne naît pas citoyen, on le devient ; et à la manière d'un Jean-Jacques Rousseau, il faut marteler encore et encore que c'est en éduquant les peuples que ceux-ci sont susceptibles de se libérer et de pouvoir prendre en charge leur propre évolution. Cette évolution passe en priorité par la prise en compte de l'altérité, de l'Autre comme univers riche et singulier, dans ce qu'il peut nous apporter de plus précieux et de plus utile pour le développement d'une harmonie sociale. Bien entendu, il ne faut pas être naïf et imaginer qu'une telle pédagogie de la communication interculturelle, comme l'appelait de ses vœux Emmanuelle de Pembroke et Montgomery, soit en mesure d'éradiquer toute forme de violence ou de conflit sur cette planète ou dans cette société. En revanche, ce dialogue interculturel pourrait sans nulle doute détendre certaines atmosphères et rendre une vie meilleure à des citoyens qui en ont désespérément besoin. Il ne s'agit pas de faire de démagogie, mais bel et bien de partir du terrain pour s'apprendre, aux uns et aux autres, comment accepter nos différences, et pourquoi la simple existence de ces différences est une chance inespérée pour notre société.

(5) P. Castella, La différence en plus, 2005, Paris, L'Harmattan, p. 70.

Formateur-conseil, accompagnement en rencontre interculturelle

Besoin de « passeurs »

« Singularité, diversité, subjectivité et représentations »

Par Marc BULTEAU

Durant les années sombres de l'occupation, des anonymes, jeunes ou vieux, hommes ou femmes, croyants ou non, Gaullistes, communistes ou sans rattachement, tentaient chaque jour de « faire passer » à d'autres anonymes des lignes dressées par l'occupant, de démarcation ou de frontières. Ces « passeurs », héros malgré eux, ont participé à maintenir un minimum de dignité, d'espoir en l'humain. Les lignes et murs d'enfermement, d'exclusion, de « protection » constellent toujours notre monde contemporain. Physiques et visuellement repérables pour certains, ils sont le plus souvent invisibles à l'œil nu et n'apparaissent qu'aux consciences attentives tout en stoppant les espoirs de centaines de milliers de migrants ou de minorités locales. Ils sont le reflet d'une peur vieille comme l'humanité vis-à-vis de celui qui nous semble si étrange et que l'on finit par appeler « étranger ».

Dans l'Histoire et l'actualité, un « interculturel » surtout marqué par la méfiance, la violence

Historiquement, les « relations interculturelles » semblent avant tout marquées par la violence.

Pendant des décennies, « l'Histoire de France » a surtout été enseignée comme une lutte continue contre nos voisins européens, y compris pour justifier ses velléités expansionnistes. L'étranger, le danger, pouvait aussi venir de plus loin. N'a-t-on pas « arrêté les Arabes à Poitiers » et « les Turcs à Vienne », et que dire « des Croisades », du « commerce triangulaire » ou de « la mission civilisatrice de la colonisation » ! Les contre-exemples d'enrichissement par la rencontre (Renaissance artistique, Route de la Soie, médecine Arabe, …) sont peu nombreux, noyés dans une narration aux sons guerriers. Et pourtant, ces échanges économiques, artistiques, de pensées, ont toujours occupé le temps et l'espace, y compris en période de guerre[1].

Mais ces violences ont marqué l'Histoire et nos représentations de l'étranger. Les monstruosités qui ont jalonné le XXe siècle ont provoqué des réactions volontaristes. Sans pour autant empêcher d'autres génocides et massacres (Cambodge, Rwanda, ex-Zaïre, ex-Yougoslavie, …), elles les ont au moins mis « hors la loi », permettant la lutte contre l'impunité, mais aussi des règlements de conflits en amont.

(1) Sur ce sujet : Critique de l'interculturel, Jacques DEMORGON, Economica, 2005.

En France, la volonté politique de certains (de Gaulle, Schuman, Mendès France, à l'époque minoritaires sur cette idée dans l'opinion publique) a initié une modification radicale de la relation à l'ennemi de toujours, l'Allemagne. Jumelages, camps de jeunes communs, relations culturelles, économiques, tout fut mis en œuvre ; la relation entre les personnes, les communautés de proximité, comme vecteur premier de la rencontre, de la construction de la paix, d'un mieux vivre ensemble. Dans les années 70, du fait des flux migratoires liés aux trente glorieuses, « l'éducation à l'interculturel » fait son entrée dans l'Éducation Nationale.

Le regard sur « l'étrange étranger » est-il pour autant réellement modifié ? N'a-t-on pas simplement reculé certaines frontières de quelques dizaines de kilomètres ? Le plombier polonais est apparu comme une menace pour nos artisans, les migrants d'Europe de l'Est, entre « la traite des blanches » ou les « gitans roumains », comme un risque majeur pour notre sécurité. « L'Indien », « le Chinois » sont perçus comme un danger pour nos industries que non seulement ils se permettent de concurrencer (de manière déloyale évidemment !), mais qu'en plus ils se mettent à racheter. Même « l'Américain », avec son dollar faible et sa crise de l'immobilier, devient un risque. Et que dire de tous ces migrants originaires du monde Arabe et d'Afrique Noire ! Le regroupement familial est avant tout perçu comme une simple volonté de « profiter » d'un système et non comme un droit fondamental de l'homme. Depuis les attentats du 11 septembre 2001, l'Islam se voit accusé de tous les maux. Les « émeutes des banlieues » permettent de stigmatiser les jeunes issus des immigrations plutôt que de se pencher sur leur non accès à l'emploi et leur absence de perspectives. Quant à l'idée « d'immigration choisie », elle réduit l'individu, le migrant, non à ce qu'il est, mais à ce qu'il sait faire à titre professionnel. Il n'est plus qu'une simple force de travail répondant à un marché et donc à des « besoins ». Tout le reste de sa personne, en dehors des rares cas de statuts de réfugiés encore acceptés par l'administration[2], est de plus en plus contesté, pour preuve les difficultés grandissantes pour obtenir un regroupement familial[3].

Des acteurs, témoins d'une autre relation à l'étranger, véritables « passeurs d'espoir »

Heureusement, des sursauts épisodiques et des actes minoritaires permettent d'une part de ne pas généraliser le rejet de l'étranger et d'autre part de constater que la relation, c'est-à-dire finalement une forme d'éducation par l'expérience, est une piste qu'il nous faut sans cesse développer.

Tout le monde a encore en mémoire les manifestations de l'entre deux tours des élections présidentielles de 2002. « Première, deuxième génération, nous sommes tous des enfants d'immigrés » ; ce slogan résumait à la fois le refus massif de toute stigmatisation et la reconnaissance de l'apport de (des !) l'étranger dans ce que peut être la France d'aujourd'hui. Saine réaction de vigilance face à, comme le chante Pierre Perret, « cette bête à chagrin, instillant par ses chants de sirènes la xénophobie et la haine »[4]. 2006 aura été marqué par le lancement du Réseau Education sans Frontières.

(2) Voir http://www.forumrefugies.org/pages/action/rapport_annuel_asile.htm
(3) Voir http://www.senat.fr/rap/l06-470/l06-4706.html
(4) Pierre PERRET – La bête est revenue – EMI 1998

Á chaque fois, les anonymes forment l'essentiel des acteurs. Des « passeurs » de droits, de dignité.

La forte médiatisation (à raison !) de ces actions ne doit pas masquer par ailleurs le travail de fourmis mené par des milliers d'acteurs d'associations, institutions en faveur des migrants, mais aussi de toutes les minorités rejetées. L'équilibre est certes parfois fragile entre protection de minorités et communautarisme. Il nous faut donc ici continuer à développer le débat démocratique, l'étroite relation entre intérêt général et défense des droits, de la dignité de chacun.

Mais « l'interculturel » se joue aussi, et peut-être avant tout, dans le quotidien de la rencontre, du « vivre ensemble ». Associations de quartiers, centres sociaux, MJC, mais aussi collectifs informels, tentent de développer des formes d'échanges de proximité. Culture, arts, cuisine, sport, invitation à une fête religieuse, pique-nique commun un dimanche, tout peut-être prétexte à une ouverture à l'autre qui par la rencontre concrète donne une chance à chacun d'interpeller les représentations qui l'habitent. Cette rencontre au quotidien, ils sont nombreux chaque année à choisir de tenter l'aventure dans la durée, ce sont les couples dits « mixtes ». En 2004, ils étaient plus de 43.000 à se marier ainsi, sans compter tout ceux qui étaient en « union libre »[5].

Et les migrants ou « originaires de la migration » ! On compterait en France en 2004 environ 4,5 millions d'immigrés âgés de 18 ans et plus, soit 9,6% de la population majeure[6]. Présents au quotidien dans nos quartiers, nos villages, nos lieux de travail, de loisirs, ils sont de fait rarement, beaucoup trop rarement, sollicités pour leur « expertise », leurs connaissances de la (les) culture(s) dont ils sont eux-mêmes originaires. Vivant ici en France, ne sont-ils pas de plus les premiers à pouvoir parler de cette rencontre interculturelle entre leur pays d'origine, leur situation personnelle, et ce qu'ils côtoient dans l'hexagone. Quel dommage ; il y a là, de part la proximité et l'aspect concret des rencontres, des temps communs possibles, une source essentielle de modification des représentations, des stigmatisations en tout genre. Samba Diawara, mauritanien vivant en France, l'illustre parfaitement : « Ici, à Aubervilliers, notre association intervient par exemple dans les écoles et à la PMI pour une meilleure compréhension entre notre culture d'origine et la culture française. Nous sommes au service de la cité. Même si, sans le droit de vote, on ne peut pas parler de citoyenneté effective … »[7]. Trop souvent, les migrants sont perçus au mieux comme une main d'œuvre spécifique dont nous aurions besoin, au pire comme des profiteurs, voire des délinquants, et rarement comme des personnes qui pourraient nous ouvrir à d'autres réalités, d'autres façons d'appréhender le monde, d'autres « clés de lecture » de la vie. Enfin, d'autres, moins reconnus car plus dispersés, non collectivement organisés, sont des acteurs privilégiés de la « rencontre interculturelle ». Ce sont tous ces voyageurs qui par delà nos frontières tentent, pour des durées plus ou moins longues, de rencontrer l'étranger là où il habite… c'est-à-dire là où il n'est plus « étranger ». L'étrange étranger devient alors ce visiteur de l'hexagone qui, le temps de quelques semaines ou années, s'ex-patrie, sort de ses frontières et repères.

(5) Francoscopie 2007, Gérard MERMET, Larousse, 2007, p. 107
(6) Francoscopie 2007, Gérard MERMET, Larousse, 2007, p. 198
(7) Faim et Développement Magazine, n° 229, mars 2008, p. 18

Il a là une chance de rencontrer l'autre … surtout s'il accepte, choisit, de sortir des circuits et opérateurs touristiques classiques ! Le voyage peut transformer le regard sur l'étranger « d'ici », voire agir sur le monde lui-même : « Le voyage n'est pas seulement une chance pour la paix et la rencontre, il offre également des perspectives innovantes et peut-être salutaires pour une «autre» mondialisation »[8].

L'élève infirmière qui à l'occasion d'un stage de seconde année part au Cambodge constatera, parfois dans la douleur, un autre rapport à la santé, à la mort, mais aussi d'autres formes de relations familiales. Des modes de soins incluant des dimensions métaphysiques vont l'interpeller, la questionner. Le jeune étudiant en école de commerce effectuant un stage dans une coopérative au Brésil sera marqué par l'analyse et le mode d'action du mouvement des Sans-Terre ou d'applications concrètes de la « pédagogie des opprimés » de Paolo Freire. Le groupe de jeunes lycéens partant à Ouahigouya au Burkina-Faso se lancera dans des discussions passionnées avec des jeunes Burkinabè sur la vie de couple, les effets des plans d'ajustements structurels ou le réchauffement de la planète. Le « trekkeur » au Népal, en Inde, en Mongolie pourra s'ouvrir à la dimension spirituelle, l'évolution de la situation des Dalits[9] ou le nomadisme. L'autostoppeur parvenu en Roumanie se questionnera peut-être sur les effets de son entrée dans la CEE et l'évolution de son secteur agricole. Ainsi, partout, des acteurs qui proposent un autre regard sur l'autre. Ils sont vitaux pour l'avenir de nos sociétés.

Des « passeurs », vitaux dans notre monde pluriculturel

Alain TOURAINE et tant d'autres nous posent directement la question : pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?[10] Dans notre société, marquée par certains replis identitaires et inquiète devant la réalité ou simplement les risques de précarisation, le risque de rejet de l'autre jugé « étrange » est récurrent. Il ne s'agit pas seulement de l'étranger venu « d'ailleurs », d'une autre couleur de peau ou d'une autre religion. Toute différence, toute altérité est sujette à « racisme ». Les récents incidents à l'occasion de la finale de la coupe de la Ligue de football, les profanations de tombes de musulmans, de juifs, ou encore les régulières agressions homophobes le prouvent. Par ailleurs, les évolutions liées à la mondialisation semblent raccourcir les distances et le temps, favorisent les échanges, les migrations de tout type, volontaires ou non. Les tensions qui en résultent sont nombreuses entre des majorités qui se sentent « envahies » et des minorités qui, au risque parfois du communautarisme, tentent de parvenir à la reconnaissance, la dignité. En Europe, l'éclatement de l'ex-Yougoslavie en est une illustration parmi tant d'autres. La disparition de certains pouvoirs qui ont maintenu sous le joug des regroupements de populations d'une extrême diversité a favorisé l'expression de revendications légitimes, souvent traduites par la violence. Sans oublier bien entendu tous les motifs de migrations subies, atteintes aux droits de l'homme en tout genre :

Violence étatique, militaire, faim, réfugiés économiques, et maintenant climatiques, …. Les peuples, les individus, se déplacent, se croisent, parfois se rencontrent, mais souvent s'évitent, voire se heurtent.

Migrants, acteurs de services sociaux, militants associatifs, couples « mixtes », voyageurs avides de rencontres ; ces « passeurs », pour nombreux qu'ils soient, sont insuffisants. On le constate tous les jours : « les cultures sont actuellement prises dans une tension entre, d'une part, le repli et l'enfermement et, d'autre part, l'ouverture et le métissage »[11]. Nous sommes constamment entre désir de rencontre et peur de l'autre. Déjouer les peurs, dépasser les représentations, oser la rencontre pour en goûter l'enrichissement personnel nécessite une véritable initiation. La rencontre interculturelle demande une pédagogie complexe dont on peut se demander si elle est réellement une priorité.

Pour former des « passeurs », développons une pédagogie de la rencontre

Nous ne reprendrons ici que quelques aspects de cette « pédagogie de la rencontre »[12].

Tout d'abord, elle doit partir de la personne, l'amener à identifier, verbaliser la complexité, la diversité déjà présente en elle. On peut pour cela partir tout simplement de son arbre généalogique (déjà parents et grands-parents), nommer des apports pour ma personne de chacun de ceux qui m'ont précédé (valeurs, souvenirs, centres d'intérêt, langue,…), décrire les cercles de relations (choisis ou non !) dans lesquels on est (on a été) investis (associations, club, équipe de travail, groupe d'amis, …) et là aussi identifier ce que cela nous a apporté, ce que cela dit de nous. La pluralité est déjà là, présente en soi, constitutive d'une singularité. La question de l'identité se pose, résultante d'une histoire collective et personnelle, et aussi en devenir au gré des expériences, des rencontres. Elle est sens à donner à son existence, son parcours, et de ce fait elle est l'objet d'ajustements, de contradictions, voire de conflits.

Une fois conscient de cette pluralité, cette « construction », présente en soi, chacun peut plus aisément appréhender la diversité culturelle de par le monde[13], à commencer par celle présente dans le quartier : questions de générations, de genre, de diversité sociale, avant même d'aborder celles relatives à la diversité religieuse, « ethnique », …. Le « mieux vivre ensemble » commence déjà par (et est surtout dans) les relations de proximité. Ainsi, nous pouvons passer du singulier au pluriel, du moi au nous, aux Autres dans ce « nous ». Nous voyons ici l'importance pour tous les éducateurs, les formateurs, d'accompagner, de travailler, comme le disent si bien les acteurs d'éducation populaire au Brésil à « l'estime de soi », de développer ce minimum de confiance en soi, sans pour autant évidemment verser dan l'ethnocentrisme, travers si naturel et inconscient.

Qui dit parcours personnel, identité, dit subjectivité et représentations.

(8) Désirs d'ailleurs : essai d'anthropologie des voyages, Franck MICHEL, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004, p. 18
(9) Appelés aussi Intouchables.
(10) Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents, Alain TOURAINE, Fayard, 1997

(11) L'éducation interculturelle, Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, PUF, 2004, p. 13.
(12) Pour plus de développement, voir les écrits en particulier de Martine Abdallah-Pretceille.
(13) « Celui qui n'est pas capable de voir la multiplicité de son être et sa richesse intérieur ne peut avoir accès à la richesse de l'Autre ». Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, L'éducation interculturelle, PUF, 2004, p. 22.

La prise de conscience de celles-ci pourrait être le second point de cette pédagogie à développer.

Roger BASTIDE l'a déjà précisé clairement :
« Ce ne sont jamais des cultures qui sont en contact mais des individus »[14]. La rencontre n'a donc rien « d'objectif », elle est « inter-subjective ». Représentations et subjectivité sont toujours un filtre, souvent un frein voire un obstacle à la rencontre ; les savoir présentes, c'est déjà avoir une chance de les dépasser. Les nier, c'est nier la réalité des deux singularités en présence : la mienne et celle de l'Autre.

Autre sujet délicat : dépasser le discours limitant l'Autre à des « différences ». Le raisonnement par « différence » ne peut prendre pour référentiel que le seul à peu près connu de chacun, à savoir … soi-même ! Le regard porté sur l'Autre sera alors surtout comparaison avec soi, avec le risque une fois encore du retour de l'ethnocentrisme. Et où sont alors tous les espaces inconnus, les horizons inenvisagés ? En d'autres termes, où est ici l'altérité ? L'Autre est, reste, avant tout Autre, au delà des points communs, au-delà des différences. Les exemples sont multiples : rapport au sacré, à la Foi, question du genre, …

On le voit, la question de la préparation à la rencontre interculturelle ne peut pas se limiter à l'accumulation de connaissances sur la culture supposée de l'Autre. Elle est éducation à un savoir-être dans la situation même de rencontre, à l'ouverture au-delà même de l'envisagé, du présumé possible[15]. Elle est éducation à la décentration, questionnement sur les représentations, les valeurs de chacun. Elle ne peut donc faire l'économie (elle passe même nécessairement par) du débat, de la contradiction, voire du conflit. Mais celui-ci n'est pas nécessairement violent, surtout s'il fait l'objet d'une éducation spécifique. Une fois encore se pose la question de la reconnaissance de chacun des acteurs de la rencontre : « L'objectif d'une pédagogie interculturelle serait de saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage. La reconnaissance d'autrui passe par l'acceptation de soi et réciproquement, encore faut-il que le Moi soit lui-même l'objet d'une véritable reconnaissance en tant qu'un parmi le multiple. »[16]

Éducation à la singularité, la diversité, l'altérité, mais aussi l'universel[17] et au débat, base d'une pédagogie de la rencontre qu'il semble urgent de développer, et ce dès le plus jeune âge, afin de répondre à un enjeu contemporain majeur, crucial pour la paix et un développement « durable » de l'humanité : le « mieux vivre ensemble ».

En somme, que chacun devienne un « passeur interculturel » !

(14) Anthropologie appliquée, Roger BASTIDE, Payot, 1971, p. 98.
(15) « L'éthique de la différence, ce n'est pas chercher à comprendre toutes les altérités, c'est admettre qu'elles existent et être capable d'en supporter l'existence, même incomprises, parce qu'incomprise ». Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Vers une pédagogie interculturelle, Anthropos, 2004, p. 154.
(16) Vers une pédagogie interculturelle, Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Anthropos, 2004, p. 158
(17) « L'universel, contrairement à la totalité, est ce qui permet à chaque singularité d'être liée aux autres ». Georges DEVEREUX, De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Flammarion, 1980, p. 69

Appel à contribution S&F no 70
Le Français professionnel

En **Décembre 2008**, le dossier de la revue S&F portera sur : **Le français professionnel (FLP)**

Envoyez-nous vos contributions sur les thèmes suivants :

1- FLP quelle différence avec le FOS (français sur objectif spécifique)

2- Le FLP s'applique à des enseignements de français langue étrangère (FLE), de français langue maternelle (FLM) et de français langue seconde (FLS). Comment peut-on construire l'apprentissage dans ces trois secteurs ?

3- Le FLP intervient sur trois grands thèmes : la préparation à l'entrée sur le marché du travail, la formation à un secteur d'activité donné, et enfin la formation à un poste de travail précis. Comment peut-on s'adapter aux déclinaisons du FLP par branche et par métier ?

Envoi des articles à : **zohra-boutbiba@wanadoo.fr**
Avant le : **04/08/2008**
Nombre de signes entre : **7682** et **24 800**

Informations techniques :
Police Verdana - Taille 10 - interligne simple.
Le Texte + Bibliographie + annexes et ou photos
ne doivent pas dépasser 7 pages au total.

Bibliographie de l'article « L'encouragement du plurilinguisme : un outil de gestion de la diversité au sein d'une entreprise nationale suisse. » P30

- Berthoud, Anne-Claude, Grin, François et Lüdi Georges (2005). La gestion de la diversité linguistique dans des contextes professionnels et institutionnels. EU project proposal.
- Bruhn, Manfred (2003). Integrierte Unternehmens- und Markenkommunikation: strategische Planung und operative Umsetzung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Earley, P. C. et S. Ang. (2003). Cultural Intelligence: individual interactions across cultures. Stanford University Press. 379 p.
- Lüdi, Georges (à paraître). L'impact des stratégies linguistiques d'une entreprise sur les pratiques des collaborateurs : l'exemple d'une entreprise de transport. In : Nüesch, Hans-Rudolf (éd.). Galloromania. Festschrift für Jakob Wüest. Tübingen/Basel : Francke.
- Lüdi, Georges et Py, Bernard (1990). La Suisse : Un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact. In : Langage et société n°50-51, décembre 1989/mars 1990, pp. 87-92.
- Lüdi, Georges et Py, Bernard (2002). Etre bilingue. 2ème édition revue. Berne : Peter Lang.
- Lüdi, Georges et Werlen, Iwar (2005). Le paysage linguistique en Suisse. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Lüdi, Georges, Höchle, Katharina et Yanaprasart, Patchareerat (2008). Rapport intermédiaire (working paper 2) de l'équipe de l'Université de Bâle pour la Commission européenne.
- Pfefferli, Linda (2008). Les compétences linguistiques des collaborateurs comme objet des stratégies linguistiques dans une entreprise suisse. Travail de master. Département Sprach-und Literaturwissenschaften, Institut für Französische Sprach-und Literaturwissenschaft, Universität Basel, mars 2008, pp. 233.
- Truchot, Claude (2001). « La langue au travail. Evolution des pratiques linguistiques dans les entreprises multinationales en Europe. » In: Cigada, S. et al. (éd). Comunicare in ambiente profesionale plurilingue: atti del convegno tenuto a Lugano dal 14 al 16 settembre 2000, pp. 73-86.
- Yanaprasart, Patchareerat (2001) Analyse des entraves à la communication entre employés thaïlandais et employeurs français. In : Shaeda Isani. Culture et communication en milieu professionnel interculturel. CERELC, pp. 159-172.
- Yanaprasart, Patchareerat (2002) La dynamique des représentations dans les contacts culturels. In : Yanaprasart, Patchareerat (éd.) Communiquer en milieu interculturel, Tranel 36, pp. 59-79.
- Yanaprasart, Patchareerat (2004) L'expérience d'une expatriation professionnelle permet-elle d'acquérir des compétences de médiateur culturel ? In : Geneviève Zarate et Aline Gohard-Radenkovic (Coord.) La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Les cahiers du CIEP, Paris: Didier, pp. 32-42
- Yanaprasart, Patchareerat (2005). De la culture à l'interculturalité dans la communication d'entreprise. Revue économique et sociale 3, septembre 2005, Lausanne, pp. 59-64.
- Yanaprasart, Patchareerat (2006). L'expatrié : un acteur social de la mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France. Collection Traversales. Volume 15. Berne : Peter Lang.

Enseignant-chercheur
Département d'études françaises
Juslenia
Université de Turku
Finlande
freder@utu.fi

Rencontres

Pour un interculturel basé sur des diversités vraiment diverses

Par Fred DERVIN

« Pluralité des mondes en soi-même : celui des jeux de masques, celui des identifications multiples. « Je » est toujours un autre. Il est toujours ailleurs. Nomade par essence. » Michel Maffesoli (2004 : 171)

De la quasibiologisation à la mouvance

Lorsque l'on pense à la communication interculturelle, deux concepts sautent immédiatement à l'esprit : culture et identité. Des dizaines de définitions de ces concepts, souvent antinomiques dans les paradigmes proposés, ont été proposées. Une chose est sûre, les visions statiques, cristallisées de ces concepts, où l'individu est réduit à une seule culture ou identité (nationale) (des notions « quasi-biologiques » selon Hannerz 2001 : 402), commencent à être remises en question. En d'autres termes, on passe de plus en plus, dans certains milieux de recherche, à une mise en avant de la mouvance, la pluralité ou les diversités diverses de chaque individu (cf. par ex. la citation du sociologue français Michel Maffesoli en exergue). Ce nouveau discours est néanmoins couramment contradictoire : d'un côté, on admet que l'homme est complexe mais d'un autre, à des fins démonstratives et argumentatives, on le réduit à ses appartenances culturelles dans un déterminisme affligeant[1]. Prenons simplement un exemple tiré de l'ouvrage Cerveau droit, cerveau gauche, cultures et civilisations de Lucien ISRAËL (1995). Le livre est structuré en deux parties : une première partie dans laquelle Israël fait une synthèse des dernières découvertes en neurologie et une deuxième partie qui s'interroge sur cultures, civilisations et cerveau. Un contraste intéressant mais parfois regrettable s'établit dans le discours de l'auteur entre les deux parties. Par ex., il écrit à la page 27 (première partie) :

« Il n'y a aucune chance pour que nous nous connaissions nous-mêmes dans notre totalité. Nos histoires individuelles, les traces que laissent en nous nos perceptions, nos expériences, nos idées, nous enrichissent et nous différencient en permanence. Tout membre de notre espèce déjà unique par son génome l'est encore davantage par ce que son néocortex a engrammé. (nous soulignons). »

Cet extrait soutient parfaitement la pluralité de chaque individu, i.e. l'immanence de chacun, contraire à la quasi-biologisation habituellement ressassé par les interculturalistes (Dahlén, 1997).

Néanmoins, plus loin à la page 240, Israël affirme que :

« Dans l'immense majorité des cas, ceux qui dès la naissance ont subi l'imprégnation d'une culture donnée (…) sont intellectuellement prisonniers de cette culture. »

L'auteur semble contredire ici sa première affirmation en emprisonnant l'individu dans une culture. Notons au passage qu'Israël utilise le terme culture au singulier, alors que de plus en plus d'études montrent que dans les mondes contemporains, on traverse en permanence des contextes d'interaction multiples, des communautés de plus en plus instables où les signes culturels et les masques que l'on porte fluctuent selon les interlocuteurs (cf. les tribus de Maffesoli 1995 ou les communautés-crochets de Bauman 2004). Cette fluctuation a d'ailleurs des fonctions bien précises : s'adapter, séduire, manipuler, donner une certaine image de soi (qui ne correspond pas toujours à une réalité), se distancier, montrer ses ressemblances avec un individu ou un groupe, etc. De ce fait, toutes revendications identitaires et d'appartenance culturelle ont un objectif dans nos relations et elles sont souvent limitées et influencées par celui/celle qui se trouve en face de nous. Mais en aucun cas, elles n'indiquent un emprisonnement intellectuel !

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE rappelle d'ailleurs que « les situations de domination, quel que soit le type de domination, n'autorisent pas facilement la personnalisation des conduites et imposent de rester cantonné dans une identité attribuée, une « identité-prison » réduite au minimum » (2006 : 41). Ainsi, je peux me trouver dans une situation où je suis obligé de mettre en avant mon identité imaginée nationale pour séduire l'autre. Par ex., lorsque je parle à une personne qui a une position hiérarchique supérieure à la mienne, il sera parfois nécessaire de jouer avec une « identité-prison » et les stéréotypes sur mon pays (et donc sur moi) pour faire plaisir à cette personne et pour éviter de la contredire ou de la choquer. Cette quasibiologisation, même si elle est tout à fait courante et normale (nous ne pouvons pas toujours contrôler tous les facteurs dans nos rencontres) est réductrice car, comme l'écrit Edgar Morin (2001 : 55), « il y a en tout comportement humain, en toute activité mentale, en toute parcelle de praxis, une composante génétique, une composante cérébrale, une composante mentale, une composante subjective, une composante culturelle, une composante sociale ». Entre quasibiologique et mouvance, c'est donc bien cette dernière qui théoriquement devrait l'emporter, malheureusement, dans la réalité, ce que j'appelle les canulars de l'interculturel persistent…

(1) Cf. Brubaker et Cooper (2001 : 6): "we often find an uneasy amalgam of constructivist language and essentialist argumentation"

Imaginaires de l'interculturel

Au cours de mes recherches, de discussions avec des collègues, amis ou connaissances ou bien par ma fréquentation des médias, je me suis rendu compte qu'un certain nombre de canulars (ou d'imaginaires) émergent lorsque l'on parle d'interculturel. Je propose d'en passer un certain nombre en revue et de montrer en quoi ce sont des mythes ou des croyances non fondées. Les recherches fonctionnalistes (Dahl 2006) et culturalistes (Abdallah-Pretceille, 2003 : 13) de l'interculturel ont permis, par la mise au point de recettes généralisantes sur l'autre, le déploiement d'une partie de ces imaginaires.

1. Voyager permet de rencontrer des cultures

Ce type de slogan est souvent repris dans les discours publicitaires, où il semble que le terme culture soit plus « commercialisable » que par ex. gens, personnes, individus... (voyager permet de rencontrer des gens sonne un peu creux !) et cela même si culture est vide de sens. Je soupçonne qu'on utilise ce mot car le concept de culture est plus souvent associé à l'exotisme, au dépaysement que les autres termes qui sont plus banals. Par ex. à Faro (Portugal), un grand centre commercial vante ses mérites en affirmant que « Algarveshopping, where cultures come together ». Il est évident que ce ne sont pas des cultures qui se rencontrent mais des individus.

2. Il faut connaître la culture de l'autre pour le rencontrer, pour communiquer avec lui

C'est exactement ce qu'ont prêché et ce que prêchent les mouvements culturaliste et fonctionnaliste à travers ce qui ressemble souvent à des « grammaires des cultures ». Connaître une culture étrangère (au sens anthropologique du terme) est impossible car chaque individu vit, pense et agit de façon différente sans être programmé par une culture. Si l'on rencontre un individu par le biais de sa culture nationale, on a recours obligatoirement à de l'imaginaire (nous renvoyons à la citation d'Edgar Morin à la page précédente). Rappelons que la culture se créé en permanence et qu'elle peut être utilisée à des fins discursives pour manipuler, pour se défendre, pour expliquer… Ainsi, afin de rencontrer l'autre, il vaut mieux lui céder son droit a l'opacité (Glissant 1996 : 71-72), à sa mouvance et à sa liquidité.

3. Dans ma culture, c'est différent, on ne fait pas comme cela

Voici un exemple de manipulation par l'intégration de la culture dans un discours. La différence est omniprésente à l'intérieur de TOUTE « culture », de TOUT pays, et même de TOUT individu, c'est donc un véritable canular d'expliquer que dans sa propre culture on agit de telle ou telle façon. Qu'est-ce qu'une culture ? Quelles sont les limites ou les frontières d'une culture au XXIème siècle ? La nation ? Une culture ne vit-elle pas parce qu'elle change et échange ? Que faire des individus qui se sont fait naturalisés ? Font-ils partie / représentent-ils cette culture ?

4. Je ne veux pas rencontrer de personnes qui ont la même nationalité que moi quand je suis à l'étranger car on partage la même culture et je veux rencontrer une nouvelle culture

Cette phrase, nous sommes beaucoup à l'avoir dite. Rencontrer un « même » à l'étranger (un citoyen de notre pays) est toujours une mauvaise surprise car c'est la différence, l'exotisme, l'Altérité que l'on recherche. Cette altérité absolue doit être, avant tout, un « local » et surtout pas un « même » ou un autre étranger (d'une autre nationalité). Le voyage est un investissement, on a payé parfois une fortune pour se déplacer. Retrouver des mêmes ou bien d'autres étrangers est une déception. A nouveau, on a affaire ici à un imaginaire : le « même » ne partage pas la même culture que nous, il vit différemment, il pense différemment, il a des émotions, des capacités intellectuelles différentes, etc. Il peut donc être tout aussi différent qu'un local. Pour illustrer ce refus du même ou de l'étranger à l'étranger, on citera l'exemple de cette famille française qui avait demandé à un jeune étudiant britannique de donner des cours de « culture britannique » à leurs enfants pour les préparer à un séjour en Angleterre. L'étudiant leur a donné des recettes : étiquette, salutations, manières, etc. Une fois en Angleterre, les enfants ont été accueillis par une famille britannique… d'origine indienne. Les parents se sont plaints et ont demandé à ce que les enfants changent de famille… pour une famille plus « authentique ». On a là une marchandisation de l'altérité : tu corresponds à ce que je veux et imagine ou bien je change de fournisseur.

5. Je n'ai pas de stéréotype sur les autres cultures

On entend ce type de commentaires parfois de la bouche de ceux qui ont vécu un certain temps dans un pays ou qui ont une certaine habitude de l'étranger. La « connaissance de l'autre » laisse souvent croire qu'on l'accepte ou qu'on peut l'expliquer. Toutefois, comme nous le soulignons depuis le début de cet article, la culture de l'autre ou l'autre lui-même ne pourront jamais être compris car ils sont trop complexes. Le stéréotype, qui permet de faire face à cette complexité, lui non plus ne pourra jamais disparaître car il est construit en permanence, il est contextuel: il est lié, d'une part, aux émotions des individus, et d'autre part, classer l'autre par un stéréotype est une action qui ne peut ne pas se faire pour le rencontrer. D'où l'intérêt de récuser certaines approches idéalistes et politiquement correctes qui proposent de débarrasser par ex. les apprenants de langues de leurs stéréotypes. Néanmoins, il est important de ne pas rejeter pour autant le travail de déconstruction des discours « solides » sur soi et l'autre. Nous avons proposé d'ailleurs un modèle de compétences dites protéophiliques (ou l'appréciation des diverses diversités du soi et de l'autre, Dervin, 2007c), basé sur l'analyse du discours, pour aider à rencontrer l'Autre dans la mesure du possible dans ses diverses diversités.

Conséquences : peut-on rencontrer ?

À partir de ce bilan basé sur certains imaginaires et canulars d'un certain type d'interculturel, on peut s'interroger sur ce qu'est rencontrer l'autre. Est-ce formellement possible ? Rencontrer vraiment quelqu'un, ce serait aller au-delà des pré-discours (stéréotypes, généralisations, etc. cf. Paveau 2006) ou des images cristallisées de soi et de l'autre et s'ouvrir à la mouvance et à la liquidité de chacun. Alors que les voyages se multiplient (physiques comme virtuels), il me semble que les rencontres de ce type se réduisent.

Les rencontres de type interculturel sont (surtout au début) des non-rencontres car ce sont des masques, des manipulations, des solidifications qui sont les moteurs de ces rencontres. Ce sont des non-rencontres car elles se basent souvent sur du pré-discours : « Vous venez d'où ? » est en effet la première question que l'on se pose qui permet de rassembler un maximum d'informations sur la « culture », la quasibiologie de l'autre et de commencer un dialogue. Le problème ici c'est que la rencontre se fait alors sur des éléments pour la plupart imaginaires qui définissent les individus.

Trois attitudes face aux rencontres interculturelles et aux inévitables pré-discours sont envisageables, selon les enjeux et les interlocuteurs de la rencontre : 1. on peut accepter une « identité-prison » nationale et subir les réductions que l'autre nous impose ou que nous nous prescrivons (ex : nous les Français, nous faisons souvent la fête) ; 2. on peut jouer avec ses identités et « se travestir », i.e. se masquer sous une fausse identité nationale (si un accent « neutre » dans une langue étrangère est possible par ex.) ; 3. on peut refuser les pré-discours en ne révélant pas sa nationalité. Les trois attitudes posent des problèmes éthiques : d'abord, accepter d'entrer dans le jeu des classifications (1.) et mentir sur qui on est (2.) conduisent rarement à une vraie rencontre, ensuite refuser de décliner son identité, c'est fermer la porte à une rencontre potentielle. Depuis des années, j'opte pour la dernière option car les pré-discours sur les Français me poursuivent depuis mon enfance (et je poursuis sans aucun doute les autres avec mes propres pré-discours sur moi-même et eux). J'ai plus ou moins de succès avec cette méthode. Cela amuse parfois certaines personnes quand je réponds à leur question « d'où venez-vous ? » par « de nulle part ». La plupart du temps, néanmoins, mes interlocuteurs sont hébétés et coupent court à la conversation. On les comprend : comment dialoguer avec quelqu'un que l'on ne peut pas situer géographiquement ou politiquement ?

Conclusion : ouvertures didactiques

"As scholars we are also citizens, but there are other citizens who are not scholars (or at least not in our fields). Again, it would seem that one particular civic responsibility we could take on, especially now that varieties of culturespeak proliferate and spread, would be to try to draw on our research interests and experiences to offer other citizens as well the tools to think about culture in the world around them."

Ulf Hannerz (2001 : 403)

En complément à ce que dit l'anthropologue suédois Ulf Hannerz dans cette citation, j'ajouterai que c'est notre responsabilité en tant qu'éducateurs ou chercheurs de partager nos réflexions sur l'interculturel avec nos apprenants pour les aider à rencontrer l'autre. Il me semble ainsi essentiel que les trois points soulevés dans cet article soient introduits dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères de façon systématique (cf. également les conclusions de Dervin, 2008b pour une telle formation avec des étudiants en mobilité).

- D'abord, la mouvance de chacun et les stratégies utilisées pour la réduire par des imaginaires demeurent des points d'appui primordiaux. L'observation de ce que j'ai appelé les actes dissociatifs dans les rencontres interculturelles (ou de la création d'imaginaires, cf. Dervin 2007a) constitue un savoir-faire vital pour un futur dans lequel les individus vont à la fois complexifier leurs appartenances et devoir trouver des moyens de réduire la complexité cognitive engendrée. Cela peut s'effectuer par une analyse de regards croisés entre deux nations (Dervin, 2008a), de témoignages d'expériences interculturelles (Dervin, 2007b), etc. Il ne s'agira en aucun cas de se battre contre les stéréotypes et les imaginaires et de tenter de les détruire, la démarche consistera plutôt en l'analyse de la construction discursive et linguistique de ceux-ci. On pourra poser par ex. la question « pourquoi et comment utilise-t-on sa culture ou son identité nationale pour dialoguer avec l'autre ? ».

- Exposer et discuter les cinq imaginaires présentés supra et leurs enjeux aux apprenants sera la deuxième étape dans l'acquisition d'une compétence de rencontres menant à des diverses diversités.
- Enfin, un véritable questionnement sur ce qu'est rencontrer un autre me semble tout aussi essentiel.

Introduire l'ensemble de ces éléments dans l'éducation interculturelle devrait également permettre un retour sur soi. En effet, si connaître l'autre est impossible, l'auto-ethnographie (Russell 1999), i.e. un retour sur ce que nous disons nous-mêmes et comment nous le disons, peut consentir à mieux connaître ses propres stratégies de créations identitaires et d'imaginaires dans les rencontres et ainsi à être attentif à ces phénomènes chez l'autre. L'objectif principal de cette éducation est donc de conduire les apprenants à limiter les discours altérisants et quasibiologisants et de faire attention à ce qu'ils disent, comment ils le disent, à qui, quand et où. C'est en bref une véritable réflexion éthique sur leurs rapports à l'altérité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (éd.)(2006a). Les métamorphoses de l'identité. Paris: Anthropos.
- Bauman, Z. (2004). Identity. Cambridge: Polity Press.
- Dahl, Ø. (2006). Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication. In Dahl, Ø, Jensen, I & P. Nynäs. Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication. Oslo: Unipub. 7-23.
- Dahlén, T. (1997). Among the interculturalists An emergent profession and its packaging of knowledge. Stockholm Studies in Social Anthropology, 38. Stockholm: Stockholm University.
- Dervin, F. (2007a). Thinking outside the self. Language learning magazine. March 2007. 30-33. Disponible à : http://www.languagemagazine.com/internetedition/mar2007/LangMag_OutsideSelf_mar07.pdf
- Dervin, F. (2007b). Podcasting and intercultural imagination: Othering and Self-solidifying around tapas and siesta. Journal of Culture, Language and Representation (4).
- Dervin, F. (2007c).
- Dervin, F. (2008a). Ranskalaiset kliseet kotisivun www.ranska.net keskustelupalstoilla. In : Ranki, K. & L. Clerc (éds.). Kaunis tuntematon. Ranska-kuva Suomessa. Ajatus Kirjat. Gummerus. 83-101.
- Dervin, F. (2008b). Métamorphoses identitaires en situation de mobilité. Turku : Turun Yliopisto Annales.
- Glissant, E. (1996). Introduction à une poétique du divers. Paris : Gallimard.
- Hannerz, U. (2001). Reflections on Varieties of Culturespeak. European journal of cultural studies 2 (3): 393-407.
- Israël, L. (1995). Cerveau droit, cerveau gauche.
Cultures et civilisations. Paris : Plon.
- Maffesoli, M. (1995). The Time of the Tribes: the Decline of Individualism in Mass Society. London: Sage.
- Maffesoli, M. (2004). Le rythme de la vie: variations sur l'imaginaire postmoderne. Paris : Éditions de La Table Ronde. Contretemps.
- Morin, E. (2001). La Méthode, l'humanité de l'humanité, tome 5 : L'Identité humaine. Paris : Poche Seuil.
- Paveau, M.-A. (2006). Les prédiscours : Sens, mémoire, cognition. PU Sorbonne Nouvelle.
- Russell, C. (1999). Experimental Ethnography: The Work of Film in the Age of Video. Durham, NC: Duke University Press.

Professeur
Université de Lille 3
et UMR 8163 CNRS
U.F.R. Études
Romanes,
Slaves et Orientales
merce.pujol@wanadoo.fr

Cultures en dialogue

Comment bâtir un avenir commun ?

Par Mercè PUJOL BERCHÉ

Le but de cette contribution est de mettre l'accent sur l'importance de la connaissance de la culture de l'autre, dans la compréhension des phénomènes liés à la diversité culturelle. Pour ce faire, nous aborderons, tout d'abord, la notion de culture en faisant un bref rappel chronologique des définitions et points de vue, qui ne sont qu'un reflet de la complexité notionnelle du terme. Nous adhérons au pluralisme culturel, qui nous permet de reconnaître toutes les cultures à égalité sans hiérarchie. La culture, ainsi comprise, est un ensemble de connaissances qui nous fournit un modèle de la réalité, comprenant des valeurs, des croyances, des normes et des éléments symboliques. Dans la deuxième partie, nous appréhenderons la culture, comme étant à la fois, un état et un processus, ce qui nous amènera à mentionner qu'au sein des actions que les humains réalisent dans les interactions quotidiennes émergent des identités, des représentations de nous mêmes et des autres groupes. Dans ces contacts de personnes, de cultures, de langues et de modes de voir la réalité surgissent les réinterprétations des traits culturels de nos groupes d'appartenance, ainsi que des traits de cultures de l'autre. Les éléments susceptibles d'être empruntés sont plus transférables lorsque leur signification est en accord avec la culture receveuse ; en revanche ils posent plus de résistance lorsqu'ils font partie de l'univers symbolique. La troisième partie est consacrée à la relation entre culture et socialisation, l'une étant indissociable de l'autre. La socialisation étant l'ensemble des processus par lequel un individu apprend et intériorise les éléments de sa culture ; la socialisation secondaire, qui se produit tout au long de la vie, compte parmi ses agents, les amis, les lieux de travail, les associations ou encore les partis politiques ou les médias. Il s'agit d'apprendre et d'intérioriser au sein de ces réseaux, les modes de vie de la culture de l'autre. Dans la quatrième partie, nous développerons ce que nous entendons par cultures en dialogue et nous essayerons de mettre en évidence que certaines habiletés sociales contribuent à l'intégration. Nous proposerons, pour terminer, à partir de l'idée qu'on doit construire un projet en commun, basé sur l'inclusion de tous dans la vie démocratique, des activités interculturelles ayant comme but de dynamiser le dialogue entre les cultures, à partir de la découverte et de l'acceptation des différences et des similitudes avec l'autre.

La notion de culture : hétérogénéité et diversité

Le mot culture vient du latin « Cultūra » qui signifiait le « Soin apporté aux champs et au bétail ». Au XIIIè siècle, le mot fut utilisé afin de définir une « parcelle de terre cultivée ». On passe, par le biais d'une métaphore, de la référence de la culture de la terre à la culture de l'esprit ; c'est ce sens qui fut connu dans la langue française au Siècle des Lumières. Les philosophes humanistes apporteront l'idée d'universalisme et lorsqu'on évoquait la Culture de l'Homme, on se rapportait à l'idée de progrès et à l'idée d'instruction. À partir du XVIIIè siècle, le sens de culture prit une tournure différente, dans la France du XIXè siècle, la notion de Culture avait une dimension collective, étant un ensemble de caractères propres à une communauté c'est aussi au XIXè siècle, qu'on parlait surtout de la « Civilisation française ». Ces précisions étant apportées, exposons très brièvement l'évolution du concept scientifique de culture[1]. Pour Tyler (1871) la culture ou civilisation est un tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités, ou habitudes, acquises par l'homme, en tant que membre d'une société. Un peu plus tard, Summer (1906) souligne l'importance de l'éthonocentrisme dans le regard des cultures, ainsi tous les autres groupes étant mesurés et évalués par rapport à la culture de notre groupe. Boas (1910), pour sa part, nous incite à étudier les cultures et à penser la différence ; il pose le principe méthodologique du relativisme culturel et signale que la différence entre les groupes humains est d'ordre culturel et non racial. Son assistante, Benedict, introduit le terme de « Pattern of culture » pour indiquer que chaque culture se caractérise par une certaine configuration, un certain style, un certain modèle. Une culture, dit-elle, n'est pas une simple juxtaposition de traits culturels, mais une manière cohérente de les combiner tous ; il s'agit d'un schéma inconscient. Durkheim (1912) souligne que la pensée conceptuelle est contemporaine de l'humanité, et que l'éducation joue le rôle de transmission des normes sociales. Enfin, Lévi-Strauss (1952) met en évidence la diversité des cultures comme un phénomène naturel, résultant des apports directs ou indirects entre les sociétés, dont leur collaboration amène au progrès. En définitive, il existe deux conceptions opposées du concept de culture : celle soutenue par les idéologies universalistes, et celle soutenue par les idéologies relativistes.

(1) Les références et définitions sont tirées de Cuche (2004).

Les premières réclament un nivellement culturel, la disparition des identités culturelles et postulent une unique culture mondiale ; cette position s'accentue avec la globalisation et la mondialisation. Les secondes, quant à elles, partent de deux prémisses : chaque culture développe sa propre vision du monde et ses propres systèmes de croyances, et il y a une reconnaissance de ces différentes visions du monde de la part de tous.

Prenons pour notre travail la deuxième position, qui situe le centre de ses démarches dans le pluralisme culturel et qui postule qu'il y a plusieurs cultures (y compris au sein de chacune d'entre elles), ce qu'on appelle des macrocultures (civilisations), des cultures nationales (patrie), des cultures locales (régionales) et des sous-cultures (au sens anthropologique du terme). Les cultures, comme les langues, ne sont pas monolithiques ; en effet, elles changent dans le temps et dans l'espace, car tout produit humain se transforme ; il est dynamique et variable, comme nous l'avons déjà développé ailleurs (Pujol Berché, 2005b). Pour résumer, la culture est un ensemble de connaissances qui nous fournit un modèle de la réalité ; il s'agit d'un système formé à la fois par des éléments partagés par le groupe (auxquels on peut ou pas s'identifier de manière individuelle), transmis de manière verticale (entre les générations) ce qui permet l'enculturation ; ce système comprend des croyances, des valeurs et des normes, ainsi que des rituels et des éléments symboliques. Une vision ethnocentrique, inhérente à toute filiation, nous amène à considérer « normal » nos valeurs, nous croyances et nos formes de pensées ; c'est donc à partir de là que l'on peut créer des préjugés (croyances préconçues) et des stéréotypes (représentations rudimentaires, simplifiées et basiques de représentations sociales, relativement figées, servant à caractériser un objet ou un groupe (cf. Lipiansky, 1983).

La culture comme produit et processus

C'est au XVIIIè siècle, qu'à l'aide de la métonymie, on est passé de se référer à la culture comme état, à la culture comme action. C'est précisément dans ce sens d'action, de mouvement, de dynamisme et de variation, qu'il faut prendre les apports de Mead, lorsqu'elle nous dit que la culture n'est pas un « donné » ni transmis par les gènes. L'individu s'approprie sa culture progressivement tout au long de sa vie, et par conséquent, il ne pourra jamais acquérir toute la culture de son groupe. Deux aspects méritent que nous nous arrêtions sur cette approche. D'une part, le fait que même à l'intérieur d'une même et unique culture (ce qui est rarissime dans nos sociétés actuelles), un individu ne peut pas embrasser la totalité de sa culture et, d'autre part, le fait que cet individu l'acquiert ou l'apprend tout au long de sa vie, signifie en d'autres termes qu'il sera toujours en train de l'apprendre, malgré son âge, sa constitution psychologique ou sa maturité. À ce propos, pensons aux recommandations du Conseil de l'Europe, ainsi qu'au Cadre Européen Commun de Référence, où l'on note l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie. Ce double aspect de la culture, comme produit et comme processus, nous a amené à proposer le terme d'interculture, (Pujol Berché, 2005b) qui rend bien compte, nous semble-t-il, de l'aspect dynamique des cultures qui se rencontrent.

Schnapper (1991), parmi d'autres, reprend l'idée d'envisager la culture comme étant à la fois, un processus et un produit. Ce procès est le résultat de négociations continuelles avec le monde extérieur, à travers lesquelles, on peut définir l'identité comme le résultat de l'action des individus et des interactions avec la société globale. Nous avons déjà mentionné dans le point précédent, que la culture forme un système qui doit être analysé en termes de réinterprétations culturelles. Ce qui se passe, c'est que les différents éléments qui composent le système sont perçus différemment. Il peut même arriver que dans le processus d'acculturation -ensemble de phénomènes résultant du contact direct et continu de cultures-, certains soient susceptibles d'être négociés et pas d'autres. Autrement dit, certains traits peuvent être transformés sans remettre en question les identités des individus, mais d'autres non. D'après Lipiansky, l'identité sociale désigne « la représentation de soi que le sujet cherche à construire et à donner dans les interactions où il est impliqué, représentation qui demande à être reconnue et confirmée par autrui et qui s'élabore toujours en relation avec les modèles culturels sociaux. (…) L'identité sociale présente de multiples facettes correspondant aux divers rôles sociaux et situations interactives dans lesquels le sujet est engagé, et aux styles spécifiques avec lesquels il les assume » (1992 : 121). Herskovits (1958) propose qu'on réinterprète les cultures ou certains traits. La réinterprétation est le processus par lequel d'anciennes significations sont attribuées à des éléments nouveaux, ou par lequel de nouvelles valeurs changent la signification culturelle des formes anciennes. Les changements produits ne se font pas au hasard ; il y aurait des tendances, c'est-à-dire, une sélection d'éléments empruntés. Les recherches semblent indiquer que les éléments, non symboliques, sont plus facilement transférables que les symboliques, et qu'un trait culturel serait plus accepté et intégré si sa signification était en accord avec la culture receveuse.

Culture et socialisation

Disons, tout d'abord, que ce sont les personnes qui sont en contact, pas les cultures et que la culture est inséparable de la socialisation. Depuis les années 30, les sociologues et anthropologues se posent la question de savoir comment l'individu devient-il membre de sa société et comment s'est produite son identification à celle-ci. Pour des sociologues comme Berger et Luckmann (1988), l'individu et la société sont en interaction constante ; l'un n'existe pas sans l'autre. La socialisation est l'ensemble des processus par lequel un individu apprend et intériorise les éléments de la culture de son groupe. **Par la socialisation, on apprend à vivre en société. Il existe deux types de socialisation :** d'une part, la socialisation primaire, qui se réalise au cours de l'enfance avec des agents comme la famille, l'école et le groupe de pairs ; d'autre part, la socialisation secondaire qui a lieu tout au long de la vie, mais qui n'est pas qu'une simple reproduction des mécanismes de la première, et dont les principaux agents sont les amis, les lieux de travail, les associations, les partis politiques et les médias. La socialisation peut être explicite et implicite. La socialisation est également inséparable de l'identité (cf. Pujol Berché, 2002, 2005a) ; elle a bien entendu une fonction de contrôle social (respect des règles), mais également une fonction de construction du lien

social, indispensable dans les rapports sociaux intra et inter groupes, et d'intégration sociale (adaptation de l'individu à son environnement). Il y a aussi bien dans l'apprentissage que dans la socialisation, un mouvement entre l'individu et le social, des interactions avec les individus, et des changements qui font suite à des interactions significatives dans ces derniers et enfin, une réorganisation des structures cognitives et affectives du sujet. Grâce au processus de socialisation, on s'approprie « quelque chose » et on reconstruit des significations. Les éléments qui constituent la socialisation sont au moins au nombre de quatre : les normes, les valeurs, les rôles et les statuts. Ce dernier élément est la position qu'un individu occupe dans la société (un individu a bien entendu plusieurs statuts). Le rôle social est l'aspect dynamique du statut (face à un individu qui est père, la société a certaines attentes) ; les valeurs ou idéaux orientent les choix et les actions ; la justice, l'égalité, les valeurs (qui ont de la polarité car elles peuvent être positives et négatives), la hiérarchie (car elle peut être supérieure et inférieure) et, enfin, les normes (qui sont les règles non écrites en cohérence avec les valeurs).

Lorsque des cultures sont en contact, deux processus ont lieu : un premier processus de désocialisation -rupture avec le modèle d'intégration normative-, puis un second de resocialisation, où un autre modèle sera intériorisé par l'individu. Une fois socialisé dans une culture, on a la capacité de s'approprier le système des normes d'une autre culture. On parle de choc culturel lorsque, par exemple, on ne peut pas exprimer avec des mots les idées qu'on a (parce qu'on ne connaît pas la langue) et on parle de stress culturel lorsqu'il y a un changement de statut socio-économique. La société de résidence a tendance à interpréter d'une part, comme une caractéristique inhérente au groupe, « cette infériorité sociale » des immigrés, qui dès lors est interprétée comme une essence immuable, devenant un stéréotype fondé sur la catégorisation ; et cette même société de résidence a tendance à affirmer d'autre part, que « toutes les personnes ressortissantes de tel pays sont sous-développées, analphabètes, etc. ». Les mécanismes d'exclusion vont de pair avec des préjugés (caractère émotif). Toute confrontation à des normes étrangères remet en question les normes propres. Dans une culture, la solidarité peut être une valeur, mais dans une autre, la valeur en vigueur peut être l'individualisme et lorsque les deux valeurs qui sont différentes, voire opposées, se retrouvent dans des groupes différents, ces groupes peuvent rentrer en conflit.

Cultures en dialogue ou comment bâtir un avenir commun

À ce point de notre réflexion, la question qu'il convient de poser est de savoir quel type d'habiletés sociales faut-il développer pour l'intégration, en sachant que le besoin d'intégration, plus particulièrement les besoins identitaires au sens de Lipiansky (1986), sont inhérents à la personne humaine. Les critères d'appartenance sont extrêmement variables et arbitraires. La source est dans la reconnaissance d'être considéré comme membre d'un groupe. La différenciation, qui n'exclue pas la similitude, est inséparable du processus d'intégration. **L'inclusion dans un groupe a deux dimensions :** le besoin d'appartenance (l'aspect social de l'identité) et l'approbation et l'acceptation (phénomène de comparaison sociale et des places).

Pour qu'il y ait des cultures en dialogue, il faut de la décentration, c'est-à-dire, la relativisation de son propre système de valeurs, puis la pénétration dans la culture de l'autre. Dans la perspective interculturelle qui est la nôtre, on considère que les points de vue sont différents. Les travaux menés dans le cadre du Conseil de l'Europe, afin de construire un avenir commun, ont attiré l'attention sur trois points : a) la manière dont les connaissances sont transmises, b) les capacités et attitudes à promouvoir, c) les modèles éducatifs et culturels en vigueur. En ce qui concerne le premier, il est recommandé de réviser les perspectives historiques et géographiques en les faisant moins ethnocentriques. Quant au deuxième, il est encouragé de travailler sur l'altérité, le développement du sens critique et sur la manière dont les médias construisent les discours sur l'étranger et les immigrés. Enfin concernant le troisième, l'Institution européenne encourage qu'il soit menée une politique cohérente, avec la mise en place des cadres associatifs dignes, un système coopératif de toutes les composantes de la communauté scolaire. Vaste programme, qui, malheureusement, n'est toujours pas suivi par les Etats membres.

À la suite de Lacomba BÁZQUEZ (2003), nous entendons par habiletés sociales interculturelles « l'acceptation et l'intériorisation des nouveaux référents issus des cultures présentes dans la société de résidence établissant ainsi de nouveaux rapports à partir d'habiletés communes et non communes afin de les transformer en habiletés sociales réciproques » (p. 38)[2]. Dans ce qui suit, nous allons proposer, à partir d'un travail spécifique sur la connaissance et la reconnaissance de l'autre, quelques activités interculturelles visant à développer des habiletés sociales, afin de dynamiser le dialogue des cultures, sur la découverte et l'acceptation des différences, sur nous-mêmes et nos cultures d'appartenance ; en définitive sur l'élaboration d'un projet commun de société dans laquelle tous les individus ont leur place.

Les principes axiologiques d'une telle démarche prennent assise sur : le pluralisme culturel, sans établir de hiérarchie entre les différentes cultures, mais avec une vision universaliste qui rend possible la dialectique entre l'individualité, la diversité et l'universalité, le refus de la généralité comme dogme car elle interdit la perception de la diversité du réel, l'acceptation qu'il y a des socialisations différentes, le fait que n'importe quel sujet incarne une certaine réalité pluriculturelle (Cuche, 2004), qu'il a à la fois des connaissances déclaratives et procédurales (Byran, 1992), que tout acte cognitif est entaché d'affectivité (Abdallah-Preteceille, 1996), qu'il y a dans l'enseignement à la fois des processus cognitifs, affectifs et métacognitifs (Abdallah-Preitceille et Porcher, 1996), enfin le constat que les problèmes dans les rapports humains sont rarement provoqués par les différences culturelles (Bourhis et Leyens, 1994). Le but d'un tel apprentissage interculturel est avant tout la réflexion, la curiosité intellectuelle et le respect de toutes les cultures avec, comme nous le disions ci-dessus, ses normes, ses valeurs et ses croyances, et la participation de tous. Le formateur, est dans cette perspective, un médiateur interculturel qui n'impose rien et qui laisse le stagiaire –acteur social- construire ses propres connaissances.

(2) Notre traduction.

Dans le tableau numéro 1, il est proposé les valeurs qu'il conviendrait de travailler avec des adultes (par exemple la cohésion sociale) et les thèmes qu'il faudrait aborder à ce sujet : qu'est-ce qu'une nation, qu'est-ce qu'une communauté, mais bien entendu toujours avec un point de vue pluraliste avec l'intervention de tous. Les activités (avec des objectifs précis), contextualisées (situation de communication précise), significatives (faisant partie du « répertoire psychologique » du stagiaire) et pertinentes (contribuant à enrichir la connaissance du monde) peuvent tourner autour des différents thèmes comme par exemple les langues du monde, les monnaies des pays, l'immigration, les groupes ethniques dans les pays d'origine, les religions, les musiques du monde, les formes de vie et l'économie. Si nous abordons les langues du monde, nous pouvons le faire à partir des langues en présence ; chacun peut parler à propos de sa langue ou de ses langues, la/les situer sur un atlas linguistique, puis essayer de les grouper dans les familles linguistiques. On met ainsi en exergue la diversité linguistique et chemin faisant, nous pouvons souligner la difficulté et l'effort que représente d'en apprendre une nouvelle. Il serait souhaitable de trouver des exemples illustratifs ; nous pourrions faire remarquer que le swahili est devenu une lingua franca de l'Afrique Orientale et qu'elle est un bel exemple de métissage linguistique (substrat bantou avec des grandes influences de l'arabe et des emprunts du portugais et de l'anglais).

Tableau 1 - Projet interculturel

Valeurs	Sujets et concepts
Acceptation de la diversité culturelle	Culture, ethnicité, identités Relativisme culturel Obstacles: préjugés, discrimination, racisme
Cohésion sociale (principe d'appartenance)	Nation, communauté, démocratie pluraliste Modèles d'insertion de l'immigration dans la société de résidence
Égalité et équité	Exclusion et marginalisation
Participation critique à la vie démocratique	Citoyenneté, éducation civique, éducation citoyenne

Élaboration de l'auteur à partir d'Ouellet (2002)

Lorsqu'on aborde le sujet de l'ethnicité, à nouveau, chacun parle de ses origines, de ses appartenances et de ses identités. On peut situer sur une carte les différentes ethnies et les traits culturels, démographiques qui les caractérisent. À signaler, comme c'est le cas pour les langues, que les frontières des états ne correspondent pas aux frontières linguistiques et ethniques.

Chemin faisant on peut parler de Neville Bonner (1922-1999) qui fut le premier aborigène australien à siéger dans le parlement de Camberra ; de Rigoberta Menchú (1959-) Prix Nobel de la Paix en 1992, indigène maya-quiché qui lutte pour la justice sociale des paysans guatémaltèques, d'Evo Morales (1959-), premier président d'origine uru de culture andine de la Bolivie ou encore d'Aimé Césaire (1913-2008) qui introduisit le concept de négritude, et qui fut un excellent « poète de l'universelle fraternité » et un fervent défenseur des droits de l'homme. Enfin, lorsqu'on aborde le sujet des religions du monde, on peut le faire comme auparavant, avec des connaissances objectives, à partir des religions professées par les stagiaires.

Le formateur peut exposer les principales caractéristiques des religions monothéistes, polythéistes, animistes, naturalistes et les philosophies religieuses. On peut également élaborer une carte des religions. On peut parler des livres comme le Coran ou la Bible, de la diversité des croyances et des fêtes propres à chaque religion.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Abdallan-Preitceille, M. (1996). Vers une pédagogie interculturelle. Paris : Anthropos.
- Abdallan-Preitceille, M. & Porcher, R. (1996). Éducation et communication interculturelle. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1988). La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement. Barcelone : Herder.
- Bourhis, R.Y. Leyens, J.-P. (1994). Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. Bruxelles : Mardaga.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européeen Commun de Référence pour les Langues. Paris : Hatier.
- Cuche, D. (2004). La notion de culture dans les sciences sociales. Paris : Éd. La découverte.
- Herskovits, M.J. (1958). Acculturation: The Study of culture contact. Gloucester, Mass. : P. Smith.
- Lacomba Bázquez, J. (2003). Guía de educación intercultural. La dimensión antropológica y pedagógica de la educación intercultural. Valence : Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Lipiansky, E.M. (1983). «Une quête de l'identité «, Revue des Sciences Humaines, 191 (3), 61-69.
- Lipiansky, E.M. (1986). «Identité, communication et rencontres interculturelles», Cahiers de sociologie économique et culturelle, 5, 7-49.
- Lipiansky, E.M. (1992). Identité et communication. L'expérience groupale. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ouellet, F. (2002). Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle. Paris : L'Harmattan.
- Pujol Berché, Mercè (2002). « La atribución de significado en el discurso intercultural », Pandora, Revue d'Études Hispaniques, 2, 79-97.
- Pujol Berché, Mercè (2005a). « La cognició social de l'espai simbòlic i les reestructuracions de les identitas dels autòctons catalans », in Roviró, B. ; Torrent-Lenzen, A. & Wesch, A. (Eds). Normes i identitats. Sprachwissenchaftliche Beiträge des 19. Deutschen Katalanistentags Köln 2003. Cologne : Axel Lenzen Verlag, 175-191.
- Pujol Berché, Mercè (2005b). "Reflexiones acerca de la relación entre lengua y cultura en didáctica de lenguas", in Oro, J.M.; Varela Zapata, J. y Anderson, J.-D (Ed). Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas. Santiago de Compostela : Universidade de Santiago de Compostela, 209-223.
- Schnapper, D. (1991). La France de l'intégration : Sociologie de la nation en 1990. Paris : Gallimard.

Responsable des activités Euromed et monde arabe à la Confédération Générale du Travail.

Identité

« Le dialogue interculturel comme facteur de paix et de justice sociale »

Par Jean-François COURBE

Lorsque j'ai pris connaissance du thème du dossier, je me suis fait la réflexion suivante «à quelle culture est-ce que j'appartiens et à quelle culture veut-on me faire appartenir?» La question semble anodine, mais se révèle beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît, car en réalité comment expliquer qu'en tant qu'européen je me sente beaucoup plus proche de mon ami professeur de sociologie, chiite, libanais et laïc que de G. Bush et de ses évangélistes et que je sois plus en accord avec les revendications des associations de femmes tunisiennes qu'avec les programmes des partis politiques polonais. Où se situerait donc ma culture ? Cette réflexion m'a conduit à me faire cette première remarque « peut –on, est-ce pertinent de répondre par le dialogue ou par l'alliance, au clash ou au choc des civilisations ou des cultures ? N'est-ce pas s'inscrire dans la même logique ? Car dans les deux cas, même si l'un est négatif et l'autre positif, les cultures sont envisagées comme des ensembles constitués qui pourraient s'affronter ou s'allier.

À l'évidence, cette logique, relève d'une vision du monde qui s'entête à considérer qu'une culture se compose d'un corpus de représentations stables, figé et clos sur lui-même et qu'en plus ce corpus déterminerait une orientation politique précise, alors que tous les travaux aujourd'hui démontrent que la formation d'une culture ou d'une tradition passe nécessairement par l'échange et s'effectue en interaction avec son environnement régional et international. Il est donc essentiel d'analyser les contextes dans lesquels ces cultures se sont constituées et comment elles ont échangé entre elles. L'histoire a mis en évidence que les grands moments des civilisations sont ceux où les échanges et l'intérêt pour les idées venues d'ailleurs l'emportent sur les nationalismes intellectuels. La production des cultures est donc principalement relationnelle et traduit un rapport à l'autre autant qu'un rapport à soi. Il ne saurait donc être question d'un face à face, qu'il soit conflictuel ou convivial, mais de la reconnaissance d'une extraordinaire complexité faite d'emprunts réciproques, de métissages et d'influences.

Ma deuxième remarque porte sur les raisons du conflit, la source des malentendus et des affrontements, peut-on affirmer que ceux-ci sont de nature culturelle et religieuse ? Certes les motivations idéologiques des conflits ont fait place aux références religieuses, culturelles et identitaires et les questions politiques sont occultées au profit de logiques culturalistes qui stigmatisent toute une civilisation, sa religion dominante et sa culture. Et nous constatons même que des cultures qui se considèrent comme authentiques, se définissent plus par opposition à des cultures voisines qu'elles appréhendent comme radicalement différentes. Cette construction en opposition génère vers l'extérieur un principe d'exclusion et en interne impose aux individus censés relever de cette identité de l'endosser, le cas échéant sous la coercition.

Je pense que nous commettrions une erreur dangereuse si nous tenions pour acquis la correspondance entre une cohérence culturelle et une communauté politique et d'autant plus s'il est ajouté que l'unicité, le noyau dur de cette communauté ne pourrait qu'être religieux. Toutes les analyses sérieuses le prouvent, le développement de la demande de valeurs religieuses ne répond pas à un accroissement de la religiosité mais à un déficit d'identité et de dignité .Veillons à ne pas confondre causes et conséquences, objectifs et moyens. Même si pour vaincre le politique a besoin d'une victoire idéologique et culturelle car la culture est productrice de sens et de valeurs, ne perdons pas de vue que l'enjeu central reste le pouvoir politique. Je n'ai pas le temps de développer, mais pour faire court disons que le problème n'est pas la religion mais l'échec des projets politiques, des révolutions étatiques et nationalistes qui d'une part n'ont produit qu'une laïcité et une modernité tronquées et perverties et d'autre part ont échoué dans leur politique économique sociale et culturelle ; ajoutons à cela que ces politiques ont été conduites par des pouvoirs rarement démocratiquement élus, souvent impopulaires ou même antipopulaires. Ces pouvoirs ont instauré un système de censure, étouffé le débat public, institué le culte de la personnalité, contrôlé les programmes d'éducation et l'accès aux médias.

Le religieux ne s'impose que lorsque la sortie démocratique de ce système oppressif est ou semble bloquée et que le changement exige une mobilisation et des sacrifices impossibles à envisager en dehors d'une idéologie sacrée. La religion ou plutôt le repli politique et éthique sur la religion et ses valeurs refuges devient la plus importante et souvent la seule ressource pour produire une force mobilisatrice. Si le problème est politique c'est par un projet politique que l'on peut y répondre. Certes la compréhension réciproque est indispensable car ce dont nous avons besoin c'est d'être en capacité de concevoir un avenir commun, un avenir partagé, d'ailleurs le partenariat euromed avait bien identifié la problématique en voulant, mais hélas sans y parvenir, construire une zone de paix et de prospérité partagée.

Mais pour se comprendre et envisager un avenir commun, il conviendrait de commencer par réduire considérablement les inégalités entre les dialogueurs en termes économique et social mais aussi dans le domaine de l'éducation et sur le plan des libertés.

Quatre conditions me semblent devoir être remplies pour construire cet avenir commun.

Première condition : la résolution des conflits, notamment le conflit israélo- palestinien. Le conflit du proche orient joue un rôle extrêmement important dans la confrontation, la Palestine a non seulement une fonction d'identification très importante pour la communauté arabo-musulmane, mais de plus elle est instrumentalisée et utilisée comme alibi et dérivatif par de nombreux dirigeants arabes et les fondamentalistes religieux.

La conviction, pour le monde arabe, qu'il existe deux poids deux mesures dans la politique occidentale vis-à-vis de ce conflit renforce un sentiment d'injustice et d'humiliation que ne manquent pas d'utiliser les extrémistes. Une remarque à propos de l'expression Deux poids deux mesures, elle est certes explicite mais elle a en revanche un caractère définitif, je lui préfère la formule de Sophie Bessis, qui de mon point de vue, prend mieux en compte le caractère conjoncturel et évolutif et qui qualifie ces politiques « de recours sélectif à l'éthique ».

Deuxième condition : Soutenir les réformes dans les pays arabes.

Les évolutions économiques confirment que les niveaux de revenus entre le Nord et le sud sont de plus en plus inégalitaires, que le fossé entre le Nord et le sud se creuse. Les rapports du PNUD, démontrent que le développement économique et social dans le monde arabe a été freiné par 3 déficits essentiels, le déficit de liberté, le déficit d'égalité entre les femmes et les hommes et le déficit d'accès au savoir. Dans ce contexte, l'état de droit, de la démocratisation et du respect des Droit de l'Homme et des libertés universelles, doivent constituer le volet déterminant de l'évolution socio-économique de ces pays.

Troisième condition : l'intégration des populations arabo-musulmanes en Europe. Une intégration qui accepte le pluralisme et la différence culturelle.

Aujourd'hui, il ne s'agit pas seulement de la reconnaissance de l'islam mais bien de son institutionnalisation en Europe,

L'acceptation de la diversité culturelle et l'institutionnalisation de l'Islam sont d'autant plus importantes et délicates qu'elles s'opèrent dans un contexte de déficit d'intégration, d'échec des politiques de lutte contre les discriminations et d'absence de droits politiques.

Quatrième condition : faire de la lutte contre le racisme, la xénophobie et les discriminations, une priorité. Cette dimension devient cruciale car le 11 septembre a permis de libérer une certaine islamophobie déjà latente. Les attitudes racistes et xénophobes ont trouvé de quoi alimenter leurs campagnes et elles ne manqueront pas d'accroître les discriminations déjà existantes à l'égard non seulement des populations immigrées mais aussi des nationaux d'origine étrangère.

Enfin pour conclure, si je devais synthétiser mon propos en quelques mots, je dirais que la construction d'un avenir commun passe nécessairement par un travail en commun entre le Nord et le Sud pour :

- Prendre des décisions afin de trouver des solutions justes et durables aux conflits déclarés ou latents.
- Prendre des décisions pour réduire les inégalités dans tous les domaines en favorisant la justice sociale et les libertés.

Alors la paix et la justice sociale constitueront les éléments de construction d'une vision partagée de l'avenir, base d'une véritable communauté internationale riche de toutes ses cultures.

L'encouragement du plurilinguisme

Un outil de gestion de la diversité au sein d'une entreprise nationale suisse

Par Patchareerat YANAPRASART et Linda PFEFFERLI

PY est collaboratrice scientifique au Département des études françaises et francophones de l'Université de Bâle (pratiques plurilingues et politiques – stratégies linguistiques en contexte professionnel), chargée d'enseignement à la Haute école de gestion de Neuchâtel (gestion d'entreprise et management interculturel) et chercheure à la Haute école Arc Santé Neuchâtel (interprétariat et communication exolingue).

Cet article s'intéresse au rôle de la diversité linguistique dans un contexte politico-économique national suisse à l'exemple d'une entreprise nationale trilingue[1]. Il concerne l'image de marque que l'entreprise veut communiquer au public, c'est-à-dire à ses clients, et les formes de gestion de la diversité au sein de l'institution. L'objectif à long terme est de savoir à quelle condition la diversité linguistique représente un atout dans la gestion de l'entreprise. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de prendre en compte le contexte dans lequel les acteurs opèrent. Le service public A (SA) est une société de service postal appartenant à la Confédération suisse. Une des particularités de la Suisse est qu'elle a quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Inscrit dans la Constitution fédérale, ce quadrilinguisme représente depuis le milieu du 19e siècle, un attribut juridique de l'Etat helvétique, mais aussi un des traits fondamentaux de l'identité nationale suisse (Lüdi et Werlen, 2005). Le statut officiel des trois langues nationales fait que tout citoyen a le droit d'utiliser à son gré l'une d'entre elles dans ses relations avec l'administration fédérale. (Lüdi et Py, 1990). S'inscrivant dans cette identité et dans ce droit public, l'entreprise SA accorde beaucoup d'importance à la promotion du plurilinguisme dans le cadre de la gestion de la diversité. À l'aide d'analyse de textes et d'entretiens semi-directifs, nous cherchons à saisir les mesures de gestion des langues concrètes et à comprendre comment cette culture d'entreprise (corporate culture) est mise en œuvre. Nous travaillons donc sur deux types de données : d'une part sur les énoncés officiels dans lesquels l'image de marque publique est communiquée, d'autre part sur du « discours sur ». Nous pensons, en effet, que pour mieux saisir l'image de l'entreprise, il faut aussi s'intéresser à la façon dont les employés la perçoivent et à la manière dont ils contribuent à sa construction et sa gestion. C'est à partir de ce « discours sur » que nous voulons repérer les attitudes des acteurs, leur vision sur les faits vécus, leur appréciation de la réalité. Le « discours sur » révèle les traces de représentations partagées, ainsi que l'ensemble de croyances et valeurs sur lequel l'image de l'entreprise s'est bâtie. La possibilité d'accéder à une grande variété de documents officiels et d'entrer dans plusieurs unités et de parler avec des responsables du développement du personnel et un certain nombre de supérieurs qui ont une influence sur les compétences linguistiques des employés nous a permis de recueillir les données constituant un corpus riche et vaste[2].

(1) Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements au professeur Georges Lüdi et à Katharina Höchle pour leurs remarques, critiques et relectures qui ont permis d'améliorer ce manuscrit.

(2) Les entretiens se sont faits en allemand, suisse allemand, anglais ou français selon les préférences de la personne interviewée. Dans cet article, nous nous limitions à une transcription sociologique avec des traductions en français afin de faciliter la compréhension.

Un projet de recherche européen

Cet article, issu du mémoire de Linda Pfefferli dans le cadre d'un master en sciences du langage (Pfefferli, 2008) s'insère dans un projet de recherche européen. En 2006, la Commission européenne a mandaté une recherche intégrée sur la gestion de la diversité linguistique au sein de l'Union. Le projet DYLAN (http://www.dylan-project.org) envisage le multilinguisme en termes de coûts-bénéfices et se propose de décrire comment la pluralité de modes de penser, argumenter et agir inhérents à un répertoire plurilingue intervient dans le contrôle de l'interaction, la résolution de problèmes et la prise de décision. Il se fonde sur la mise en relation de quatre dimensions cardinales : a) les pratiques langagières effectives; b) les représentations du plurilinguisme et de la diversité linguistique qui se manifestent dans des discours conçus comme traces des représentations sociales des acteurs; c) les politiques linguistiques des états et autres instances publiques et les mesures de gestion des langues prises par des entreprises, universités, etc.; d) enfin, le contexte ou environnement linguistique dans lequel les acteurs opèrent. L'Université de Bâle assume une tâche de recherche portant sur l'analyse et la compréhension de la manière dont des entreprises (internationales, nationales et régionales) élaborent leurs stratégies linguistiques, afin de mesurer l'impact de ces dernières et de les confronter avec des pratiques actuelles dans les mêmes entreprises. L'entreprise SA constitue un des terrains étudiés dans le cadre de ce projet. Nous avons travaillé, dans un premier temps, sur les compétences linguistiques des employés et repéré des différences entre les stratégies définies par les responsables de la formation linguistique et leur application dans les domaines de l'embauche et de la formation continue.

Entreprise et stratégies linguistiques

Le mot «entreprise» ne doit pas être compris comme un concept abstrait. Derrière lui se cachent beaucoup de personnes qui contribuent chacune d'une façon ou d'une autre à la formation et à l'adaptation des stratégies linguistiques de l'entreprise, en fonction de leurs représentations des besoins linguistiques des employés. Dans le cas de SA et pour ce qui en est des compétences langagières du personnel, la détermination de ces besoins est dans les mains des responsables de la formation linguistique. Ils servent de point de départ pour élaborer des stratégies linguistiques. Ces stratégies - nous entendons là « toute forme d'intervention de l'entreprise sur les répertoires linguistiques des employés et sur leur emploi, dans la communication interne aussi bien qu'externe » (Lüdi, Höchle et Yanaprasart, 2008) peuvent se manifester de manière «directe», dans un document officiel, ou «indirecte», par les mesures prises par l'entreprise. Il est cependant rare que ces « mesures » de gestion des langues soient explicitement communiquées au monde externe. Ce sera donc à partir de l'étude des données recueillies qu'il faut en déduire l'existence. Ce qui est essentiel dans notre contexte, c'est que les mesures de gestion des langues mises en place par l'entreprise peuvent fournir des indices non seulement sur la manière dont elle se perçoit elle-même, mais aussi sur la façon dont elle entend être perçue par ses clients et partenaires.

Comme l'a postulé Truchot (2001), chaque entreprise par le choix d'une ou de plusieurs langues véhicule une image qui peut être favorable à la firme pour des raisons de prestige, de pouvoir, de force ou d'idéologie. De ce fait, l'image de marque de l'entreprise joue un rôle central dans la mesure où les clients peuvent s'identifier avec elle, ce qui les entraîne à acheter ses produits et à profiter de son offre.

Une entreprise nationale trilingue

Toute entreprise a à sa disposition un grand nombre d'instruments et de moyens de communication pour établir le contact avec ses clients. Bruhn (2003) les divise en deux catégories: la communication personnelle comme des conférences, des journées portes ouvertes, des réclamations clients, etc. et la communication impersonnelle comme les communiqués de presse, des brochures de l'entreprise, la publicité média, etc.

Aujourd'hui, la plupart des entreprises exploitent l'internet pour se présenter aux clients, pour transmettre explicitement à ces derniers leur image de marque et pour fournir des informations sur leurs produits et services.

Les origines de l'entreprise SA remontent au 1er janvier 1849, date à laquelle SA fédérale a été fondée. Cette fondation eut pour but d'offrir des services uniformisés à toute la Suisse sans renoncer au principe de territorialité accordant un grand pouvoir aux cantons et aux districts. Au cours de son évolution, l'entreprise a sans cesse dû s'adapter à de nouvelles exigences. Un des grands changements était la centralisation de différents services et secteurs au siège principal à Berne. Aujourd'hui, SA est une entreprise de droit public détenue par la Confédération.

Sur le site internet, l'entreprise SA se présente comme « une entreprise plurilingue qui encourage le multilinguisme au travail ». Ce message officiel se base sur la gestion de la diversité linguistique et sur le principe de l'égalité des chances. Ainsi, l'entreprise SA tient à réaliser la parité hommes/femmes et prône les groupes mixtes où chaque région linguistique doit être représentée et où chaque employé a le droit de parler sa langue.

Quel est l'impact de cette corporate culture sur les stratégies et les pratiques ? La volonté explicite de valoriser le trilinguisme de l'entreprise se perçoit déjà dans son nom trilingue. Les brochures et la documentation existent au moins en trois langues nationales (l'allemand, le français et l'italien), et dans d'autres langues telles que l'anglais, l'espagnol, le danois, le finlandais, le suédois dans le secteur international. Les sites internet de l'entreprise existent également en quatre langues. Ceux qui sont en version allemande, italienne et française contiennent les mêmes publications, les mêmes communiqués de presse, les mêmes liens, etc. Seule la page en anglais est plus pauvre. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'anglais n'est langue officielle que dans le secteur international, qui a sa propre politique linguistique et sa propre page internet.

Ce déséquilibre dans l'usage de langues reflète donc la politique linguistique de l'entreprise, selon laquelle les trois langues officielles de la Suisse constituent un élément constitutif de son image de marque. SA déclare dans son rapport de gestion (2006 : 44) : «Entreprise trilingue, nous encourageons les compétences linguistiques de notre personnel en français, allemand et italien.»

Assurer l'intercompréhension linguistique et culturelle est l'objectif principal de la gestion de la diversité. Fondamentalement, cela mène à un triple unilinguisme. La règle dans l'entreprise SA est que tout est traduit dans les trois langues nationales, comme nous le dit Wanda McDonald, la responsable de la formation linguistique. Le même discours se retrouve chez Annina Gerlach, la cheffe du développement du personnel d'un secteur, qui dit que tous les concepts et toutes les décisions doivent être mis à disposition en trois langues.

Le soutien des langues officielles de l'entreprise SA se retrouve d'une part dans le processus d'embauche. Les annonces sont publiées dans les trois langues. Il est vrai que l'allemand domine et que l'italien n'est presque pas pris en considération. En outre, l'anglais joue un rôle dans le secteur international et dans quelques régions touristiques. D'autre part, l'entreprise soutient la formation en langue en y contribuant financièrement et en les libérant partiellement pendant les heures de travail. Elle encourage de manière active l'amélioration des compétences linguistiques de ses employés par une offre de formation interne très vaste et diversifiée en allemand, français, italien, anglais, espagnol et suisse allemand. Les collaborateurs ont également la possibilité de faire un stage dans une autre région linguistique.

Une entreprise prônant la diversité linguistique et culturelle

Cette attitude positive et encourageante envers la diversité linguistique[3] se base sur le principe de l'égalité des chances qui n'aborde pas que les langues et va bien au-delà du domaine linguistique.

L'égalité de salaire entre hommes et femmes est pour nous une évidence. De manière générale, SA prône l'égalité des chances. Hommes ou femmes, Suisses ou étrangers, Tessinois, Romands ou Alémaniques, pères ou mères d'enfants en bas âge ou célibataires, jeunes ou moins jeunes: à SA, tous doivent avoir les mêmes chances de s'investir dans leur travail et d'évoluer sur les plans professionnel et personnel. L'application de ce principe est un atout non seulement pour chacun des membres du personnel, mais aussi pour l'entreprise dans son ensemble. C'est le signe d'une culture d'entreprise saine. L'égalité des chances est également rentable: des équipes mixtes et intergénérationnelles, faisant la part belle à la diversité linguistique et culturelle, disposent de connaissances étendues et de multiples expériences. Elles peuvent ainsi mieux répondre aux besoins de nos clients. (Rapport de gestion 2006 : 64)

Selon sa culture d'entreprise, le SA réalise la parité hommes/femmes dans les faits et pratique une ouverture et une tolérance par rapport aux minorités et aux autres cultures. Elle voit dans cette diversité des avantages pour l'employé individuel et pour l'entreprise en tant que telle. Elle va même encore plus loin en disant que l'égalité des chances est le signe d'une entreprise «saine».

L'uniformité serait, par conséquent, insalubre.

(3) Nous nous fondons, ici, sur la «directive de l'égalité des chances», qui explique la raison, l'organisation, les buts et les thèmes centraux de la philosophie de SA concernant la gestion de la diversité. «Egalité des chances» est devenue «gestion de la diversité» dû au fait que SA s'est rendu compte qu'elle ne s'adressait pas à tous et que le sujet devenait de plus en plus large.

Le point de départ dans cette directive sont les groupes mixtes. Dans le cadre de cet article, nous entendons par groupes mixtes « un ensemble d'employés de langues et cultures différentes ». Une dimension centrale dans leur travail se réalise au moyen d'une communication exolingue (Lüdi et Py, 2002), c'est-à-dire entre des locuteurs de langues maternelles différentes, avec des compétences asymétriques.

À la place d'un emploi exclusif de l'anglais considéré comme la langue universelle ou de l'allemand, la langue maternelle de 70% de la population suisse, ce qui contredirait la philosophie de la corporate culture, la promotion du plurilinguisme est une des trois mesures que l'entreprise prend pour mettre en œuvre cette directive. Dans ce sens, comme entreprise nationale, elle aspire à un équilibre entre des collaborateurs des différentes régions linguistiques.

C'est dire que la gestion de la diversité linguistique passe par la présence de plusieurs langues dans les groupes mixtes. Pour le siège principal, la politique de l'entreprise prescrit, comme le confirme la responsable de la formation en langues : « ils doivent avoir un Romand, un Tessinois et un Suisse alémanique dans chaque groupe. Et si on travaille dans un team sur quelque chose, il doit y avoir au moins une personne d'une autre région linguistique en Suisse ». La communication sera donc exolingue-plurilingue.

Avant cette règle des groupes de travail mixtes, le SA pratiquait plutôt l'uniformité comme c'est toujours le cas dans un grand nombre d'entreprises. Gregor Schwarz, un des responsables pour la dimension langagière d'un projet de réorganisation, explique que les groupes de travail se formaient par langue et que dans les centres de distribution, par exemple, on rassemblait plutôt tous les Portugais, tous les Croates, etc. pour ne pas avoir de problèmes. La conséquence de cette ségrégation était une absence d'intégration. Ces employés ne sentaient pas le besoin d'apprendre une autre langue. Marlène Rapin est la responsable de la gestion de la diversité dans le cadre de la corporate culture. Elle a, elle même, vécu la diversité au travail comme le montre son témoignage :

Ma collaboratrice est par exemple aussi quelqu'un qui est bon elle est de troisième génération mais elle a des racines italienne et de choses italiennes et je l'estime beaucoup. Mon ancien chef était de la Suisse romande et j'estime beaucoup les échanges et la culture. (SA_PER_MR_071218, 4.26.30)

Selon sa vision, cette diversité est un enrichissement non seulement au niveau professionnel mais aussi dans la vie privée.

Je suis mariée avec un groupe mixte et j'ai des beaux-parents mixtes. (SA_PER_MR_071218, 4.26.30)

Ayant pris l'habitude de travailler dans des groupes mixtes, il lui semble difficile de retourner dans un groupe uniforme.

Soulignant l'avantage de l'intercompréhension au sein de groupes mixtes, Gregor Schwarz insiste aussi sur leur rôle d'avertisseur concernant certaines mesures inacceptables pour une région :

Je trouve que la chose positive se trouve moins sur le côté langue mais plus sur le côté culturel. C'est-à-dire eh je vis très bien les différences entre le comportement ou entre les valeurs eh des Suisses alémaniques et des Romands. À savoir, moins aussi entre les membres du team qui fonctionnent différemment mais surtout de voir aussi certaines choses que nous implémentons à l'Este ou dans l'espace suisse allemand ou des processus que nous voulons mettre en œuvre peuvent fonctionner ici sans problèmes et le représentant de la Romandie dit déjà quand nous sommes en train de le construire «oublie-le, ça ne marche pas chez moi. Mes collaborateurs m'enfonceraient des portes ouvertes.».
(SA_GS_071218, 3.33.50)

Il existe un certain danger de la domination de la perspective alémanique dans toute l'entreprise, en raison de son siège principal à Berne. Le SA cherche à réduire cet effet par une balance linguistique et culturelle par ces groupes mixtes.

Une entreprise linguistiquement et culturellement équilibrée

Ce concept d'équilibre se retrouve également dans le discours du chef du développement du personnel d'un secteur, Richard Thomann :

À l'intérieur ça peut mener à un équilibre dans le sens eh que c'est bien d'avoir de temps à autre dans une discussion technique une personne qui dit «on va prendre un café» ou «on sort» nous enrichissons les séances avec quelque chose d'autre qui apporte peut-être aussi un peu l'idée du team et qu'on ne discute pas que des choses professionnelles. Ce sont des valeurs dont je ne veux pas être privé et pour ça c'est bien que nous ayons des groupes mixtes. (SA_PER_RT_071220, 48.18)

Les groupes mixtes apporteraient un équilibre dû aux qualités différentes que possèdent les employés d'origines hétérogènes. Les germanophones posséderaient une orientation plutôt professionnelle, technique tandis que les Romands apporteraient de leur côté une certaine légèreté et ajouteraient au travail simplement technique une ambiance conviviale.

Ce mélange réunit donc plutôt les avantages que les désavantages. Il ne rend pas seulement plus divers le travail, mais le facilite aussi quand le siège doit entrer en contact avec les collaborateurs travaillant dans des filiales en Suisse romande comme le constate le même chef:

En plus si une personne de Berne va présenter quelque chose à Lausanne ou à Genève on dira «celui de Berne» et en plus le siège principal est à Berne. Celui de Berne n'a évidemment pas la même acceptation que quand on peut dire c'est un de nous ici à Lausanne. C'est-à-dire du point de vue de l'organisation il fait partie de moi, c'est-à-dire c'est un de Berne avec une mission. Mais c'est un des leurs, c'est différent. (SA_PER_RT_071220, 49.18)

Si c'est un francophone qui travaille à Berne qui va leur rendre visite, il est plus accepté qu'un germanophone. De nouveau, ceci n'est pas seulement lié à la langue – car un germanophone peut parler parfaitement le français - mais à la culture, à l'identité partagées.

Une entreprise pour toute la clientèle

Cette identité culturelle et linguistique joue aussi un rôle important dans la communication avec l'extérieur. En comparaison à d'autres entreprises, la SA fait un effort de ne pas exclure les autres langues. Pourtant, il est difficile d'esquiver la dominance de l'allemand car, selon Richard Thomann,

Nos clients pour lesquels nous travaillons, le poids est clairement sur la Suisse alémanique. Nous avons eh le secteur qui est le plus grand secteur, il est à Berne. Ce sont tous des Suisses alémaniques ici ou presque. Eh le triage, le secteur en deuxième position à Zurich et aussi germanophone et seulement le secteur le plus petit est à Lausanne. (SA_PER_RT_071220, 17.30)

En dépit de cette démographie linguistique, l'ensemble de la clientèle est divers. C'est pour en tenir compte, aussi, dit la responsable de la gestion de la diversité, qu'il faut former des groupes mixtes, c'est-à-dire pour ne pas uniquement répondre aux besoins des hommes ou des femmes ou à ceux d'une seule communauté linguistique. Ajoutons qu'il ne s'agit pas seulement des langues et cultures suisses, mais aussi d'un grand nombre d'étrangers qui font appel aux services de SA. Toujours selon Madame Rapin, il est essentiel de les comprendre, de les servir dans un langage approprié, de formuler les publicités de manière à les atteindre. L'importance de répondre aux besoins des clients forts différents se fait sentir aussi dans les unités. Voici ci-dessous le point de vue de Richard Thomann sur l'utilité des groupes mixtes sur les contacts avec la clientèle :

Je vois l'utilité, quand j'ai couvert dans mon team au moins la Suisse romande car la culture ou la communication sur place, c'est-à-dire il ne s'agit pas seulement de comment nous communiquons entre nous mais comment nous communiquons avec le client et avec nos partenaires en ligne. (SA_PER_RT_071220, 46.46)

Sa première priorité est de tenir compte, en plus de la Suisse alémanique, au moins aussi la Suisse francophone dans le contact avec les clients et avec les partenaires.

Une entreprise d'innovation

L'expérience positive avec les groupes mixtes a été soulignée à plusieurs reprises par nos interlocuteurs, pour qui même si le processus de travail était plus long, une grande partie du succès était due au travail des groupes mixtes.

Comme le précise cet expert qui a développé des concepts de langues pour différentes entreprises, « Quand il s'agissait de développer des concepts essentiels ou de changer la stratégie de l'entreprise, j'ai toujours veillé à ce qu'il y ait un représentant de chaque groupe linguistique et culturel et aussi des différents niveaux hiérarchiques. Au début, l'avancement était un peu dur, mais à long terme, cela les a menés à des solutions que les autres n'auraient pas trouvées. »

Les employés voient pourtant aussi des désavantages, qui vont tous dans la même direction. La communication dans des groupes mixtes prend plus de temps, demande plus de concentration et selon Richard Thomann, la compréhension est plus difficile:

Dans le travail quotidien, disons dans la communication ce n'est pas un problème. Ça devient tout de suite difficile dès que nous faisons eh des choses à l'écrit, quand on fait un concept et quand et ce que nous venons de faire, nous nous réorientons. C'est très difficile de comprendre les nuances quand on est alloglotte et c'est important que ce soit bien formulé. Nous nous sommes tenus à la formulation allemande, nous le faisons traduire et quand ça revient il s'agit de voir avec les collaborateurs si cela a le même sens qu'en allemand. (SA_PER_RT_071220, 16.14)

Deux points entrent en jeu ici. Premièrement, dans l'entreprise, la communication se passe plus à l'oral qu'à l'écrit de sorte que les compétences linguistiques sont plus élevées à l'oral.

Deuxièmement, le contenu d'un document écrit officiel – en comparaison avec un courriel entre deux collaborateurs – est normalement très technique et se sert d'un style soutenu auquel tous les employés alloglottes ne sont pas habitués. Les conséquences qu'en tire cet interlocuteur sont de faire traduire le document par un centre de traduction. Selon lui, le problème c'est que l'unité est obligée de payer pour ce service de traduction. En outre, les traducteurs ne comprennent pas toujours en détail ce qu'ils sont en train de lire. Ce qui mène régulièrement à des fautes, à des traductions qui ne reprennent pas le sens de la version de base, le texte en allemand. Travailler dans un groupe homogène serait, par conséquent, pour lui plus simple, mais pas souhaitable.

Une entreprise multiculturelle

Dans une entreprise qui prône les équipes mixtes, il ne faut surtout pas oublier l'aspect culturel qui accompagne la diversité linguistique et qui a un impact important sur la compréhension interculturelle.

D'origine allemande, Annina Gerlach place les différences culturelles au-dessus des langues. Elle voit dans la diversité « à la suisse », en raison de son système fédéraliste et ses pratiques hétérogènes, une trace de perception de différences culturelles à l'intérieur du pays, « une barrière de rösti » entre les Suisses alémaniques et les Suisses romands.

Alors je pense ou on le voit aussi dans le développement du personnel eh nous faisons beaucoup pour les Suisses alémaniques et nous partons de la perspective du Suisse alémanique et constatons que nous arrivons à des résistances de la part des Romands. Et je pense que beaucoup de fois c'est souvent un problème dans les attentes, dans la collaboration qu'il ne s'agit peut-être pas de si nous pouvons communiquer linguistiquement ensemble mais comment nous nous traitons ou comment nous traitons les gens et ça nous l'intégrons. Et ça il faut le dire eh nous savons très peu de la culture des Romands et même si nous comprenons peut-être ce qu'ils disent en français cela ne veut pas dire que nous comprenons vraiment ce qu'ils veulent exprimer et j'ai l'impression que cela joue un plus grand rôle pour moi aussi quand il s'agit du bien être et d'être prêt à travailler ici. Je pense que ce n'est pas toujours le problème que les Romands n'aiment pas venir ici parce qu'ils ne parlent pas l'allemand mais peut-être parce qu'ils rencontrent une culture où ils ne se sentent pas à l'aise, comme une minorité. Et je ne sais pas si la langue est la chose qui peut enlever ce sentiment à des gens. (SA_LAN_AG_071218, 1.45.40)

Emergeant de ce discours, la résistance de la part des Romands est expliquée par la perspective suisse alémanique que cette équipe adopte. Une conséquence de cette unidimensionnalité est que les Romands ne veulent pas travailler dans la partie germanophone. Cette situation pas toujours « enchantée » n'est probablement pas due à la diversité linguistique, mais à la diversité des pratiques, des valeurs et des mentalités.

Chez le collègue francophone on le remarque surtout dans le courriel, dans la communication écrite. Tout est beaucoup plus soft, c'est plus cordial, c'est plus rhétorique, c'est beaucoup, beaucoup plus détaillé que si moi ou que si un collègue qui est germanophone ou que si nous écrivons un courriel, nous les germanophone. (SA_PER_RT_071220, 42.30)

Le Romand est décrit par Richard Thomann comme une personne plus cordiale, qui sait bien parler. Au lieu de percevoir la diversité comme un ensemble de différences ou de divergences, il la vit comme un enrichissement au travail. En effet, une bonne maîtrise de la/des langue(s) nationale(s) ne résout pas tous les problèmes de communication intranationale. Pour bien gérer la diversité linguistique, l'entreprise a l'intérêt de prendre en compte l'existence de ce « Röstigraben ». Le but poursuivi ne sera pas de s'en plaindre, mais d'en être consciente. L'entreprise devrait être un coordinateur qui harmonise différentes pratiques de manière à ce que la diversité socioculturelle puisse servir de point d'appui à un enrichissement mutuel (Yanaprasart, 2005).

Dialogue interculturel

L'acceptation de l'autre tel qu'il est et le respect mutuel exigent la compétence de le comprendre. Cette intercompréhension commence déjà à l'école où l'apprentissage d'une autre langue nationale est obligatoire. Cet enseignement ne se restreint pas à un pur apprentissage de la langue, mais inclut les valeurs culturelles. Richard Thomann critique justement que quelques cantons donnent la priorité à l'anglais pour n'apprendre une autre langue nationale que plus tard. On renonce ainsi à une partie de la culture, de la diversité qui nous réunit. La barrière de rösti se délave si on comprend la culture de celui qui parle l'autre langue. Pour lui, l'interculturalité « helvétique » va bien au-delà du domaine du travail et des groupes mixtes. Il la vit aussi dans sa vie privée, entre autre, parce qu'il a des enfants qui vont à l'école et entrent en contact avec différentes cultures. En fait, la diversité de la culture suisse, composée non seulement de cultures nationales, mais aussi de cultures internationales représentées par les étrangers, a certainement des conséquences sur le comportement des autochtones.

Ainsi, l'incompréhension culturelle ne se limite-t-elle pas aux frontières linguistiques suisses, elle se trouve aussi dans les contacts entre les Suisses et les étrangers. Au siège principal de SA par exemple, nous trouvons un grand nombre d'étrangers qualifiés, venant de pays voisins comme l'Allemagne et la France. Si ces collègues de pays voisins ne semblent pas avoir de problèmes linguistiques, car ils parlent tous au moins une langue nationale suisse, il ressort du constat suivant de la responsable de la formation linguistique que « les gens ne comprennent pas la mentalité suisse ».

L'obligation des étrangers d'apprendre la mentalité suisse provient du fait qu'ils « viennent travailler au SA et doivent la représenter avec une vision suisse ». Comme dans un grand nombre d'entreprises en Suisse, les Allemands représentent, au siège de Berne, le groupe d'étrangers le plus nombreux. Le témoignage ci-dessous nous fait sentir une tension subtile entre « germanophones d'origine allemande » et « germanophones suisses allemands ». Parler la même langue ne garantit pas qu'on comprenne tout ce que l'autre veut dire, ni la manière dont cela est dit, ni la raison pour laquelle cela est dit de cette manière.

La manière de faire de l'allemande est comme ce qu'on attend d'un Allemand. Il y plus de distance. (SA_PER_RT_071220, 45.20)

Ce n'était pas facile pour la collègue allemande de s'intégrer. Sans aucune connaissance des dimensions sociales et culturelles du contexte dans lequel se déroule l'échange, une adaptation, même partielle, est irréalisable. Annina Gerlach, d'origine allemande, confirme avoir dû ainsi apprendre la mentalité suisse :

Mon partenaire est Suisse c'est peut-être un avantage mais j'ai dû apprendre à m'adapter. Je fais toujours des fautes ou je me comporte différemment. [. . .] Je ne me sens pas indisposée. Aujourd'hui je sais comment je dois faire les choses mais j'ai dû m'adapter culturellement. Je ne peux pas vivre comme j'avais l'habitude de le faire en Allemagne. Je pense il faut être prêt. (SA_LAN_AG_071218, 1.47.40)

Développer des compétences attitudinales d'adaptation à son environnement (Yanaprasart, 2004), voire d'adaptation aux exigences culturelles (Earley et Ang, 2003) est jugée nécessaire pour une bonne intégration. L'adaptation implique le changement et renvoie au nouvel état résultant de ce changement. Elle traduit un double processus : celui d'une dynamique, soit la mise en œuvre de stratégies permettant de modifier certains schèmes de comportements sous l'influence de l'environnement ; celui du résultat, soit une découverte, une expérience, une leçon, un acquis.

Dans une équipe où il y a un mélange de nationalités, l'adaptation est devenue la règle. Cette qualité de base d'une main d'œuvre de qualité demande la capacité de fonctionner dans un nouveau milieu, celle d'admettre des pratiques différentes. Il est souvent insuffisant de réussir l'ouverture intellectuelle par une simple curiosité, l'ouverture affective par un certain attrait pour l'altérité ou l'ouverture sociale par un désir d'autres connaissances. L'adaptation implique aussi la compétence de communiquer avec les autres. Cependant, vivant et travaillant dans un milieu polyglossique, il ne s'agit pas que de conversation exolingue, mais aussi d'interaction qui met en relation les représentants de cultures (Yanaprasart, 2002). Cela dit, dans la gestion de la diversité linguistique, la dimension culturelle prend une place considérable.

Conclusion

L'équipe mixte constitue par excellence un des lieux de contacts et d'échanges entre des professionnels appartenant à des sociétés et cultures différentes, au sein desquels on travaille à partir de cultures professionnelles « co-habitantes » et « co-construites ».

Selon la culture d'entreprise du SA qui « veut dire qu'on s'occupe des minorités », l'entreprise fonctionne avec le principe de complémentarité de trois langues nationales au travail et encourage une communication entre des personnes plurilingues. En dépit de l'investissement coûteux, des cours pour apprendre la langue de l'autre sont proposés. Les bénéfices en termes d'une meilleure communication « avec tous » et « pour tous » sont donc estimés rentables. Cette intention stratégique sur le trilinguisme se fait déjà sentir à des candidats au moment de l'embauche à travers d'annonces publiées en trois langues.

Se donnant l'obligation de « séduire » la clientèle dans leur langue maternelle, une équipe plurilingue constitue un atout significatif. La présence de chaque langue constitue une compétence « ajoutée » qui ne peut que renforcer l'équipe, représente un apport et produit donc un effet positif pour l'entreprise aussi bien en termes de productivité qu'en termes d'image et de réputation.

Sur le plan de l'efficacité, parler sa langue avec des collègues est un énorme réconfort. Comprendre l'autre qui peut s'exprimer dans sa langue à lui permet à l'un comme à l'autre de développer leurs compétences et stratégies linguistiques. C'est dans les pratiques plurilingues que les participants trouvent la sécurité linguistique dans laquelle ils se soutiennent et se comprennent. Et c'est dans cette solidarité linguistique que l'entreprise SA prône un lieu de travail, mais aussi et surtout un lieu de socialisation où les langues entrent en contact amenant les locuteurs à se sentir à l'aise dans la collaboration professionnelle et dans l'adaptation sociale.

Basée sur cette force linguistique de ses équipes plurilingues[4], l'entreprise ne peut que faire bénéficier sa clientèle et ses partenaires de cette diversité qui permet à un lieu de travail de devenir un lieu de socialisation, où les relations professionnelles s'étendent facilement pour devenir des relations personnelles, un lieu d'apprentissage, avec la possibilité de découvrir de nouvelles manières de vivre, un lieu d'observation où différentes méthodes de travail se présentent (Yanaprasart, 2006), et un lieu de communication « efficace et équitable » (Berthoud, Grin, Lüdi, 2005) rendant les communications externe et interne cohérentes, rentables.

Ainsi donc, l'entreprise en question a opté pour le multilinguisme pour donner l'image de marque d'une entreprise multiculturelle en vue d'augmenter le capital symbolique qui y est associé (Lüdi, à paraître). Si l'unilinguisme, « une seule langue officielle » pour des groupes linguistiquement mixtes, semble souvent être une stratégie linguistique préférentielle pour un grand nombre d'entreprises, pour lequel l'image internationale se traduit par l'emploi unique de l'anglais, langue universelle, l'entreprise SA a choisi une autre voie. La stratégie de la diversité et les pratiques effectives tri-plurilingues montrent clairement que l'entreprise, ne tient pas seulement superficiellement compte du multilinguisme officiel de la Suisse, mais fait preuve de la volonté et de l'intention de gérer la diversité en termes de « défi », de « force », de « dynamique » et d'« opportunité ».

(4) Ce mode plurilingue pourrait devenir un outil efficace pour parvenir à analyser des modes d'interaction, à émettre des hypothèses d'interprétation, à observer les différences aussi bien visibles qu'invisibles afin de surmonter les barrières linguistiques et culturelles. (Yanaprasart, 2001)

Bibliographie : voir encadré page 21

Engagement :

TRAVAIL SOCIAL OU CHARITE SOCIALE ?

Formatrice FLE

Par Marie BLAISE

Notre société aiguise ses acceptions du «social» en opérant des glissements lexicaux qui, bien évidemment, impliquent des glissements sémantiques sur lesquels il faut être très attentifs pour ne pas déraper au passage. Essayons de nous attarder un peu sur quelques uns de ces glissements, sur leurs répercussions sur la perception collective des réalités et, par conséquent, sur les modalités de traitement de ces réalités. Un de ces phénomènes récents les plus frappants est sans doute le «plan social», venu comme un euphémisme atténuer la cruelle réalité de suppressions d'emplois, de réductions de personnels, de mise au chômage de salariés entrainant perte de salaire et de sécurité pour les familles. De fait, ce n'est pas un euphémisme mais un détournement de sens ayant pour objectif de leurrer l'entendement collectif sur une situation. En effet, lorsque résonne l'expression «plan social», des images y sont culturellement accolées, en relation avec des solutions planifiées pour résoudre des problèmes humains collectifs. Il faudra des lustres avant que l'annonce d'un plan social soulève spontanément comme celle d'un licenciement, l'indignation et la compassion pour les victimes. Pour la grève, désormais nommée «mouvement social», le glissement est au contraire une hyperbole, car un mouvement social suggère une mobilisation du peuple pour une insurrection ou une révolution dont les connotations de violence et de conflits éveillent méfiance et crainte chez la plupart. Ces deux glissements cherchent à endormir la réactivité solidaire et la conscience populaire. Mais il est d'autres domaines dans lesquels sont et ont été opérés des glissements lexicaux dans l'espoir de transformer positivement la perception collective de certaines réalités. Car il ne s'agit pas de réfuter sans discernement toutes les manipulations lexico-sémantiques, mais d'en considérer les impacts.

Le concept de «travail social», par exemple, prit naissance dans une conscience collective désireuse de rassembler tous ses membres dans un système économique censé garantir la réussite «sociale» c'est-à-dire collective, et s'implanta dans l'euphorie agonisante des trente glorieuses. La seconde moitié du XXème siècle a ainsi instauré le secteur du travail social pour compenser les faiblesses de ses institutions et les dégâts collatéraux de son système de société. Il se substitua en partie au concept de charité, et se professionnalisa en un corps de métiers divers : les travailleurs sociaux. Assistants sociaux, éducateurs, enseignants- formateurs pour adultes, adultes relais, tuteurs ….

La fonction commune de ces métiers est de favoriser le développement des capacités des personnes en difficulté à gérer leur vie, à travailler, à apprendre, à être autonomes, à s'adapter aux nouvelles situations, à intégrer la société. Noble fonction, mais délicate et complexe. C'est grâce à la charité, qui sut prendre l'initiative d'intervenir là où les services et les intérêts publics ne semblaient pas concernés que la seconde, la professionnalisation de ces activités, est née. Il ne s'agit pas de dénigrer l'importance d'actions charitables qui ont suscité des prises de conscience collective et ont essayé, et continuent, d'apporter des réponses dans l'urgence aux laissés-pour-compte de notre société. Cela ne signifie pas non plus que le travail social soit devenu dès lors une priorité publique, loin s'en faut. C'est pourquoi, les initiatives privées ont persisté à apporter généreusement leur aide et soutien aux populations les plus désespérées et surtout abandonnées des politiques gouvernementales. Mais enfin, un effort avait été réalisé du point de vue conceptuel, passant de la charité au travail, donc à la reconnaissance officielle de besoins spécifiques à traiter, avec les implications dans les contenus et les modalités inhérentes à l'une ou l'autre conception. La première, en effet, fait de son mieux, avec sa bonne volonté, ses bonnes intentions, et les moyens matériels et humains du bord. La seconde étudie, analyse et se forme, définit et construit des parcours, détermine les moyens matériels et humains nécessaires à la réalisation de ses objectifs, et attend des personnels, formés et rémunérés, qu'ils fassent preuve de compétences et d'efficacité. L'État continue de se délester d'une bonne part de ses devoirs envers les citoyens malades, handicapés, sans abri, sans ressources, analphabètes, illettrés, âgés, en déléguant le soin de ces actions aux ONG (organisations non gouvernementales), associations ou fondations, qui collectent des fonds privés et, dans le meilleur des cas, quelques subventions publiques pour apporter des solutions à des problèmes délaissés. La naissance du travail social offrit néanmoins à ces initiatives privées de meilleures modalités d'intervention. Ce serait, en effet, les sous-estimer que de penser que ces organisations ne s'entourent pas aujourd'hui de véritables professionnels des secteurs auxquels elles se destinent : des médecins, infirmières et chirurgiens pour les soins ; des ingénieurs, architectes et maçons, pour les reconstructions de catastrophes naturelles ….

Ces professionnels interviennent parfois bénévolement, lorsque leur situation personnelle le leur permet, parfois justement rétribuées pour leur engagement, et l'importance de leur action a tout le mérite de combler un vide gouvernemental qu'il convient cependant de ne pas oublier ni taire. Car l'insuffisance chronique des services et biens publics dans le traitement de questions aussi vitales que le logement, le développement de la recherche médicale, l'assistance aux personnes en difficulté et la formation des jeunes et adultes, nous concernent et nous impliquent tous et chacun en qualité de membres de cette société. L'enchevêtrement permanent entre l'action bénévole et la prise en charge professionnelle entretient l'ambiguïté entre la notion de «travail» et celle de «dévouement» du travail social jusque dans les statuts, précaires, des structures et des professionnels. Certes, les unes et les autres savent que se consacrer au travail social implique un engagement tout aussi personnel que professionnel. En revanche, la reconnaissance statutaire des travailleurs est une garantie d'équilibre, établie par notre système social, entre conditions de travail, rémunération et compétences acquises par la formation et l'expérience pour effectuer un travail pertinent et de qualité.

Lorsque les travailleurs sociaux revendiquent le droit à la reconnaissance de leur métier, de la technicité de leur travail, de sa spécificité, il ne s'agit pas d'une revendication catégorielle. Ce qu'ils revendiquent, c'est le droit des personnes démunies à bénéficier des mêmes exigences de qualité de services que n'importe quel autre citoyen. Depuis les années 90, un libéralisme de plus en plus décomplexé renie les timides avancées sociales précédentes en les taxant d'archaïsme préjudiciable à la progression vers la modernité. De ce fait, toute entité nantie du fameux adjectif devient source de dépenses inconsidérées grevant le budget «public» : la «sécurité sociale» en premier lieu, puis les cotisations sociales du patronat et bien sûr le travail social, dans son acception la plus large : personnels soignants, structures hospitalières, éducation (formation initiale et formation pour adultes), etc.

Ce qui est intéressant, c'est d'observer combien ces glissements lexicaux et sémantiques parviennent sans guère de résistance à manipuler l'opinion publique et surtout la conscience publique. Il suffit de marteler bien fort que le «travail coûte trop cher» pour convaincre une majorité d'accepter que la solution soit bel et bien des demis salaires de smicards et des aides aux employeurs. Il suffit d'opposer la «valeur travail» à la «valeur du travail» pour convaincre que les chômeurs le sont par paresse et ambition (celle d'avoir un salaire décent). Il suffit de sermonner publiquement les «brebis égarées», celles qui se sont exclues par leur incapacité à intégrer le système et à conserver ou trouver un travail, de dénoncer les frais considérables qu'elles entrainent pour que soient justifiées les baisses de crédits publics accordés aux actions et aides sociales. Les porteurs de ces actions, de formations linguistiques et d'insertion en particulier, sont eux-mêmes sentis comme de vils profiteurs des biens publics, puisqu'ils font du «social» un travail rémunérateur, image bien peu charitable. On oppose à ce travail rémunérateur «la solidarité citoyenne», on propose un concept intermédiaire pour opérer la transition du retour au bénévolat, celui de «volontariat indemnisé». On justifie cette négation du professionnalisme par l'impérieuse nécessité de décloisonnement et de pluridisciplinarité mais également par l'appropriation exagérée de la part des professionnels d'un domaine soudainement revendiqué comme collectif : tout le monde a le droit et le devoir d'aider son prochain! Point besoin d'être spécialiste pour cela, au contraire le volontaire montre un désintéressement salutaire dont le salarié, qui prétend être payé en échange d'un travail, ne peut se targuer! Le pire, c'est lorsque ces considérations gouvernementales et politiques sont assimilées par une partie du secteur social lui-même. Bien évidemment, il est d'emblée contaminé car il est issu de la charité.

Il est, en outre, le plus directement atteint par le désengagement public de sorte qu'il a de bonnes raisons de rémunérer au minimum ses salariés ou de leur préférer des bénévoles. D'ailleurs, des associations viviers de bénévoles se sont créées (Association France Bénévolat). Car, en périodes d'austérité et de récession, il devient suspect de prétendre vivre décemment d'un travail en général et d'un travail à vocation sociale en particulier. Les assistantes sociales et les éducateurs (bac+3) sont dans certaines régions recrutés au SMIC, les enseignants-formateurs guère plus. Pour beaucoup d'employeurs et de structures, c'est encore trop cher! Et puisque ces salariés mettent en avant leurs diplômes et formations (requis généralement pour être employé), on trouve dans le postulat gouvernemental «point besoin d'être spécialiste pour aider !», une alternative satisfaisante pour la bonne conscience collective…. Après tout, y a-t-il besoin d'être médecin pour soigner les pauvres? Pour ces travailleurs ayant choisi de se former pour mieux consacrer leur vie professionnelle à une action sociale, ce n'est pas seulement une exclusion du monde du travail, c'est le déni de leur choix de vie : celui de mettre leurs savoirs et compétences au service des membres les plus démunis, les plus fragiles de nos sociétés. Quant aux besoins des personnes concernées, ils sont assujettis d'abord à l'importance que leur accorde la société, ensuite aux considérations annexes et surtout économiques de ceux qui les accueillent, puis à des politiques d'actions. Autrement dit, les besoins des personnes concernées perdent leur priorité au profit de toutes les autres.

Notre société est en train d'opérer un glissement subtil qui renvoie le travail social à ses origines d'autant plus généreuses qu'elles sont beaucoup moins onéreuses : la charité sociale. Ce faisant, on admet que les populations fragiles et démunies ne peuvent prétendre à un traitement à égalité avec leurs concitoyens. On admet de plus que l'argent public ne soit pas employé pour ces populations qui perdent de ce fait le statut de citoyen pendant que notre société renonce à deux de ses valeurs «égalité et fraternité» pour ne conserver que la «liberté» mais pour qui et de quoi? Puisqu'en plus de sacrifier une partie de la population, on prive du droit d'exercer leur métier ceux qui ont fait le choix de se former pour consacrer leur vie professionnelle au droit de tous à développer les capacités d'apprendre, d'être dans le monde… Cette lutte est bien plus militante que ce qu'il n'y parait et, quoi qu'on en pense, bien plus subversive que la militance bénévole. D'abord parce que la charité qui, sans gueux ni malheureux, perdrait sa raison d'être, n'a jamais remis en question le pouvoir ni l'ordre des choses en place. Pour preuve, son incitation et sa valorisation par les Pouvoirs Publics. Ensuite, parce que lutter contre les inégalités «des chances» (comme ils disent) avec des moyens professionnels, c'est s'assurer de la réussite de l'entreprise, objectif qui met en danger le contrôle des masses par l'ignorance et la soumission par impuissance. Enfin, parce que le travail rémunéré est l'affirmation d'une participation effective à la vie économique et sociale de la société. Autrement dit, on rémunère un travail parce qu'il est estimé rentable pour la communauté : on maintient les gens en bonne santé parce que la société a besoin de travailleurs, d'actifs efficients ; on investit dans l'éducation, la rééducation et la formation professionnelle des gens pour qu'ils puissent être utiles à la société à laquelle ils appartiennent. Si la formation continue, la mise et remise à niveau des compétences se sont imposées comme nécessaires tout au long de la vie, c'est parce que l'actualisation des savoirs et savoir faire a été jugée indispensable à la progression de l'ensemble de la société. Accepter l'idée qu'il n'est besoin ni d'être payé ni d'être formé pour enseigner le français à des étrangers, et à des pauvres, c'est encourager de nouveaux glissements qui pointent d'ores et déjà leur nez comme celui qu'il n'est pas besoin d'être enseignant, c'est-à-dire d'avoir acquis des connaissances puis des savoir faire pédagogiques, pour apprendre à parler, lire et compter à des enfants, ou comme celui qui dédouane l'État de son devoir de services publics… La difficulté avec de tels glissements lexicaux, c'est de ne pas se tromper de combat : si le bénévole remplace le professionnel, c'est le travail «gratuit» qui remplace le «travail rémunéré». Il n'y a pas d'autres interprétations possibles. Et si le travail peut être accompli sans débourser, qui va choisir d'investir «pour le plaisir»?

Il y a bien des actions pour lesquelles les générosités bénévoles sont tout à fait utiles et bienvenues, notamment celle de soutenir les professionnels militants pour que leur travail soit reconnu comme tel quels que soient leurs publics. Or, se substituer à des métiers reconnus par des formations, des diplômes et des emplois, sous prétexte de pallier les insuffisances publiques envers les plus démunis, c'est tout au contraire favoriser la mise à mort du concept de services au public sans distinction de classe, de genre ni de race, et plonger des professionnels dans la précarité et le chômage sans espoir de réinsertion. Si le marché du travail place des bénévoles en concurrence des travailleurs, c'est révoltant. Mais que dire lorsque les bénévoles se placent eux-mêmes en concurrence déloyale?....

Docteur en sociologie, enseignant de sciences économiques et sociales. Auteur de plusieurs ouvrages dont De la discrimination positive (Bréal, 2004), Tous égaux ! Sauf… Les discriminations : un état des lieux (Le Cavalier Bleu, 2006) et Mémoires vives. Pourquoi les communautés instrumentalisent l'Histoire (Bourin, 2007).

Discriminations et « minorités visibles »

Par Eric KESLASSY

Depuis quelques années, la société française commence à accepter de se voir telle qu'elle est : diverse. Aussi, lentement, elle prend conscience de l'inégalité de traitement dont peuvent souffrir les « minorités visibles » dans de nombreux domaines (l'emploi, la vie politique ou encore les loisirs). Et de nouvelles problématiques apparaissent : quels sont les phénomènes à l'origine des pratiques discriminatoires envers ces « minorités visibles » ? Quels sont les moyens dont nous disposons pour les combattre ?

Tardivement au regard de ce qui se passe ailleurs, la France commence a reconnaître l'importance des discriminations qui se développent au sein de son corps social. Si elle a longtemps été rétive a accepter ce constat, c'est d'abord parce que son modèle républicain repose sur le principe d'égalité. Le premier article de la Déclaration des droits de l'homme (26 août 1789) (« Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ») travaille en profondeur l'imaginaire collectif de notre société. Au-delà, il est repris dans la Constitution de 1958 qui, elle, stipule dès son premier article encore que « la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. » Il n'existe donc officiellement qu'une seule communauté – celle des citoyens – à laquelle appartient sans exception l'ensemble des Français. C'est ainsi qu'il a longtemps été attendu des immigrés et de leurs descendants qu'ils s'assimilent – c'est-à-dire qu'ils perdent progressivement leurs spécificités culturelles. Le terme d'intégration qui s'est ensuite imposé marquait à la fois une avancée – car il n'était plus question d'obtenir un effacement de la culture d'origine – et un recul – car ce processus ne concernait que les étrangers qui s'établissent en France et non les enfants des immigrés nés sur le territoire français qui, en vertu du droit du sol, sont Français. Or, la confusion entre les étrangers et les « nouveaux français » demeure présente dans de nombreux esprits, ce qui ne facilite pas le débat. Reste qu'aujourd'hui on fait l'effort de ne plus parler de « personnes issues de l'immigration » – d'où l'émergence du vocable « minorité visible » en provenance du droit canadien qui définit ainsi les « les personnes autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou n'ont pas la peau blanche ». Dès lors, on évoque davantage l'égalité des chances ou la lutte contre les discriminations pour signifier la volonté de la société française d'« intégrer » tous les enfants de la République.

À l'origine des discriminations

À l'origine des discriminations, il y a bien souvent la peur de l'autre, de celui qui est différent et donc jugé « imprévisible ». Cette peur conduit à refuser de « prendre un risque » : un recruteur, un propriétaire immobilier ou un vigile de boîte de nuit peut adopter, et sans s'interroger sur la pertinence de son choix, la solution qui lui pose le moins de problèmes – ce qui conduit très souvent à écarter celui qui ne lui ressemble pas ! C'est ici que le poids des préjugés se fait sentir et que se met en place un cercle vicieux dont il est difficile de sortir : les représentations entraînent des pratiques discriminatoires, mais la discrimination crée des inégalités sociales et économiques qui renforcent à leur tour les préjugés. Par exemple, parce qu'elles ont très peu de chances qu'un propriétaire privé accède à leur demande de logement, même si elles ont des revenus suffisants, les familles d'origine africaine n'ont d'autre choix que des logements trop petits, dans des immeubles vétustes. D'où le sentiment répandu qu'« ils aiment bien vivre entre eux » et qu'« ils dégradent tout avec leur mode de vie ». Et les enfants d'immigrés se débarrassent difficilement de l'« imagerie » véhiculée par les générations précédentes. On peut s'interroger sur la persistance des stéréotypes à leur encontre, leur enracinement dans les esprits, alors que, du moins en ce qui concerne l'immigration maghrébine, trois et parfois même quatre générations vivent sur le territoire français [1].

Récemment on a pu avancer une réponse qui a suscité une vive polémique : face à la persistance des discriminations envers les enfants d'immigrés et les Français d'Outre-Mer, les revendications identitaires se sont exacerbées, et des associations communautaires ont mis en avant l'héritage toujours vivant de la colonisation. Elles affirment que la situation actuelle des enfants d'immigrés n'est qu'une reproduction de la situation coloniale, avec ce que celle-ci recèle de mépris et d'inégalités. Le collectif « Les Indigènes de la Républiques » a ainsi fait signer un appel en janvier 2005 qui contenait la formule suivante : « La France a un Etat colonial… La France reste un Etat colonial ».

Devant l'argument d'une persistance d'un « racisme colonial », les historiens sont divisés : certains – comme Pascal Blanchard ou Gilles Manceron – reconnaissent l'existence d'une « fracture coloniale » et estiment que les stéréotypes en vigueur envers les populations d'origine immigrée sont directement issus de l'histoire coloniale[2]. D'autres historiens – comme Benjamin Stora ou Pierre Nora – sont beaucoup plus partagés sur le poids de la colonisation dans la situation vécue par les petits-enfants d'immigrés, et craignent que ne se renforce un sentiment de victimisation déjà très présent dans les quartiers populaires[3]. Ils attirent l'attention sur le fait que les minorités peuvent se révéler tyranniques lorsqu'elles entrent sur le terrain de la mémoire et faire appel à une certaine représentation du passé pour ouvrir des « lignes de crédit » vis-à-vis de la société. Dans ce cadre, le risque est connu : voir la « communauté nationale » se fracturer davantage qu'elle ne l'est déjà.

Il faut ajouter que les représentations qui collent aux « minorités visibles » s'appuient également sur l'actualité, qui met souvent en valeur tout ce qui peut nourrir les préjugés et les idées reçues.

Enfin, il est intéressant de constater que la « victime » peut aussi être acteur de sa discrimination : les difficultés génèrent perte de confiance en soi, démotivation, enfermement sur soi-même, mais aussi agressivité. De même qu'un candidat sûr de lui et de l'impression qu'il donne sur le recruteur suscitera confiance et transmettra cette assurance, la personne habituellement discriminée en raison de son apparence, risque de transmettre son malaise et finalement s'attirer un nouveau refus. Il arrive aussi fréquemment que les personnes appartenant aux « minorités visibles » cherchent à « prévenir » la discrimination en réduisant d'eux-mêmes leurs éventuelles ambitions : anticipant une réponse négative, ils ne se présentent pas à certains emplois ou n'empruntent pas telles filières d'études. Dans ce cas, l'autocensure entraîne les discriminations.

Les discriminations « ethniques » à l'embauche

Dans un contexte de fort taux de chômage, les projecteurs sont dirigés vers l'entreprise : les discriminations dans le monde du travail sont de plus en plus dénoncées et condamnées. Ainsi, la législation « anti-discrimination » sur le marché de l'emploi s'est renforcée.

Faute de pouvoir s'appuyer sur des « statistiques ethniques », il est difficile de connaître la réalité des discriminations à l'emploi : les « testings » de l'Observatoire des discriminations démontrent tout de même qu'aujourd'hui un candidat au patronyme maghrébin reçoit trois fois moins de réponses qu'un candidat au nom et prénom « français de souche » (avec des qualifications identiques et pour un même poste)[4]. Si le chômage des « minorités visibles » ne s'explique pas par les seules discriminations, les écarts avec la moyenne de la population ne peuvent se justifier sans cette dimension. Selon une étude du conseil économique et social (2002), le taux de chômage parmi les titulaires d'un diplôme de second ou troisième cycle ou d'une grande école, est de l'ordre de 5 % chez les Français de naissance, 7,2 % parmi les étrangers venus de l'Union européenne, 11 % chez les Français par acquisition et 18 % pour les étrangers hors Union européenne.

Ajoutons que les jeunes issus des quartiers en difficulté – au sein duquel ceux qui appartiennent aux « minorités visibles » sont en sur-représentation – sont en moyenne trois à cinq fois plus frappés par le chômage que les autres. À diplôme équivalent, ils sont deux fois plus nombreux à être au chômage que leurs homologues français de souche. Pour contourner les discriminations, les candidats adoptent des stratégies diverses, comme le choix d'un deuxième prénom moins « marqué » ou la sous-qualification.

Une fois embauchés, les jeunes « des minorités visibles » n'en ont pas fini pour autant avec les discriminations. Même si les problèmes souvent disparaissent parce qu'ils imposent leurs compétences et que leurs collèges de travail oublient leurs vieux préjugés à leur contact, ils peuvent être encore confrontés au fameux « plafond de verre » – expression qui caractérise la frontière invisible qui bloque l'avancement d'un salarié, sans qu'aucune raison objective ne le justifie.

La représentation politique des « minorités visibles »

Les partis politiques ont longtemps avancé de « bonnes raisons » de ne pas – ou de trop peu – investir des Français issus des « minorités visibles » en position éligible lors des consultations électorales : leur manque d'expérience, la nécessité de faire ses preuves par le biais d'un militantisme actif pour accroître sa formation politique, le nombre insuffisant de places disponibles, etc. Pourtant, l'engagement et la compétence de nombreux militants relevant des « minorités visibles » auraient dû les conduire à occuper des responsabilités importantes dans les instances dirigeantes des partis politiques et à accéder à des mandats électoraux ; et il faut ajouter que cette argumentation n'est pas opposée dans les mêmes proportions aux Français dits de « souches » qui se trouvent dans une position comparable. On a également souvent entendu que la France ne serait pas prête à élire des enfants d'immigrés ou plus précisément des « minorités visibles », ce qui « obligerait » les partis politiques à ne pas les présenter au suffrage dans un souci d'efficacité électorale. Sur ce point, il semble bien que les électeurs soient moins réticents à voter pour ces candidats que ne le sont les partis politiques à les investir. Quelques trop rares élus municipaux ou régionaux permettent de le démontrer aisément Ainsi, il demeure une réalité : alors qu'en théorie, les « nouveaux français » sont des citoyens à part entière, le cœur même de la démocratie – la sphère politique – ne leur est pas rendue accessible. À intervalles réguliers, des Français appartenant aux « minorités visibles » se plaignent des promesses non tenues par les partis politiques et se voient globalement privés de mandats électoraux. Les chiffres sont d'ailleurs extrêmement évocateurs. À l'Assemblée nationale, il n'y a qu'un seul député métropolitain issu des minorités visibles, les autres proviennent des DOM-TOM.

La lutte contre les discriminations

L'ampleur des discriminations, les inégalités dont souffrent les « minorités visibles » justifieraient pour certains un volontarisme plus appuyé pouvant justifier la mise en place d'un traitement préférentiel sur une base ethnique (une discrimination positive « ethnique »).

Dans leurs esprits, il s'agit de « forcer » des barrières qui ne se lèveront pas spontanément. Les récentes controverses liées à la représentation des minorités dans la haute fonction publique (nomination d'un « préfet musulman »), sur les listes électorales ou même à la télévision (embauche d'Harry Roselmack par TF1 pour être le joker du 20 heures) témoignent des difficultés persistantes à rapprocher l'égalité formelle de l'égalité réelle. Les partisans d'un tel volontarisme en France expliquent qu'il ne faut pas exclure de s'inspirer de l'affirmative action pour déverrouiller la société française. Au minimum demandent-ils de regarder avec attention les résultats de la politique américaine, tant il est vrai qu'une telle démarche est déjà considérée comme suspecte au regard des fondements de notre pacte républicain. Car s'il est possible en France de mettre en place un traitement préférentiel fondé sur des critères socio-économiques, de « donner plus à ceux qui ont moins », – comme c'est déjà le cas dans trois domaines : la redistribution, par le ciblage des prestations sociales ; la politique de la ville, puisque certains territoires sont des Zones franches urbaines (ZFU) ; et l'éducation, avec l'établissement des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) et, plus récemment, l'initiative de Sciences-Po Paris –, il n'est pas encore envisageable d'instaurer un traitement préférentiel en s'appuyant sur des critères ethniques pour en désigner les bénéficiaires.

L'impossibilité de mettre en place un traitement préférentiel « ethnique » n'empêche pas les entreprises de s'engager contre les discriminations. Elles signent des « chartes de la diversité » et s'engagent, en se donnant des objectifs, à recruter des « minorités visibles » et à favoriser leur promotion interne. Ainsi, plus de 500 entreprises se sont entendues pour : *« 1. Sensibiliser et former nos dirigeants et collaborateurs impliqués dans le recrutement, la formation et la gestion des carrières aux enjeux de la non-discrimination et de la diversité.*

2. Respecter et promouvoir l'application du principe de non-discrimination sous toutes ses formes et dans toutes les étapes de gestion des ressources humaines que sont notamment l'embauche, la formation, l'avancement ou la promotion professionnelle des collaborateurs.

3. Chercher à refléter la diversité de la société française et notamment sa diversité culturelle et ethnique dans notre effectif, aux différents niveaux de qualification.

4. Communiquer auprès de l'ensemble de nos collaborateurs notre engagement en faveur de la non-discrimination et de la diversité, et informer sur les résultats pratiques de cet engagement.

5. Faire de l'élaboration et de la mise en oeuvre de la politique de diversité un objet de dialogue avec les représentants des personnels.

6. Inclure dans le rapport annuel un chapitre descriptif de notre engagement de non-discrimination et de diversité : actions mises en œuvre, pratiques et résultats. »

Reste que cette charte de la diversité est critiquée pour deux grandes raisons opposées. Certains lui reprochent de ne pas aller assez loin et de ne contenir aucune obligation : reposant uniquement sur l'incitation, il est difficile d'en mesurer concrètement l'impact. Pour d'autres, cette notion de diversité n'a aucun sens : l'appareil législatif français demande seulement aux entreprises de respecter la loi (c'est-à-dire de ne pas discriminer), et en aucun cas que l'emploi reflète la diversité de la population française.

Par ailleurs, certains y voient le risque que les entreprises signataires ne « gonflent » le nombre de leurs salariés d'origine immigrée dans des créneaux qui leur sont traditionnels, favorisant peut-être la diversité mais pas l'égalité de traitement.

Pour lutter contre les discriminations ethniques, les recruteurs ou l'ANPE innovent, en développant des « techniques » de recrutement « neutres » qui ont pour objectif de donner à tous la même chance. C'est le cas par exemple du recrutement par simulation, où l'on met en situation des candidats jugés sur leur compétence seule, ou du CV anonyme qui doit « permettre à nos concitoyens issus des minorités visibles d'accéder à un premier entretien d'embauche à égalité avec les autres candidats »[5]. Au moment de la sélection des CV, il s'agit d'éliminer les critères non pertinents comme le nom, la nationalité ou la couleur de la peau, pour « obliger » le recruteur à se concentrer sur les « qualités professionnelles et comportementales requises par le poste ». Certaines études indiquent que les phénomènes discriminatoires sont moins forts lors du face à face entre le candidat et le recruteur, ce dernier pouvant mieux saisir la compétence et les potentialités du premier.

Le CV anonyme ne fait pas l'unanimité : certains en dénoncent la philosophie même considérant qu'il s'agit d'une concession inacceptable au racisme ; d'autres considèrent qu'il subsistera toujours des éléments susceptibles d'opérer une discrimination pour un recruteur mal-intentionnée (statut marital, lycée d'obtention du bac, langues parlées etc.). Rendre le CV anonyme obligatoire permettrait-il de lutter efficacement contre les discriminations à l'embauche ? La question reste ouverte…

(1) Patrick Scharnitzky, Les Pièges de la discrimination. Tous acteurs, tous victimes (L'Archipel, 2006).
(2) Pascal Blanchard, Bancel Nicolas et Sandrine Lemaire (dir.), La Fracture coloniale, la société française au prisme de l'héritage colonial, La Découverte, 2005.
(3) Benjamin Stora, La guerre des mémoires. La France face à son passé colonial, Editions de l'Aube, 2007.
(4) Baromètre des discriminations, Jean-François Amadieu, Observatoire des discriminations, (2006).
(5) Claude Bébéar, Des entreprises aux couleurs de la France, Rapport remis au Premier ministre Jean-Pierre Raffarin en 2004.

Chères lectrices et chers lecteurs,
Vous souhaitez réagir à un article, votre avis nous intéresse, envoyez-nous vos remarques.
Vous êtes journaliste, chercheur, sociologue, historien, spécialiste de l'immigration, linguiste, à la recherche d'un support sans langue de bois, envoyez-nous vos contributions *à :*

zohra-boutbiba@wanadoo.fr

Psychologue et Chercheur Ligue Française pour la Santé Mentale

Discriminations et « majorité invisible »

Par Éric VERDIER

Le phénomène discriminatoire repose sur l'intention de discriminer, par essence invisible… Le fameux « plafond de verre » révèle que les contours de ces « minorités visibles » qui en font les frais sont dessinés par une majorité culturelle dont les desseins sont invisibles. Pourquoi ne pas stigmatiser de la même manière, et dans les mêmes champs, toutes les minorités visibles ? Il est vrai qu'à elles seules, et en les regroupant toutes, elles constituent la majorité de la population vivant en France (les femmes en représentant déjà la moitié). Alors qu'est-ce qui justifie la focalisation du discriminant sur l'origine, le sexe, ou l'orientation sexuelle ?

La réponse est aussi mouvante que les cibles varient au fil des cultures et des époques. Certaines communautés, certains aspects identitaires, assurent une relative stabilité au phénomène, à la limite de l'invariant anthropologique : noirs, juifs, femmes, homosexuels, qui se décline souvent en « plus … que moi » (notez que « plus juif que moi » renvoie à l'origine des religions monothéistes !).

Nous y voilà : la discrimination ne repose pas sur une preuve, mais sur une suspicion. Je ne discrimine pas parce qu'un fait établi m'a démontré que le noir, la femme, le juif ou l'homosexuel a transgressé la règle fixée (par moi), mais parce qu'il-elle pourrait céder à la tentation (plus que moi). Combattre les discriminations, si on s'en tient aux preuves visibles, ne peut pas venir à bout du phénomène, tant que persisteront avec autant de vigueur la méfiance et la suspicion.

Mais de quelle tentation s'agit-il ? René Girard a basé sa théorie en la matière sur l'invariance des processus de bouc-émissaire. Dès qu'un groupe humain, sociétés incluses, se sent menacé dans ses fondements, désigner un bouc-émissaire est un automatisme aussi archaïque et systématique que la recherche du sein par le nouveau né. Le paradoxe est dans ce qu'il appelle le « désir mimétique », puisque le bouc-émissaire élu est aussi convoité pour sa « différence » qu'il est objet de toutes les violences pour l'affront qu'il fait en l'exposant ainsi.

Se cacher, voilà la clé. Si les minorités sont ainsi désignées pour devenir visibles, c'est qu'elles révèlent avec vulgarité cette vulnérabilité invisible que notre sein majoritaire ne saurait voir. Les discriminations sont donc d'abord et avant tout une affaire de majorité invisible, qui refuse de se définir comme telle : non-noir, non-femme, non-homosexuel et non-juif, est beaucoup plus fédérateur dans le monde invisible de la norme majoritaire, que blanc-homme-hétéro-aryen, dont l'identité est un puits sans fond de violences inavouées. Mais alors à quel sein se nourrit la majorité invisible qui discrimine à coup de tétons engraissés ?

La discrimination positive en est le silicone. La norme sera encore plus belle si elle donne l'illusion d'inclure les déviants. Illusion, bien entendu, puisqu'aucun excédent de représentation minoritaire ne sera toléré au-delà d'un seuil fixé (sous peine de réduction mammaire et reconduite à la frontière invisible). Mais néanmoins belle aubaine à saisir pour les heureux élus, tant qu'ils sauront donner le change et se surconformer à une norme qui n'a pas été définie pour eux, des « super intégrés » en quelque sorte… Malheur à ceux et celles qui l'auront oublié, le seul rattrapage possible consistant à discriminer à leur tour les pairs moins chanceux (« moi je ne suis pas comme eux »).

Comment lutter alors efficacement contre les discriminations si on en reste à des critères visibles ? En reconnaissant déjà que ce n'est que la partie émergée de l'iceberg, et que la « normopathie » ambiante (au sens de pathologie de la norme, amenuisant les chances de détecter les réels abus) est l'objet même de ce combat. Tant que la majorité invisible n'est pas désignée là où elle se constitue en tant que telle, les mesures adoptées ne feront que renforcer le phénomène, de façon encore plus perverse quand des « discriminés positifs » viendront grossir les rangs…

Ainsi, combattre un fait discriminatoire est violent. Si vous ressentez, en émettant l'hypothèse que telle personne ou groupe de personnes a été discriminé, un étrange malaise dans l'entourage concerné, c'est probablement que vous êtes sur la bonne piste. Laissez tomber la question de la démonstration et concentrez-vous sur ce qui dérange. Riez des éventuelles tentatives de renversement de preuve, et moquez-vous des allusions où vous deviendriez suspect. Mettez en avant les vulnérabilités cachées de la normopathie ambiante : de quoi croit-on faire l'économie, en désignant comme fauteur de trouble potentiel les personnes discriminées ?

L'expérience m'a montré que la « différence » de l'autre me dérange lorsqu'elle m'est totalement incompréhensible consciemment (alors qu'inconsciemment je sais être concerné), ou bien lorsque je tiens coûte que coûte à le dominer (j'ai consciemment besoin de ce contrôle apparent, car j'ai peur qu'il me domine inconsciemment), ou encore parce qu'il dévoile quelque chose de sa propre intimité que j'ai appris à refouler dans la mienne (voire à forclore !). S'attaquer à la normopathie d'un groupe humain, c'est donc avant tout mettre en évidence sa diversité, conflictualiser les rapports individuels, et permettre l'expression des singularités masquées. Une affaire de relation entre visible et peur de l'invisible, donc…

Un seul mot peut à la fois résumer ce qui est miné par les discriminations, et ce qui doit être restauré : la confiance. Sans cette perle nacrée des profondeurs humaines, rien n'est possible en terme de capital social : elle ne s'invente pas, ne se récupère pas, ne se manipule pas, ne se contraint pas, et doit circuler de mains en mains… Quand on l'exploite comme un bien matériel, elle se raréfie. Et c'est encore et toujours autour de la position de bouc-émissaire que la perle va se réfugier, au risque de disparaître dans les profondeurs avec celui qui s'est niché dans cette posture désespérée … ▣

Karim BEKDACHE - Chargé de Missions à l'AEFTI Marne

« Comment maintenir l'attention et la dynamique engagée en matière de lutte contre les discriminations sans le programme Equal ?»

L'AEFI Marne est engagée dans la lutte contre la discrimination à l'embauche à travers des projets Européens du programme Equal ; l'une des premières expérimentations s'est concrétisée par la création d'un « Labo » qui met en lien des artisans avec des demandeurs d'emploi, pouvez-vous nous en dire plus sur cette expérience innovante ?

Cette expérience est sans doute la plus riche que j'ai pu mener au cours de ma carrière professionnelle. En prenant le pari d'engager un syndicat patronal dans une action de lutte contre les discriminations, nous avons pris le risque de voir à nouveau jaillir les discours d'intentions ou les chartes de bonne conduite sans voir un réel changement. C'est pourquoi nous avons mis en place un dispositif opérationnel axé sur l'intervention d'une équipe de professionnels composée de salariés de l'AEFTI Marne et de l'UPA (Union Professionnelle Artisanale). La recette est tellement simple qu'on pourrait croire que la France ne veut pas réellement lutter contre les discriminations, mais simplement se prévaloir d'être encore et toujours le pays des droits de l'homme, de l'égalité et « de donneurs de leçons ». Vous prenez un chargé de missions de l'UPA, vous lui demandez d'aller à la rencontre de ses adhérents (Chefs d'entreprises), de les prévenir des risques judiciaires liés aux discriminations à l'embauche, tout en proposant, bien entendu, de s'occuper d'aller chercher les compétences dont ils ont besoin. Vous ajoutez un chargé d'insertion de l'AEFTI Marne qui dresse les profils de compétences disponibles dans le centre de formation. Vous faites mijoter le tout dans le logiciel see-k basé sur le concept des arbres de connaissances. Et vous obtenez un catalogue offre/demande permettant à chacune des deux parties d'atteindre ses objectifs respectifs. Comme vous travaillez sur un menu noble, vous ajoutez des règles éthiques simples : les chefs d'entreprises qui adhèrent au labo acceptent de recevoir des profils de compétences sans nom, ni adresse, ni genre, ni quoi que ce soit qui pourrait déclencher le comportement voulu ou non discriminatoire. Honnêtement, je ne vois pas ce qu'il y a de compliqué, c'est d'une simplicité déconcertante au regard des indicateurs catastrophiques sur l'état des discriminations en France et en Europe d'ailleurs.

Avez-vous vérifié une baisse sensible de la discrimination à l'embauche grâce à la mise en place de ce « Labo » en Champagne ?

À l'aide de ce dispositif, nous avons placé près de 80 personnes à l'emploi sans forcer. Juste par l'émulation collective d'une équipe qui avait pour seul objectif de répondre à sa mission initiale.

Qu'il s'agisse des professionnels de l'UPA comme de l'AEFTI Marne, le résultat n'était encore pas à la hauteur de nos ambitions, mais nous avons ouvert une brèche et nous continuons aujourd'hui à rendre pérenne ce dispositif par la diffusion auprès d'autres organisations. Le dispositif a été présenté à la ville de LYON, au Conseil Régional de Champagne Ardenne et même au groupe l'Oréal. Cette année, la Fondation de France a accepté le projet en première lecture et nous avons bon espoir de négocier son développement avec les nouveaux élus de la Ville de Reims et le Conseil Régional de Champagne Ardenne. Mais nous savons que changer les pratiques prend du temps et qu'il faut, en attendant mieux, en faire un mode de fonctionnement au sein du centre de formation. Tout comme l'expérimentation du labo qui a mis plus d'un an avant de démarrer, d'abord pour des raisons financières (le FSE est généreux mais la France en fait une gestion si compliquée qu'il faut être en mesure d'avancer 18 mois de trésorerie) ensuite pour des raisons de culture professionnelle. Ensuite par la mise en place des procédures et schémas de collaboration des différents acteurs. Le paramétrage de « la plate forme de collaboration en ligne » et l'éternel débat sur la notion de « compétence » furent des moments forts du projet. Et oui !!!! C'est quoi une compétence ? Et surtout comment mettre en lien les besoins en compétences avec les offres de compétences. Comment engager les artisans à définir leurs besoins en compétences au-delà de l'offre d'emploi, qui se limite bien souvent à un métier, un diplôme et le nombre d'années d'expériences ? Pour permettre aux opérateurs du projet d'accorder leurs « nouvelles pratiques», il est nécessaire de leur donner le temps de s'adapter aux outils et leur démontrer l'intérêt pratique pour leurs usagers.

En conclusion, le « Laboratoire » reste et demeure le pôle innovation et développement partenarial qui permet à l'AEFTI Marne et d'autres acteurs de l'insertion et de l'entreprise d'évoluer dans l'intérêt des publics, sans jamais figer le projet ou le fonctionnement. Mais en tous points l'expérimentation doit obligatoirement concourir à :

- la réduction des inégalités dans l'accès à l'emploi
- la formation et l'information sur les risques judiciaires pour les entreprises qui discriminent de façon intentionnelle ou non.
- l'accompagnement des publics exposés aux discriminations.

Aujourd'hui l'AEFTI Marne prépare l'après Equal avec la création d'une association européenne pour la responsabilité sociale des entreprise. Quelles sont vos motivations?

Si effectivement au début de ce projet, il était question de responsabilité sociale des entreprises, aujourd'hui on peut dire que les objectifs du réseau se sont étoffés. Le réseau PostEqual répond à un besoin partagé par les membres fondateurs de mettre en place une coopération transnationale durable pour valoriser et rendre compte en permanence des initiatives engagées par des organisations privées, associatives et publiques au nom des objectifs suivants :

- Valoriser la diversité comme facteur d'innovation
- Lutter contre toutes les formes de discriminations
- Promouvoir la responsabilité sociale des entreprises (RSE) sur l'axe diversité et la lutte contre les discriminations
- Sauvegarder la liberté d'initiative de la personne
- Favoriser l'accès à l'emploi, l'éducation et la formation de qualité
- Développer les capacités d'autonomie de la personne
- Construire des réponses européennes
- Contribuer au développement durable des territoires européens
- Participer à l'élaboration des politiques publiques territoriales
- Œuvrer en faveur de l'engagement citoyen
- Faciliter l'accès aux outils techniques et financiers pour la création et le développement d'un entreprenariat économique et social responsable, ouvert aux partenariats et à la coopération européenne.

L'objectif stratégique de l'association internationale en préfiguration est l'étude et la sauvegarde des droits et des valeurs de la personne dans l'accès à l'éducation, la formation et l'emploi, ainsi que le développement de la responsabilité territoriale à travers la promotion du capital social, environnemental et économique dans les pays de l'Union européenne.

Il s'agit pour l'AEFTI Marne comme les autres organisations engagées dans cette création de mettre à profit plus de 7 ans de projets de lutte contre les discriminations, de continuer à réfléchir à des projets pour l'Europe et soyons honnêtes, d'exercer un lobbying auprès de la commission Européenne pour qu'elle ne relâche pas ses efforts dans ce domaine.

Où en êtes-vous dans vos démarches ?

La campagne d'adhésion au réseau « postEqual » a réuni plus de soixante organisations réparties dans 13 pays de l'UE, toutes expérimentées dans la lutte contre les discriminations. C'est un réseau d'acteurs proches des publics migrants et de toutes les minorités touchées par les discriminations : ex détenus, ex toxicomanes, handicapés…. Maintenant nous passons à la phase de soutien politique, Adeline HAZAN, Eurodéputée du Grand Est vient de signer le premier manifeste du réseau et appelle d'autres élus à le faire.

Que dit ce premier manifeste ?

Dans le cadre du programme EQUAL, entre 2001 et 2007, ce sont des milliers de personnes dans des milliers de structures privées et publiques sur l'ensemble du territoire Européen qui se sont employées à mettre en place des systèmes favorisant l'égalité des chances pour tous. Les victimes de discriminations ont pu ainsi trouver près de chez elles un soutien et une attention particulière, leur permettant de faire valoir leurs droits au travail, au logement, à la santé et même aux loisirs.

L'Europe sort grandie de cette profusion d'initiatives individuelles pour l'emploi et l'égalité de traitement, se confortant les unes les autres au niveau des résultats. Les États membres qui ont relayé ce programme d'initiative communautaire (PIC) ont également pris la mesure du problème et l'urgence de renforcer leurs dispositifs publics en matière de lutte contre les discriminations.

Aujourd'hui, le programme arrivant à son terme le 31 décembre 2008, les actions engagées s'achèvent. Certaines structures sont en phase de dissémination et de communication des résultats de leurs expérimentations, d'autres ont déjà terminé, mais pour beaucoup, une question reste en suspend :

« Comment maintenir l'attention et la dynamique engagée en matière de lutte contre les discriminations sans le programme Equal » ?

Sur ce sujet, nous avons beaucoup d'inquiétudes. En particulier, alors que tous les rapports démontrent que les discriminations en Europe ne reculent pas, les nouveaux programmes opérationnels du FSE placent la lutte contre les discriminations comme une mesure transversale. Généraliser aussi rapidement la lutte contre les discriminations dans les secteurs de l'emploi, de la santé ou du logement - sans qu'aucun indicateur ne démontre une conscientisation accrue des professionnels de ces secteurs - peut réduire à néant la plus value apportée par le programme Equal depuis son lancement.

Le premier manifeste PostEqual veut alerter la Commission Européenne et lui demander de ne pas relâcher ses efforts en matière de lutte contre les discriminations, de soutenir politiquement et financièrement la création d'une association internationale et notamment, l'organisation de l'assemblée générale constituante, qui pourrait également être un moment de débat et de projection pour donner à l'initiative Equal une nouvelle vie, celle souhaitée ardemment par les structures adhérentes, toutes acteurs dans le cadre d'Equal.

Nous souhaitons que ce manifeste soit signé par un maximum d'élus européens, et en parallèle nous demanderons à être reçus par la DG Emploi, Affaires Sociales et Egalité des Chances de la Commission Européenne.

Il est à noter qu'à ce jour aucune initiative ne regroupe les acteurs ayant œuvré dans le cadre d'Equal, donc il faut envisager cette action dans le long terme.

Interview
Zohra BOUTBIBA

Chef de projet à l'AEFTI ARDENNES

Modes de garde

« Un atout pour concilier vie professionnelle et vie familiale »

Par Joaquim NEIVA

Le 1er colloque de dissémination de la phase 3 du projet Européen – EQUAL / PLAFE, s'est tenu le mercredi 27 février 2008 au Centre Social le Lien de Vireux Wallerand. L'animateur a invité et appelé à prendre place à la tribune monsieur le Maire de Vireux Wallerand, monsieur le Maire de Vireux Molhain et monsieur le Directeur du centre social le Lien. C'est par un mot de bienvenue adressée à l'ensemble des 70 personnes présentes dans la salle, que Monsieur le Maire de Vireux Wallerand a procédé à l'ouverture du colloque intitulé : Modes de garde « un atout pour concilier vie professionnelle et vie familiale ». La parole a été ensuite donnée à monsieur le Maire de Vireux Molhain qui nous a évoqué brièvement l'historique de la création du centre social le Lien à travers le conseil d'administration, puis qui a évoqué le transfert prochain de la compétence sur les modes de garde à l'intercommunalité et qui a interpellé le président du SIVOM des 2 Vireux sur ce transfert de compétences à venir. La parole est ensuite donnée à monsieur le Directeur du centre social le Lien qui introduit son intervention par une projection vidéo de Madame Valérie Pécresse sur la conciliation de la vie familiale et professionnelle. A la suite de cette projection monsieur le Directeur du centre social développe cette argumentation par rapport au projet européen PLAFE et au centre social. Pour clore cette première tribune la parole est donnée à monsieur le Président du SIVOM pour une réponse à la question posée par monsieur le Maire de Vireux Molhain, lors de son intervention.

C'est ensuite au tour de la deuxième tribune d'être invitée à prendre place et l'animateur appelle le responsable du secteur enfance du centre social le Lien, madame le Maire de Chooz et monsieur le Directeur du centre social d'Orzy. Les actions du Centre social le Lien sur l'élargissement des horaires sur les modes de garde dans le cadre du projet Plafe sont présentées et commentées. C'est ensuite au tour du Directeur du centre social d'Orzy de présenter les actions menées par sa structure et des difficultés rencontrées dans sa zone d'implantation. En outre, il attire l'attention sur la responsabilité parentale et indique qu'il ne faut pas que les services de modes de garde exemptent la responsabilité parentale et familiale. Pour ce qui le concerne, le service de modes de garde mis en place dans sa structure, est réalisé avec une contrepartie des parents qui l'utilisent. Il indique que les familles qui utilisent ce service, lorsqu'elles sont sans activité, donnent de leur temps au centre social comme contrepartie. Il met en garde sur les finalités des services mode de gardes qui ne doivent pas se borner à un accueil mais jouer un rôle social et éducatif pour l'enfant accueilli et pour son épanouissement. La parole est ensuite donnée à madame le Maire de Chooz qui indique ce qui est fait dans sa commune en termes de modes de garde et qui précise qu'il faudrait étendre les tranches d'âge d'accueil des enfants au-delà de 6 ans et argumente son exposé sur ce qui se fait par ailleurs, dans d'autres pays européens. La clôture de cette tribune est suivie d'une projection de 3 témoignages d'usagers des accueils à horaires élargis mis en place dans le cadre de ce projet européen PLAFE. L'animateur invite la troisième tribune à prendre place et il appelle monsieur le Maire de Givet, madame la Présidente départementale des assistantes maternelles et familiales des Ardennes, monsieur le Chargé de mission de la communauté de communes Ardennes Rives de Meuse. Monsieur le Maire de Givet porte à la connaissance du public ce qui est fait dans sa commune en termes de modes de garde et indique que dans sa commune il y a un élargissement de la plage des horaires d'accueil des enfants. Il précise qu'il était arrivé aux mêmes conclusions que nous et qu'en ce qui concerne les tarifs des modes de garde, en raison de ce qui était réalisé à Vireux, il avait dû revoir à la baisse les tarifs.

Quant au transfert de compétences des modes de garde à la communauté de communes, il précise qu'il ne comprend pas la question qui a été posée lors d'une tribune précédente et qu'en la circonstance les règles en vigueur sur les modes de garde seront appliquées au transfert de compétences.

C'est ensuite au tour de madame la Présidente des assistantes maternelles et familiales des Ardennes d'intervenir sur le champ de la réalité territoriale en termes de besoins et de réponses actuelles existantes, ainsi que du développement nécessaire et de la reconnaissance à apporter en matière de garde d'enfants par les assistantes maternelles. L'animateur donne ensuite la parole au chargé de mission de la communauté de communes Ardennes Rives de Meuse. L'exposé qui est présenté tant en termes de besoins que de réponses existantes englobe l'analyse de ces deux territoires qui nous est restituée à travers un Power Point, réalisé dans le cadre de sa mission. Après cette présentation argumentée, il est proposé une pose à l'ensemble des participants, avant de passer à la dernière partie du colloque. A la reprise, c'est au tour du chef de projet de l'AEFTI Ardennes de faire le lancement officiel de la bande dessinée après son intervention. Celle-ci s'inscrit dans la continuité de ce colloque sur les modes de garde et est retranscrite ici, dans sa totalité. Le chef de projet informe l'ensemble des participants des activités du projet PLAFE et précise le cadre de son intervention en indiquant qu'elle se limiterait à l'activité modes de garde du projet PLAFE.

« *Promouvoir l'accès des femmes à l'emploi passe par l'investissement massif dans le soutien à la parentalité, pour garantir davantage d'égalité et de meilleures chances pour tous. La prise en charge de la garde des enfants sur des horaires décalés ne doit pas être considérée, ni par les collectivités locales, ni par les entreprises comme une charge financière, mais bien comme un investissement. La prise en compte de l'intérêt de l'enfant dans une démarche socio-éducative intègre la dimension de cohésion sociale. Le développement de l'emploi féminin participe à la lutte contre la précarité, implique le développement de modes de garde qui permettent l'accès des femmes à l'emploi. Les intervenants, à l'interface du social et de l'éducatif, jouent un rôle important dans la socialisation des enfants, en tissant des liens privilégiés avec les parents, qui ne se sentent ni jugés, ni remis en question dans leurs fonctions parentales, mais soutenus et accompagnés. Il faut différencier le travail sur des horaires décalés planifiés, de ceux qui ne le sont pas et qui nécessitent une adaptation permanente, ayant des conséquences sur le plan de l'articulation des temps de vie et la capacité des services de garde traditionnels à répondre aux besoins des parents.*

Un rapport émanant des services des droits des femmes et de l'égalité, de septembre 2007, prône pour une pérennisation des modes de garde sur des horaires décalés. La pérennisation de ces services, tels que ceux mis en place dans le cadre de ce projet européen par le centre social le Lien sur des horaires décalés, mais également

par le CHRS Voltaire sur des horaires atypiques et à domicile est posée, en raison des crédits européens mobilisés pour assurer l'activité et des limites et contraintes liées à l'utilisation de ces fonds, mais aussi en raison de la nécessité de passer du stade expérimental à celui de la reconnaissance de leur utilité sociale et donc de la stabilisation des sources de financement.

Ces deux services qui s'adressent à des parents qui travaillent en horaires décalés, avec une forte majorité de familles monoparentales à faibles revenus, ou des familles dont les deux parents travaillent sur des horaires décalés, sont des services complémentaires indispensables, en relais de l'offre de garde traditionnelle.

Il est nécessaire d'articuler l'action publique entre les politiques de l'emploi, les politiques en faveur de l'enfance et de la famille, selon le rapport des services des droits des femmes, et bien sûr de favoriser les conditions d'accès à l'emploi, à la formation professionnelle et à la promotion des femmes. Ce n'est que dans ces conditions, mais elles ne sont pas les seules, que l'on pourra faire en sorte que l'égalité des droits des femmes soit une réalité.

Les services de garde innovants s'inscrivent dans cette logique, offrant un service éducatif et social de qualité qui contribue à la cohésion sociale et répond aux besoins des familles en situation de précarité ou fragilisées par des problèmes d'articulation des temps. Que ce soit en zone urbaine ou en zone rurale, ces deux services ont fait la démonstration de leur utilité sociale en apportant des réponses, le plus souvent aux familles monoparentales, contribuant ainsi à une égalité de traitement des personnes et de leurs lieux de vie. L'union européenne oriente ses recommandations autour de deux axes principaux:la promotion de la conciliation entre la vie professionnelle et vie familiale et l'inclusion sociale, relevant principalement 3 indicateurs : le taux d'emploi des femmes avec un objectif à 60% en 2010, le taux de garde des enfants par une personne extérieure au foyer et l'impact de la parentalité sur l'emploi.

Selon le rapport du droit des femmes et de l'égalité, il est indiqué que malgré les services existants en matière d'accueil des enfants, des besoins restent non couverts, notamment pour les parents qui travaillent en horaires décalés, irréguliers. Ces besoins sont accentués par le développement des familles monoparentales et/ou de précarité. La mise en place de modes de garde innovants répond aux besoins des parents qui travaillent sur des horaires atypiques et les services d'accueil innovants doivent être complémentaires et en relais des services existants, à la fois pour répondre aux horaires élargis, mais aussi pour permettre des modalités d'intervention à domicile. Le but fixé est d'élargir le cadre traditionnel d'intervention, d'élargir les limites d'âge traditionnelles de prise en charge, pour créer des passerelles entre la petite enfance et la jeunesse et d'élargir aux besoins de développement des services de proximité sur des territoires sensibles.

En créant de nouveaux espaces de concertation, la complémentarité de l'offre existante posera la question de la responsabilité des entreprises et de leur participation à l'élaboration et au financement des dispositifs, en développant le secteur des services à la personne dans une logique de professionnalisation, mais aussi de transfert de compétences. En outre le rapport précise qu'en matière de modes de garde d'enfants à horaires décalés et face à l'étendue des demandes, il faut recentrer l'offre sur les publics prioritaires que sont les familles monoparentales à très faible revenu, les couples bi-actifs qui travaillent sur des horaires décalés, les familles isolées et les femmes demandeuses d'emploi ou en formation rencontrant des difficultés d'articulation des temps de vie. Les partenariats d'acteurs et les solutions qui devront être mises en place doivent être en lien avec leur environnement territorial. Quelques exemples de réalisations et de pérennisations de modes de garde atypiques.

L'association Parenbouge créée en 2002 à Rennes, Mahmique 22 qui est un service de la Mutualité Française des Côtes d'Armor, Temps Dem qui est une association créée en 2003 à Poitiers et ATD 44 qui est une association d'aide à domicile de Loire Atlantique. Les sources de financement de ces structures sont plurielles et variables, au croisement des financements dévolus à la petite enfance, au traitement social du chômage, au développement économique, hors du schéma traditionnel des modes de garde.

Nous avons quant à nous fait le choix d'expérimenter, dans le cadre du projet PLAFE, deux services de modes de garde innovants en zone rurale et urbaine. Aujourd'hui se pose le problème de leur pérennisation, tout comme pour les autres structures ayant innové en la matière, puisque l'absence de financements ad hoc, clairement repérés, maintient les structures dans une forme de précarité et les contraint à rechercher de nouvelles ressources en permanence. Cette situation est préjudiciable aux familles pour qui le service n'est pas garanti, mais aussi aux structures qui ne peuvent pas fidéliser leurs professionnels. Bien que les expérimentations ardennaises soient concluantes, tant en zone urbaine (une brochure de cette expérimentation est disponible sur notre site http://aefti-ardennes.eu/), qu'en zone rurale et le public du colloque a pu s'en rendre compte tout au long de la matinée grâce aux témoignages apportés par le centre social le Lien, elles existent à travers le fonds social européen et notre projet. Puisque c'est à titre expérimental et que les résultats sont probants, il est toujours possible de bénéficier encore de ce fonds pour le financement d'heures complémentaires de garde pour des parents accédant à l'emploi, mais hors projet puisque celui-ci se termine fin 2008. D'autres financements sont possibles pour la pérennisation de l'action comme par exemple la CAF qui peut intervenir sur des fonds propres, dans le cadre de ses prestations extra-légales, accordées sur décision du conseil d'administration ; les conseils généraux à travers certains dispositifs, afin de favoriser l'accompagnement vers l'emploi des allocataires des minimas (API/RMI) ; les villes dans le cadre de subventions spécifiques ou de contrats enfance ayant intégré des services innovants dans la palette de l'offre de garde ; les conseils régionaux en qualité de cofinanceurs, dans le cadre de leur politique territoriale de soutien au développement économique. Le développement des modes de garde contribue à revitaliser les zones rurales et à dynamiser l'économie des territoires, car fournir aux familles des services de modes de garde sur des plages à horaires étalés est une source d'attractivité pour ces territoires. Du point de vue du développement durable, ces types de services ne sont pas délocalisables, mais s'inscrivent dans un ancrage territorial, un service de proximité. Assurer l'accessibilité financière et géographique des services de modes de garde sur des horaires décalés à un maximum de familles, contribue au rayonnement économique des bassins de vie. Au nom des partenaires du projet PLAFE, je vous remercie pour votre attention ».

Après cette intervention, Joaquim NEIVA procède au lancement de la Bande Dessinée à travers un outil multimédia réalisé d'après l'album bande dessinée. Il précise alors que l'outil multimédia est un prototype qui est réalisé avec le CAIPPA des Ardennes et qui n'est pas un produit fini. Le chef de projet indique qu'il va faire une projection de deux chapitres qui sont dans l'album de la bande dessinée, et précise pourquoi le choix s'est porté sur ces deux chapitres plutôt que sur d'autres.

À la fin de cette projection la parole est donnée à la salle et le débat est ouvert. À l'issue de ce colloque monsieur le Directeur du centre social le Lien, remercie les participants et les invite à un pot de l'amitié.

NON À LA DIRECTIVE DE LA HONTE !

Le Conseil des ministres de l'Union européenne, réuni le 5 juin 2008, a approuvé un texte dit de compromis d'une directive relative au retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier vers leur pays d'origine ou dans un pays de transit. Le 18 juin 2008 le Parlement européen sera amené à voter le texte. Une fois adopté, ce texte régira les procédures et conditions dans lesquelles les migrants en séjour irrégulier en Europe seront « retournés ».

Ce texte se distingue particulièrement par son contenu répressif souvent en dessous des normes internationales de protection de la personne humaine : il consacre la détention de femmes, d'hommes et d'enfants jusqu'à 18 mois, du seul fait d'être en situation irrégulière ; il accompagne le retour d'une interdiction de réadmission pouvant aller jusqu'à 5 ans créant ainsi une double peine sans possibilité réelle de recours pour revenir, plongeant de fait dans la clandestinité des personnes qui ont fait leur vie en Europe et qui y reviendraient ; il permet la détention de mineurs sous le prétexte de l'unité familiale ; il permet l'expulsion des mineurs non accompagnés ; il ne prévoit aucune évaluation des risques encourus par les personnes concernées dans le pays de retour ou de transit : peine d'emprisonnement, risque de torture et de mauvais traitement, limite les possibilités de retour volontaire dans le temps et dans les moyens consacrés.

De nombreuses organisations ont exprimé des critiques quant au fait que les dispositions prévues par le texte concernant la durée de rétention, l'interdiction du territoire ainsi que le traitement des personnes vulnérables et des mineurs non accompagnés, sont inacceptables. Nous publions ci-dessous un appel d'une campagne contre « la directive de la honte » ainsi qu'un tableau comparatif (tiré d'un dossier de presse confectionné par la CIMADE) concernant le type de décision, le motif de l'interdiction de séjour ainsi que sa durée.

La Fédération AEFTI estime que le texte de la directive n'est pas de nature à protéger les droits des personnes «retournées» ; bien au contraire. Elle s'associe à tous les appels qui réclament le rejet du texte en l'état dans la mesure où il constitue une source de violations graves des droits de la personne. (K.JENDOUBI)

APPEL AUX PARLEMENTAIRES EUROPÉENS

Campagne contre la « directive de la honte »

Au mois de mai 2008, un projet de directive sur la rétention et l'expulsion des personnes étrangères sera soumis au Parlement européen.

Depuis 1990, la politique européenne conduite par les gouvernements en matière d'immigration et d'asile s'est traduite par une réduction continue des garanties et des protections fondamentales des personnes. L'Europe se transforme en une forteresse cadenassée et met en œuvre des moyens démesurés pour empêcher l'accès à son territoire et expulser les sans-papiers.

Le projet de directive, s'il était adopté, constituerait une nouvelle régression.

En prévoyant une rétention pouvant atteindre 18 mois pour des personnes dont le seul délit est de vouloir vivre en Europe, il porte en lui une logique inhumaine : la généralisation d'une politique d'enfermement des personnes étrangères qui pourrait ainsi devenir le mode normal de gestion des populations migrantes.

En instaurant une interdiction pour 5 ans de revenir en Europe pour toutes les personnes renvoyées, ce projet de directive stigmatise les sans-papiers et les transforme en délinquants à exclure.

Le projet de directive qui sera présenté au Parlement est le premier dans ce domaine qui fasse l'objet d'une procédure de co-décision avec le Conseil des ministres. Le Parlement a donc enfin la possibilité de mettre un terme à cette politique régressive qui va à l'encontre des valeurs humanistes qui sont à la base du projet européen et qui lui donnent sens.

Les parlementaires européens ont aujourd'hui une responsabilité historique : réagir pour ne pas laisser retomber l'Europe dans les heures sombres de la ségrégation entre nationaux et indésirables par la systématisation des camps et de l'éloignement forcé.

Nous appelons les parlementaires européens à prendre leurs responsabilités et à rejeter ce projet.

Appel à signer sur www.directivedelahonte.org

Source : Cimade / Dossier de presse / directive de la honte / avril 2008
Cet appel a été lancé le 7 novembre 2007 par 15 associations européennes
Organisations européennes : Migreurop – migreurop.org / AEDH – Association Européenne pour la défense des Droits de l'Homme – aedh.org Allemagne : Pro Asyl – proasyl.de Belgique: CIRE - Coordination et Initiatives pour et avec les Réfugiés et Étrangers – cire.be / LDH - Ligue des Droits de l'Homme – liguedh.be
Espagne : APDHA - Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía – apdha.org France: Anafé - Association nationale d'assistance aux frontières pour les étrangers – anafe.org / ATMF - Association des Travailleurs Maghrébins de France – atmf.ras.eu.org / Cimade – cimade.org / Gisti - Groupe d'information et de soutien des immigrés – gisti.org / IPAM - Initiatives Pour un Autre Monde – reseau-ipam.org
Italie : ARCI - Associazione di promozione sociale – arci.it
Pays-Bas : Kerk in Actie – kerkinactie.nl
Royaume Uni : NCADC - National Coalition of Anti-Deportation Campaigns – ncadc.org.uk / Statewatch – statewatch.org
Au 21 avril 2008 cet appel est signé par 31 300 citoyens, 880 associations européennes.

Interdiction du territoire (*)

Pays	Type de décision	Motif de l'interdiction	Durée de l'interdiction
Allemagne	Décision administrative	Obligatoire en cas de condamnation pénale et quasi obligatoire en cas de menace à l'ordre public, violences, infraction à la législation sur les stupéfiants. Expulsion discrétionnaire pour l'étranger qui a donné des informations fausses ou incomplètes en vues d'obtenir un visa Schengen, en cas d'infraction à des dispositions légales, notamment sur la prostitution ou la consommation de stupéfiants avec refus de sevrage, en cas de mise en danger de la santé publique ou pour les sans abri sur une longue durée, en cas de demande d'une aide sociale pour la personne ou un membre de sa famille, en cas d'incitation à la haine...	Durée pouvant être limitée par le juge sur demande de l'intéressé.
Belgique	Décision administrative	Atteinte à l'ordre public, ou irrégularité du séjour.	10 ans
Espagne	Décision administrative	Menace à l'ordre public, favoriser ou aider l'immigration clandestine, situation irrégulière (pas de permis de travail ni de séjour), non exécution d'un ordre d'expulsion émis à la frontière. Refoulement à la frontière pour les clandestins qui ont déjà été expulsés.	L'ordre d'expulsion entraîne systématiquement une interdiction du territoire de 3 à 10 ans.
Finlande	Décision administrative	Irrégularité du séjour, menace à l'ordre public, condamnation pénale. Dans ces cas, l'interdiction du territoire n'excède pas deux ans.	L'interdiction du territoire comme mesure complémentaire de la non admission ou de l'expulsion ne peut excéder deux ans. Des interdictions plus longues (jusqu'à cinq ans ou définitive) sont possibles.
France	Décision administrative ou judiciaire	Menace grave à l'ordre public sans condamnations pénales antérieures ; Infraction pénale, dont infraction à la législation sur les étrangers.	Variable selon les cas de figure, peut être limitée à un an, définitive ou à durée indéterminée avec réexamen tous les cinq ans.
Italie	Décision administrative	Séjour irrégulier : plus de 8 jours sur le territoire sans titre, titre de séjour non valide ou expiré depuis plus de 60 jours, révocation ou annulation du titre de séjour sans qu'un recours ait été fait ou refus de ce recours.	L'éloignement entraîne une interdiction du territoire de 5 à 10 ans, précisée dans l'ordre d'expulsion.
Pologne		Menace à l'ordre public ou séjour irrégulier.	Interdiction du territoire de 3 ans pour les personnes qui quittent volontairement le territoire. Interdiction systématique et administrative de 5 ans pour les personnes qui font l'objet d'une expulsion que ce soit sur la base du séjour illégal ou d'un trouble à l'ordre public.
Royaume-Uni	Décision administrative, dans certains cas sur recommandation judiciaire	Condamnation suite à un délit pénal ou une infraction à la législation des étrangers, ou en cas de menace à l'ordre public (sans condamnation pénale). L'expulsion s'applique à l'intéressé ainsi qu'à sa famille (époux/se et enfants/s).	L'ordre d'expulsion entraîne une interdiction du territoire pour 10 ans. La révocation de l'interdiction peut être demandée après 3 ans si la personne expulsée a de la famille en Grande-Bretagne.

(*) : Ces données sont partiellement incomplètes, et nécessairement simplifiées en raison de la variété des situations et de la complexité des réglementation.

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
aeftifd@wanadoo.fr
http://www.aefti.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 CHAMBÉRY

AEFTI PICARDIE
BP 221
80002 AMIENS CEDEX

BON DE COMMANDE

Nom, prénom

.....

Adresse

.....

Code postal

.....

Ville

.....

Profession :

.....

Email :

.....

Je souhaite recevoir les no suivants:

.....

.....

.....

5 € x ..... exemplaires = ...

Chèque à l'ordre de :
Fédération AEFTI

Envoyez ce bon de commande avec votre règlement à :
Fédération AEFTI,
16 rue de Valmy
93100 MONTREUIL

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.aefti.fr

2008	**S&F - Savoirs et Formation**	
N°67	Alphabétisation et hétérogénéité des publics	5€
2007	**S&F - Savoirs et Formation**	
N°66	Lutte contre les discriminations	5€
N°65	Les Jeunes et la République	5€
N°64	Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration	5€
N°63	DILF, outil d'intégration ou instrument de contrôle migratoire?	5€
2006	**S&F - Savoirs et Formation**	
N°62	- Le doit à la langue du pays d'accueil - Le marché public de la formation - Les lois de l'immigration	5€
N°61	- Loi sur l'égalité des chances - Démantèlement du FASILD - Immigration jetable	5€
2005	**S&F - Savoirs et Formation**	
N°60	- Extraits synthétiques des États Généraux FLE / FLS. - Le Contrat d'Accueil et d'Intégration et ses équivalences en Europe.	5€
N°59	Assises du FLE-FLS	5€
BIA	Savoirs de base, raisonnement logique et Mathématiques	5€
BIA	À l'écoute des expériences, la V.A.E. pour tous	5€
2004	**S&F - Savoirs et Formation**	
N°58	Expérience de formation en milieu carcéral	5€
N°57	Droit à la formation tout au long de la vie	5€

Association loi 1901 déclarée à la Préfecture de Paris le 25 octobre 1971
Puis à la Préfecture de Bobigny le 5 juillet 1988 sous le n°1988-05915
SIRET : 306.616.830.000.56 - Code NAF : 88 99 B - Organisme de formation : 11 93 03 791 93