

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

Zohra BOUTBIBA

Kamila SEFTA

Pierre GREIB

Pascale FABRE

Anne-Sophie CALINON

Mylène JACQUET

Ginette FRANCEQUIN

Claus REINHARDT

Évelyne ROSEN

Brice Arsène MANKOU

Paul ORIOL

Brigitte BOUQUET

Eric KESLASSY

Hélène FLAUTRE

Evelyne JOSSE

Crédits Photos

© Collection Jean BELLANGER

(Couverture, P10, P27, P28, P29)

© 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

Courriel : 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 :



L'éditorial de Jean BELLANGER

Directeur de la publication

DIDAC'RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES.EU
+33018712669

« Siffler la politique sociale de la France »

« Siffler la Marseillaise » est-ce la bonne idée pour se faire entendre?

J'en doute mais ne jouons pas les hypocrites, relativisons l'incident qui risque de se répéter... Nous n'irons pas siffler l'hymne national tunisien même si nous n'apprécions pas la politique sociale de son président de la République.

Siffler la politique sociale du Gouvernement reste une bonne idée... d'autant que les orientations gouvernementales ont des répercussions dans nos propres organismes de formation qui en supportent les frais.

Nous avons demandé à M. Hortefeux de nous recevoir d'urgence. Nous sommes inquiets du repositionnement de l'ACSE (ex FASILD) qui a pour conséquence la disparition de la dimension intégration des populations immigrées du champs cet outil institutionnel qui en trente ans s'était adapté et était passé de la position d'observateur à la position d'acteur social pour changer la politique de la ville et contribuer à trouver des solutions à la crise sociale.

Nous avons d'immenses sujets d'inquiétude... Le marché libéral envahit même la formation, le milieu associatif est en danger, lui qui étend ses mailles dans tous le pays et lui insuffle son dynamisme.

Nous ne baissons pas les bras... « Siffler » n'est pas jouer... Condamner ne suffit pas... Agissons.... Proposons...

Merci aux partenaires de notre réseau Aefiti, de leur confiance, de leur critique et de leur volonté d'agir ensemble.

Le Droit à la langue du pays d'accueil doit être remis à nouveau aux nouvelles instances du Sénat.

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.



Photo Adoma Pierrefite (J.B)

L'insertion des migrants par : L'éducation, la santé et le logement

11 L'offre en francisation à Montréal : quel niveau de compétence pour l'insertion linguistique et sociale ?, par Anne-Sophie CALINON

15 L'émergence des compétences civique, culturelle et interculturelle chez les adultes immigrants en situation d'enseignement / apprentissage du français langue seconde, par Mylène JACQUET

20 Intégrer les enfants étrangers, par Ginette FRANCEQUIN

23 Une carte maîtresse de l'insertion sociale des (enfants de) migrants par la santé : leur plurilinguisme, par Claus REINHARDT & Évelyne ROSEN

26 Le délégué du foyer : « Un responsable indispensable », par Jean BELLANGER

28 La crise du logement : les immigrés dans la tourmente, par Brice Arsène MANKOU

32 Dialogue avec Paul ORIOL
« Le suffrage universel, le droit de vote est un long combat en France »

Les infos du trimestre

3 Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et les formateurs AEFTI, par Kamila SEFTA

Débat

4 - 6 25 ans de débat sur la société interculturelle I, par Pierre GREIB

Zoom sur

8 L'apprentissage en français langue étrangère ou comment concilier théorie et pratique en formation initiale, par Pascale FABRE

Immigration

34 AVIS à l'attention de Madame Valérie LÉTARD, Secrétaire d'État à la Solidarité, Présidente du CSTS par Brigitte BOUQUET

Lutte contre les discriminations

38 La mesure des discriminations, par Éric KESLASSY

40 L'interview



Hélène FLAUTRE

« À quoi bon maintenir dans l'illégalité des personnes qui ont vécu des situations traumatisantes et qui n'aspirent qu'à mener une vie normale ? »

Écho des AEFTI

42 Colloque sur les politiques européennes de formations linguistiques destinées aux migrants

International

44 Violences sexuelles et conflits armés en Afrique, par Evelyne JOSSE



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

Elle a aussi pour vocation de :

- informer nos formateurs (spécialisés dans le FLE et l'alpha) et nos partenaires (associations, services publics, centre de ressources, étudiants chercheurs et professionnels du FLE) sur les outils pédagogiques et attirer leur attention sur les réformes qui touchent au cœur de leur métier.
- Soutenir une 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)



« Formation Civique »

Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et les formateurs AEFTI

Par **Kamila SEFTA**, experte en langues et maître de conférences à Paris III

Depuis plusieurs décennies l'AEFTI Paris, dans le cadre de son large réseau, a réalisé des objectifs de formation linguistique de populations anciennement ou nouvellement arrivées en France.

Dernièrement, l'AEFTI Paris a pu bénéficier d'une prestation de service relative à la transmission de la « Formation Civique », diaporama produit par l'ANAEM, qu'elle dispense durant une journée de formation.

Nouvellement responsable de cette formation l'AEFTI Paris, forte de son expérience pédagogique et de son histoire dans la transmission des valeurs civiques de la République Française a vu émerger, au sein de ces formateurs et personnel un questionnement relatif à :

- ✿ Ce que représente le bien fondé de cette formation.
- ✿ L'harmonisation de la formation, la normalisation des discours des formateurs, l'outillage pédagogique et la transmission des notions et concepts fondamentaux de cette formation.
- ✿ La Réception des valeurs républicaines en fonction du niveau linguistique du public mais surtout de sa provenance culturelle.

Et ce, dans la perspective d'un Élargissement de « la formation civique » à tous les formateurs linguistiques de l'AEFTI Paris.

Les contenus de la formation civique se déclinent autour de thématiques fondamentales et de valeurs citoyennes telles que les notions de démocratie, de droits de l'homme et de la femme, de laïcité, de principes républicains apparaissant à travers les symboles de liberté, d'égalité et de fraternité etc...

La transmission de toutes ces valeurs citoyennes permet d'interroger la formation linguistique :

- ✿ Est-elle un bon vecteur de transmission intrinsèque de ces valeurs

Une seconde question s'impose et celle-ci d'ordre plus éthique.

Une réflexion a mené sur les modalités de transmission de ces valeurs de la République Française, face à un public de femmes et d'hommes, parfaitement lettré, alphabétisé ou non et porteur de valeurs universellement partagées ou culturelles différentes.

Un public, apte à épouser des valeurs citoyennes mais adoptant aussi une distance critique positive, ayant des représentations autres et s'inscrivant dans une altérité invitante à une certaine ouverture éthique. (On peut évoquer, à titre d'exemple le rapport à la laïcité ou à la parité hommes/femmes).

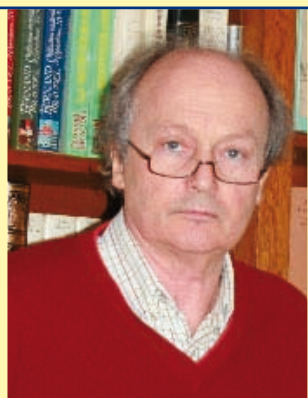
Un protocole pourrait être envisagé, proposé par l'AEFTI de Paris, qui pourrait s'étendre aux autres AEFTI, prévoyant la mise en place d'un protocole d'expérimentation avec deux groupes de formation.

- ✿ L'un où les stagiaires suivraient les cours linguistiques classiquement dispensés dans les AEFTI.
- ✿ L'autre où les formateurs devraient introduire des définitions et thèmes propres à la formation civique.

Ce mode d'expérimentation permettrait de valider certaines hypothèses relatives au caractère positif ou relatif à l'introduction de la formation civique, à une plus grande échelle dans les AEFTI.

D'un point de vue didactique elle permettrait de mieux définir les modalités d'appropriation des savoirs tant linguistiques que culturels de ces populations nouvellement arrivées mais aussi de prévoir des modalités d'évaluation de ces acquis.

Mais elle donnerait à voir, une évaluation du vivre ensemble en France d'une population aux valeurs plurielles qui sans renoncer à son éthique intégrerait aisément les valeurs de la République. ☐



Membre de la CIMADE,
Président du CLAPEST

Opinion

25 ans de débat sur la société interculturelle !

Pierre GREIB

Les 22 et 23 janvier 1983, le CLAP (Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion), disparu faute de moyens depuis bien longtemps, organisait à l'UNESCO un colloque intitulé « Vers une société interculturelle ». Trois cent personnes s'y étaient retrouvées pour débattre et poser ensemble des constats et des stratégies. J'y avais assisté et des membres de l'AEFTI étaient également présents. Dans les actes de cette rencontre (supplément à la revue « Alphabétisation et Promotion » n°138/139 Juillet-août 1984), j'ai relevé un certain nombre de propositions qu'il m'a paru utile de citer et de comparer avec les discours, les pratiques et les problématiques d'aujourd'hui. Je n'ai pas pu, pour des raisons de santé, assister au colloque des 13 et 14 mars derniers dans cette même enceinte prestigieuse et trop méconnue de l'UNESCO.

Une première différence de taille, l'ambition affichée

L'Union Européenne a choisi de faire de l'année 2008 l'année du « dialogue interculturel » c'est assurément moins ambitieux que le titre du colloque de 1983...

Dans son introduction, André JEANSON, président d'honneur du CLAP disait « *Ce sont en définitive les fondements mêmes de notre société qui sont bouleversés : ... un nouveau type de rapports sociaux, une économie nouvelle dans ses buts et ses structures qui se cherchent, une nouvelle façon de vivre ensemble, en famille, au travail, dans le quartier, la ville, le sport, s'annonce, au prix des tâtonnements les plus inattendus : cette nouvelle société en gestation ne pourra être, que tous en soient convaincus, que plurielle.* »

Plus loin Marc Guillaume, professeur à Paris Dauphine disait :

« *J'ai eu, pas plus tard qu'hier, la tristesse d'entendre un membre du gouvernement assimiler hâtivement la présence des asiatiques en France et le problème de la drogue, parler de la nécessité d'abriter notre jeunesse des risques de perversion, de dégradation qu'inclurait un trop grand laxisme à l'égard des immigrés...* ».

Il concluait ainsi son intervention : « *Nous sommes tous des « méfis culturels », déclarait récemment Léopold SENGHOR. Certes, mais il ne faut pas que seuls les peuples dominés soient contraints au métissage. Ceux qui ont le pouvoir économique ont beaucoup à gagner à se confronter aux cultures de ceux qu'ils écrasent par ce pouvoir.* »

Enfin Xavier CUCHE, administrateur du CLAP et universitaire strasbourgeois après avoir montré combien les immigrés étaient les révélateurs des lignes de force et des contradictions qui traversent la société française affirmait :

« *Ainsi, on ne trouvera de solution aux problèmes de l'immigration qu'en s'attaquant à l'ensemble des problèmes de la société française, et, inversement, toute prise en compte sérieuse et dans un esprit de justice de la présence étrangère dans la société française permettra à des revendications de Français autochtones de trouver leur débouché.* » Puis un peu plus loin : « *La réalité interculturelle apparaît donc comme fondamentalement incarnée dans chaque individu. C'est au sein de l'individu même que commence nécessairement le dialogue interculturel... Dimension individuelle et dimension communautaire, loin de se contredire, comme si le fait communautaire ne devait exister que pour réprimer l'individu ou l'affirmation individuelle pour dissoudre la communauté, doivent se compléter, voire se renforcer mutuellement. Seule l'égalité recon- nue des différentes cultures permet l'épanouissement personnel* »

À plusieurs reprises au cours du colloque, la revendication du droit à la différence était affirmée, à chaque fois liée immédiatement à la revendication du droit commun pour tous. Dans l'évocation de la domination culturelle, la dimension coloniale était évoquée sans plus et la problématique religieuse, sans être niée était à peine abordée, moins en tout cas que la langue d'origine. Parmi les acteurs les plus cités comme susceptibles de participer à la construction d'une société interculturelle, les syndicats, les partis, l'école et les associations, d'immigrés ou de solidarité, composantes du CLAP, étaient les plus cités.

Qu'on me pardonne ces citations un peu longues, mais 25 ans plus tard elles me paraissent interpellier encore avec une certaine actualité les acteurs que nous souhaitons rester de la promotion d'une façon de vivre ensemble comme horizon de la société française. Beaucoup de chemin a été parcouru, s'il y a eu des avancées indéniables il y a eu aussi des reculs considérables dans la façon d'appréhender les choses avec des phénomènes de réaction inquiétants parce que délibérés dans un certain nombre de domaines. Au début des années 80, les publications sur le sujet des migrations ne sont pas encore bien nombreuses et elles sont limitées à un cercle restreint de lecteurs et d'acteurs. Pour faire court, Gérard NOIRIEL n'a pas encore publié « Le creuset français », ni Dominique SCHNAPPER « La France de l'intégration » et Patrick WEIL « La France et ses étrangers » pour ne citer que quelques-uns des grands classiques du genre.

L'appellation « travailleurs immigrés » est encore largement dominante et les Sans Papiers ne sont pas encore une catégorie reconnue parmi les étrangers même si certaines pratiques de travail clandestin sont déjà repérées et analysées. S'il y a une crise de la société qui apparaît bloquée à certains égards, ce phénomène est perçu comme transitoire dans une tendance de croissance à long terme qui devrait reprendre dans la continuité des 30 Glorieuses, la reprise économique étant « au bout du tunnel » comme l'affirment un certain nombre de responsables politiques de toutes tendances. Le Front National n'est encore qu'un groupuscule peu menaçant et SOS Racisme pense pouvoir résorber le fléau du racisme par l'organisation de fêtes monumentales. La « Marche pour l'égalité » a montré l'émergence d'une partie de la jeunesse née et ayant grandi dans ce pays qui revendique sa place au sein d'une société qui ne la reconnaît pas, mais le mot discrimination n'est pas encore utilisé pour décrire ce rejet. Il existe des associations étrangères fédérées au niveau national et il y a des porte-parole reconnus des résidents étrangers qui sont considérés comme de réels interlocuteurs des pouvoirs publics, ils militent pour une intégration dans la société française et leur discours est fait plus de propositions que de protestation et de défense des droits. Beaucoup pensent encore que, malgré les difficultés du temps, demain sera meilleur qu'aujourd'hui. Le projet d'une société interculturelle se présente donc logiquement comme un horizon à construire pour lequel une mobilisation des acteurs dans une optique de progrès est possible et encouragée par les autorités politiques.

Le temps aujourd'hui serait-il à la désillusion ?

Les conditions sont-elles encore favorables à un dialogue interculturel ? Il est de bon ton d'affirmer que les politiques d'intégration sont un échec, les plus affirmatifs ajoutent d'ailleurs la petite phrase qui tue : « Comme chacun sait ! », expression terroriste qui permet d'éviter toute contestation et toute critique voire toute velléité de vérification réfutée d'avance. Il est vrai que la politique gouvernementale n'est pas affichée dans l'optique de l'intégration ou de la promotion des populations immigrées ou dites issues de l'immigration. Dans la lettre de mission adressée par le président de la République à Brice HORTEFEUX, j'ai compté sur l'exemplaire que j'avais à ma disposition, que sur 117 lignes, seules 15 ne concernaient pas le contrôle des flux migratoires et donc couvraient l'ensemble des instructions concernant l'intégration, l'identité nationale, la lutte contre les discriminations et le codéveloppement...

Le gouvernement affiche donc une priorité absolue : la nouvelle politique migratoire et la résorption de l'immigration clandestine comme condition préalable à toutes les autres missions du ministère. L'actualité rend compte quotidiennement des dérives de cette politique dans une logique du chiffre qui choque une partie de plus en plus large de l'opinion par la relation d'actions indignes d'un pays qui continue de se prétendre terre des droits de l'homme. Par ailleurs la réalité des mouvements migratoires démontre que le règlement de cette problématique relève du tonneau des Danaïdes même si, comme la plupart des membres des ONG impliquées, on ne se réclame pas d'une ouverture sans restriction des frontières.

Le gain électoral de cet affichage politique a peut-être été la neutralisation (pour combien de temps ?) du vote d'extrême-droite, mais c'est au prix de l'appropriation d'une partie énorme de ses thèmes de campagne habituels. Une publication récente montre que la France se retrouve très à la traîne en matière de législation concernant les populations immigrées, les dispositions restreignant le regroupement familial adoptées récemment avec comme mesure emblématique le contrôle ADN en sont la déplorable manifestation.

Cette défiance vis-à-vis des étrangers se retrouve dans l'ethnisation d'une grande partie des problèmes sociaux, on l'a vu à de nombreuses occasions, les plus spectaculaires lors des émeutes urbaines de l'automne 2005 attribuées notamment à la polygamie, les commentateurs anglo-saxons les ayant attribuées à l'islamisme radical... Ces réalités expliquent que la plupart des réseaux associatifs connus et actifs à l'échelon national se consacrent d'abord à la défense des droits et à la protestation contre une législation liberticide pour une partie des habitants de ce pays, la dynamique d'intégration étant beaucoup moins mise en avant.

La problématique interculturelle a trouvé aussi deux domaines dans lesquels depuis un certain nombre d'années le dialogue n'est pas la priorité : la question religieuse et celle des rivalités mémorielles liées de façon centrale à la colonisation et à l'esclavage. La stigmatisation de l'islam de France par son assimilation à l'islamisme radical dans une partie importante du discours dominant rend plus difficile l'existence et la reconnaissance d'une pratique religieuse respectueuse des lois de la République et d'une sécularisation réelle d'une grande partie de la population supposée musulmane. L'observance sociologique du ramadan n'est pas le signe d'une pratique religieuse régulière et relève davantage d'une reconnaissance identitaire et culturelle, d'un respect de pratiques intergénérationnelles et festives.

L'islamisme radical est moins représenté dans la France laïque et républicaine que dans un certain nombre de pays voisins plus perméables aux pratiques dites communautaires et où les institutions de l'Etat ont parfois abandonné une partie de la régulation civile à des autorités communautaires autoproclamées. Le risque du communautarisme menace aussi notre pays mais l'opinion reste encore majoritairement, toutes tendances républicaines confondues, très réticente à ce type de perspective.

Les rivalités mémorielles exprimées de façon spectaculaire ces dernières années par le manifeste des « Indigènes de la République », mais aussi par les conflits lyonnais entre communautés d'origine turque et arménienne autour du monument à la mémoire du génocide arménien, des projets de monuments exaltant la mission civilisatrice de la France coloniale à Marseille et Montpellier, montrent un climat qui est davantage à la revendication identitaire qu'à la volonté de dialogue interculturel. Si la reconnaissance de repères culturels et historiques est une des conditions nécessaires au dialogue des cultures, la revendication quasi systématique chez certains de l'identité victimaire liée parfois à une demande de réparation ne favorise pas le dialogue et le rapprochement.

25 ans de débat sur la société interculturelle !

La France s'est trop longtemps refusée à assumer son passé de puissance coloniale, elle est confrontée aujourd'hui à une réaction logique des descendants des peuples dominés, aujourd'hui nombreux dans la population immigrée et victime des fléaux sociaux, et non à priori culturels, de l'exclusion, du chômage et des discriminations. N'oublions pas en effet que l'affirmation identitaire est souvent liée à la panne de la dynamique d'intégration et de promotion sociale. Je ne dis pas cela pour nier l'importance de la reconnaissance nécessaire des cultures mais celle-ci peut-être plus facilement assumée dans une perspective de promotion sociale partagée que dans une situation de blocage durable et de fait fondamentalement ségrégative.

Alors dans ce contexte difficile faut-il renoncer au dialogue interculturel ?

L'affirmation de l'échec évident de l'intégration des populations immigrées est une erreur historique dans sa généralisation abusive. Si beaucoup reste à faire, accepter ce préjugé est faire injure à des centaines de milliers de personnes qui ont trouvé leur place dans la société française depuis des décennies. C'est oublier que la France est le pays d'Europe où les mariages dits mixtes sont les plus nombreux, même si l'on pondère cet indicateur de sa composante intra-ethnique ; c'est aussi oublier le nombre de plus en plus important d'élus locaux dits représentants de la diversité arrivés à des postes de responsabilité lors des derniers scrutins. Certes l'objectif du droit de vote des étrangers aux élections locales n'est plus réellement porté par aucun parti politique en mesure de le réaliser, mais il y a une dynamique positive à saluer, des modes de citoyenneté de résidence à réinventer.

Affirmer l'échec c'est oublier un nombre important de réussites individuelles qu'un site comme « entre-gens.com » repère et fait intelligemment connaître dans des domaines qui couvrent l'ensemble de la vie économique, sociale et culturelle. Affirmer l'échec c'est faire injure à d'innombrables acteurs, bénévoles et salariés du monde associatif, agents de l'Etat et des collectivités territoriales, enseignants et animateurs d'activités périscolaires, qui ont mouillé leur chemise pour contribuer à la promotion des personnes dans les quartiers, les villes et les villages de ce pays.

Ils ont inventé des méthodes, des outils les plus adaptés possibles aux réalités de terrain, à la grande diversité des publics qu'ils ont rencontré. Des centres de ressources comme le réseau RECI rendent compte de ces initiatives ; des sites comme AlterEgo élaboré par le CLAPEST, le CCFD et le CEFODE par exemple en Alsace, mettent à la disposition de qui veut des outils pédagogiques et des réflexions de fond.

Accepter l'affirmation de l'échec, c'est nier le rôle de ces acteurs d'institutions qu'il est si « tendance » aujourd'hui de présenter comme responsables de déficits publics à résorber plutôt que comme promoteurs d'intégration et de lien social. Accepter l'affirmation de l'échec c'est attribuer à la seule initiative et capacité individuelle, à la volonté d'éliminer ses rivaux, la réussite, spectaculaire ou non, de certains. C'est nier l'effort collectif qui a été porté aussi par des politiques publiques qui n'ont manqué ni d'intelligence ni de générosité. Leur succès n'a certes pas été total... mais quel pouvoir démocratique peut se vanter d'atteindre une réussite totale dans ses objectifs. Le refus de rendre compte devant l'opinion de rencontres comme les Assises (régionales puis nationales) de l'Intégration, d'inaugurer officiellement la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration, montre la réticence de ceux qui exercent aujourd'hui le pouvoir à assumer cette part réelle des politiques publiques.

L'adhésion au programme européen de l'année du dialogue interculturel que la France comme présidente de l'UE au 2^{ème} semestre de cette année devra bien conclure sera-t-elle une façon de relancer une dynamique ? Les choses ne sont pas encore évidentes en ce printemps. Mais il faut continuer ce qui est amorcé, continuer et faire connaître les initiatives parfois modestes, parfois plus spectaculaires, toujours ambitieuses dans leurs objectifs, à l'échelle d'un quartier, d'une commune, d'une région, il en existe et beaucoup d'entre nous les ont rencontrées ou initiées ou reprises. Affirmer aujourd'hui un objectif de dialogue interculturel, c'est reconnaître que l'individu, pour grandir, s'inscrit dans un destin partagé, dans une dimension collective complexe, familiale, sociale, territoriale, culturelle, ethnique, spirituelle, nationale. Permettre la rencontre interculturelle nécessite une pédagogie constamment réinterrogée et affinée par la confrontation à la pratique et l'utilisation des outils les plus variés. C'est un chantier qui mérite d'être poursuivi. ☐

Offre Privilège - BULLETIN D'ABONNEMENT

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

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.

Résister / Exister Nécessité de la solidarité

~ N°112 – Juin 2008 – Vol. I. ~

<http://www.ecarts-identite.org>



Des réseaux solidaires se constituent. Ils réinventent les modes de résistance en les adaptant aux formes de coercitions comme aux moyens de communication et d'action actuels. Leur "langue" même, au-delà du juridique et du technique, crée de nouvelles visions et ouvre sur des lignes de fuite novatrices : "sans-frontières", "amoureux au banc public", "Terra", "vigilance face à l'histoire", "collectifs sans-papiers", "Traces", etc.

SOMMAIRE

► Editorial

Abdellatif Chaouite

► «La résistance comme création»

Entretien avec **Miguel Benasayag**

► Un réseau de résistances - le Réseau

Education Sans Frontières
(RESF)

Thibaut Michoux

► Défendre l'autonomie

Gérard Noiriel

► Les guerriers de l'imaginaire

Entretien avec **Patrick Chamoiseau**

► Solidarités et résistances :

les «Amoureux» se réunissent

Nicolas Chambon

► Contre la discrimination : résister

à la «délocalisation

Jacqueline Girardat

Fabrice Dhume

► Résistances : du fort et du fragile

Christian Laval

► Samdarra :

Réseau régional concernant la santé
mentale du public demandeur d'asile

Catherine Pellier Cuit

Halima Zeroug-Vial

Gwen Le Goff

► L'actualité de la pensée de Fanon

Mireille Fanon-Mendès-France

► Un cas historique de solidarité entre Français et étrangers

Jacques Barou

► Afrique du Sud : les immigrés africains victimes de la xénophobie

Gerrie Lubbe

► Résister, oui, mais comment ?

Jo Briant

► Solidarité avec les sans-papiers

Françoise Estival

► Réseau Universités

Sans Frontières 38

RUSF38

► De l'insécurité ordinaire des discriminations aux tentatives de disqualification juridique du problème

Olivier Noël

► Hors Dossier

- Immigration et Belleville la première moitié du
XIXème siècle

Katerina Spiropoulou

- La langue et le réseau social

Luc Biichlé

► Point de Droit

Zouhair Aboudahab

FLE

L'apprentissage en français langue étrangère ou comment concilier théorie et pratique en formation initiale

Par Pascale FABRE, directrice de l'Alliance française Paris Ile-de-France

Longtemps taxé de formation au rabais pour jeunes désargentés, l'apprentissage a désormais le vent en poupe dans les grandes écoles et les 3èmes cycles universitaires. À titre d'exemple, à la Sorbonne Nouvelle, les étudiants en Master2 de français langue étrangère peuvent désormais alterner périodes de formation et travail en entreprise.

Ce contrat d'apprentissage est à distinguer des stages de fin d'étude. En effet le jeune apprenti est un véritable salarié. Durant son cursus il est rémunéré par son employeur, qui finance en partie sa formation. Embauché en alternance pour des CDD d'environ 12 mois, il s'agit pour lui d'un tremplin afin d'accéder au monde professionnel, celui-ci étant de plus en plus friand de ces jeunes diplômés pouvant témoigner d'une première expérience dès leur sortie de cursus.

Cette formule a déjà permis à six étudiants de l'Unité de formation et de recherche de didactique du français langue étrangère de la Sorbonne Nouvelle de rentrer dans le monde du travail tout en continuant leur formation initiale en fle. Le Comité de Liaison pour la Promotion des migrants, les éditions Bordas, Télé-langue, le pôle de formations Emmaüs, l'école EFL et l'Alliance française Paris Ile-de-France, ont ainsi pu accueillir pour la première fois ces étudiants-travailleurs.

Effectuer ces allers-retours entre théorie et pratique permettent un rapport « gagnant-gagnant » entre l'étudiant et l'entreprise qui l'emploie. En effet, l'étudiant peut tout d'abord bénéficier de l'aide professorale face aux difficultés rencontrées en entreprise. La plupart du temps la première mission s'opère effectivement souvent sur le tas, sans retour théorique possible. Or, si l'on considère avec Piaget que l'action n'est rien d'autre qu'un savoir en puissance, c'est précisément cette « puissance » que l'apprentissage tente de mobiliser. Arriver à intégrer l'agir à la formation intellectuelle permet pour ces jeunes de mobiliser le meilleur des deux parties. L'entreprise, quant à elle, bénéficie des compétences les plus récentes sur son secteur de part la proximité de l'étudiant au corps universitaire.

Mais attention, tous les étudiants ne sont pas éligibles à cette formation ! Il faut tout d'abord avoir moins de 25 ans et être de nationalité européenne. De plus, tous les étudiants n'ont pas le profil de l'apprenti. Car la « double peine » de salarié-étudiant entraîne des charges de travail considérables. Les critères pour ne pas craquer ? Une grande maturité, une forte capacité de travail et... savoir renoncer à une bonne partie des soirées estudiantines !

Témoignages croisés

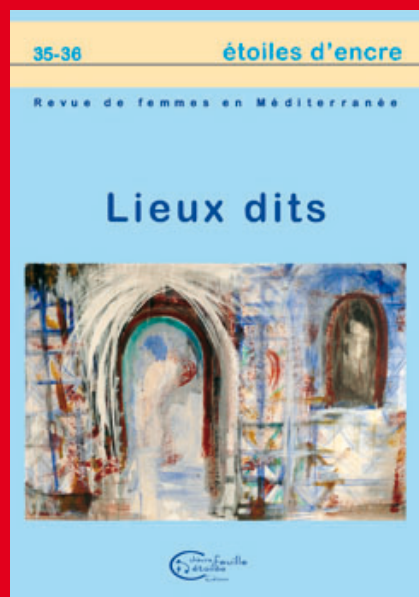
« Rentrée à l'Alliance française de Paris en octobre 2007, on m'a de suite proposé de valoriser ma formation par un contrat axé sur la polyvalence. Professeure de FLE spécialisée en ingénierie de formation en langues j'ai ainsi intégré le service pédagogie de l'Alliance tout en étant ponctuellement mandatée au sein d'autres services tels que la Fondation Alliance française ou le corps professoral. Ce premier contrat m'a amené bien loin des théories universitaires ! C'est véritablement « les mains dans le cambouis » que je me suis confrontée ici aux réalités du terrain. Cette mise en pratique a été néanmoins doublement encadrée. Par mes professeurs à l'université d'une part mais également par Madame Fabre, la directrice de l'Alliance qui s'est proposée d'être également mon « maître d'apprentissage ». Ce suivi par Madame Fabre, m'a permis de mieux me rendre compte de mon identité professionnelle. Travaillant en collaboration avec l'université elle m'a accueilli et a facilité mon insertion en tant que salariée à part entière. Ceci dit, tout n'est pas rose lorsque l'on est apprenti. En effet, entre les cours, les partiels, les obligations professionnelles, la rédaction du mémoire de fin d'étude et les dossiers professionnels de l'Alliance ce n'est pas une année de tout repos ! Il faut être présent partout et donner le meilleur à chaque fois... Un vrai rythme de compétition ! »

Agnès ROUQUIE, Master2 professionnel d'ingénierie de formation du français et des langues

« Nous avons accueilli Agnès en contrat d'apprentissage en octobre 2007 au sein de l'Alliance française Paris Ile-de-France. Ce type de contrat rentrait en effet dans la dynamique de notre école en tant que centre de formation. Un poste concret comme celui-ci nous semblait être un atout d'importance à une insertion réussie dans le monde professionnel. De notre côté les bénéfices sont également présents. Déjà, Agnès, au-delà de son service de référence qu'est le service pédagogie, a occupé plusieurs postes tout au long de son contrat (corps professoral, Fondation Alliance française, centre de ressources multimédia). Ses compétences transversales ont permis de développer un nouveau lien au sein des différents services de notre structure. Cette vision « multi-facettes » de l'entreprise permet un échange de compétences profitable pour elle comme pour nous. Cette expérience, très concluante, est un type de contrat que nous n'hésiterons pas à renouveler. »

Dernières parutions des Editions Chèvre-feuille étoilée

le n° 35-36 de la revue Etoiles d'encre etoiles Lieux dits d'encre



Carte blanche de Karima Berger qui explore avec d'autres auteures et artistes les lieux du sacré, ces lieux du dieu des femmes, ce lieu - poétique - qui transcende l'espace et le temps,

Edito de Maïssa Bey

Hommage à Mahmoud Darwich et à Germaine Tillon

Dossier sur Mita Vostok

photographe méridienne, elle saisit le monde entre Soleil et Ombre.

Nouvelles, récits, interrogations, lieux partagés....

Ainsi que nous l'avions espéré et voulu de toutes nos forces en la créant, quand tant d'autres lieux sont des lieux de confrontations trop souvent partisans et violentes - l'actualité nous le rappelle chaque jour - parce qu'elle est le lieu du dire, cette revue est depuis sa naissance, le lieu des rencontres, du partage, le lieu où s'ancrent à présent les voix multiples et fidèles des amies de la première heure et celles de plus en plus nombreuses qui nous rejoignent.

et

Quoi qu'on en dise Quoi qu'on en dise

un livre détonnant, haut en couleur, résolument optimiste sur un quartier "mal vu" de Montpellier.

Un livre de l'association Ciepac qui met les habitants du **Petit-Bard** au cœur de l'action.

Histoires de vie de **1962 à 2008** collectées par **Marie d'Hombres**.

Photographies de **Gabriela Lupu**.

Richesse des témoignages individuels, voyage au cœur de l'histoire du quartier : des clés pour comprendre la situation d'aujourd'hui et des pistes pour imaginer l'avenir.



Pour en savoir plus : <http://www.chevre->



L'insertion des migrants par L'éducation, la santé et le logement

Point de vue sur les conditions de la concertation

La loi S.R.U. de la rénovation urbaine met en évidence « l'obligation » de valoriser les comités de « concertation », des foyers et résidences sociales des travailleurs immigrés.

« Concertation », c'est bien la clef pour ouvrir le dialogue, pour faire en sorte que les parties présentes prennent conscience qu'aucune solution ne verra le jour si l'on ne tient pas compte de « tous les points de vue », en particulier de celui des résidents des foyers, de celui des familles dans les cités, de celui des jeunes dans leurs ghettos, de celui des enseignants et des élèves enfermés dans « les murs » de l'école...

Merci aux auteurs des différents articles qui suivent cette introduction. Il est nécessaire de permettre aux professionnels ou intellectuels et acteurs de terrain de faciliter la « concertation » nécessaire pour la compréhension. Nous exprimons leurs « points de vue ».

Jean BELLANGER

L'offre en francisation à Montréal : quel niveau de compétence pour l'insertion linguistique et sociale ?

Par Anne-Sophie CALINON

Doctorante, Universités de Montréal et de Franche-Comté

Au Québec, l'insertion sociale des immigrants passe par des cours de francisation, organisés par le Gouvernement, que ces derniers ont la possibilité de suivre dès leur arrivée au Québec. Les cours de francisation désignent des cours de langue française mais également un enseignement et une initiation à la culture québécoise.

La francisation

Identité québécoise : la langue comme élément d'intégration

La langue est un élément déterminant de l'intégration, du point de vue des dirigeants politiques et de la société civile : « l'apprentissage du français et son adoption comme langue commune de la vie publique constituent des conditions nécessaires à l'intégration ». En effet, la langue est, non seulement l'instrument essentiel qui permet la participation, la communication et l'interaction avec les autres Québécois, mais elle est également un symbole d'identification. Pour un immigrant, l'apprentissage du français vient appuyer le développement de son sentiment d'appartenance à la communauté québécoise. Pour les membres de la société d'accueil, le partage d'une langue commune, le français, avec les immigrants faciliterait l'ouverture à l'altérité (MCCI 1990 : 16).

Le Québec a implanté, dans ses propres services, des programmes de formation adaptés à diverses clientèles et des outils d'évaluation des apprentissages, ceci dans le but d'améliorer les services de francisation. Cette politique demande explicitement aux immigrés de développer un sens d'appartenance à la collectivité québécoise. Selon le Gouvernement, les immigrants doivent véritablement mettre en place une démarche d'intégration, en veillant à ne pas s'isoler, ne pas se replier sur leur culture et à s'ouvrir à la société d'accueil : ils doivent se sentir de plus en plus Québécois (MCCI 1990 : 17).

Le Contrat moral et la langue française

Le Gouvernement doit promouvoir les droits et libertés inhérents au statut de citoyen des nouveaux arrivants mais aussi leur « faire prendre conscience de leurs responsabilités, et de bien les arrimer aux défis qui se posent au Québec d'aujourd'hui »⁽¹⁾.

(1) Notes pour une allocution de M. R. Perreault, Ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, à l'occasion du lancement du Forum national sur la citoyenneté et l'intégration, le 27 juin 2000 ; MRCI.

Ainsi, chaque nouvel arrivant sur le sol québécois doit s'engager à respecter un contrat moral « garant d'une intégration réussie », qu'il signe avec le Gouvernement québécois.

Le concept de contrat moral proposé dans l'Énoncé de politique gouvernementale en matière d'immigration et d'intégration (MCCI 1990), réaffirme, plus particulièrement en matière d'intégration linguistique, la volonté d'engagement de la part du Québec, d'agir pour la bonne intégration des immigrants et, de la part des arrivants, à « respecter les lois et les valeurs démocratiques fondamentales, à essayer d'en comprendre les sens et l'histoire [...] et à assurer la pérennité du fait français ». Cela sous-entend que les nouveaux immigrants doivent être au courant des luttes antérieures concernant la promotion et la sauvegarde du français et des comportements linguistiques actuels. L'immigrant est donc « invité à s'intégrer en français à notre société et à participer activement à son devenir » (MCCI 1990).

« Au Québec, on parle français » (Contrat moral)

Les immigrants ont un grand rôle à jouer pour redresser le déclin démographique du Québec et également pour affirmer le caractère francophone du Québec. Le ministre, G. Rivard, responsable de la Charte de la langue française, déclare en novembre 1988 : « Vous, Québécois de fraîche date et membres de communautés culturelles enracinées ici, vous êtes Québécois à part entière. Vous êtes ici chez vous, mais vous conviendrez qu'une société a besoin, pour fonctionner en harmonie, d'un code commun à tous ses citoyens. Au Québec, c'est le français ».

Un tel contrat ne nie pas les autres ensembles linguistiques présents sur le territoire québécois, mais le français est la langue officielle qui sert à la cohésion sociale de tous les citoyens, par-delà les différences de langues maternelles (Charte de la langue française, citée dans MCCI 1990).

Ainsi, dans le contrat moral, est mentionné cet échange entre les immigrants et le Gouvernement : « Pour s'intégrer dans son nouveau milieu de vie, l'immigrant qui ignore la langue française doit faire des efforts pour l'apprendre.

Pour l'assister en ce sens, le Gouvernement du Québec offre des cours de français. Les enfants des immigrants fréquentent obligatoirement l'école française ». Il reconnaît que si « l'intégration repose sur une offre de service adéquate, elle est aussi fonction d'un effort concerté de promotion de l'usage du français, d'ouverture de la société d'accueil et de développement de relations intercommunautaires harmonieuses » (MCCI : 1990). La francisation et l'intégration sont donc l'affaire de tous mais l'individu immigrant doit prendre ses responsabilités quant à la réalisation de son projet d'établissement : il doit s'investir, de manière tenace, pour mener à bien son installation et son intégration.

Qu'est-ce que la francisation ?

L'offre de service de francisation

Les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) ont été les premiers lieux de gestion des processus, d'organisation et d'offre des activités de formation. Les COFI se mettent petit à petit en place : ils donnent des cours intensifs, des cours à temps partiel et des cours « sur mesure » dans les milieux communautaires, auprès d'entreprises et d'institutions. En 1990, le Gouvernement du Québec fait paraître l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, deux objectifs liés à la francisation sont mis en place :

- l'accroissement de l'accessibilité et de la qualité des services d'apprentissage du français,
- le développement de l'usage du français, langue de la vie publique.

En 2000, les COFI deviennent les « Carrefours d'intégration », c'est-à-dire des lieux où les nouveaux arrivants trouvent des personnes ressources qui leur apportent des aides concernant par exemple le logement, les documents administratifs etc. Les cours de francisation se situent dans ces locaux. C'est à Montréal que l'on trouve le plus de ressources en francisation, quatre Carrefours d'intégration, étant donné que c'est la destination de résidence du plus grand nombre d'immigrants.

Depuis 2004, les Carrefours d'intégration n'offrent plus de formation linguistique, privilégiant la résolution des problèmes administratifs des nouveaux arrivants. Le MICC a donc « décentralisé » et ainsi multiplié les lieux de formation, dans l'optique d'être plus accessibles pour l'ensemble de la population-cible. Maintenant, les universités, les Cégep⁽²⁾, les organismes communautaires, les entreprises, les commissions scolaires accueillent les cours de francisation.

Le MEQ et le MICC

Le système public de francisation repose sur deux Ministères :

- le MICC (Ministère de l'immigration et des Communautés Culturelles),
- le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). Ils ont chacun leur responsabilité dans ce domaine, leur programme, leur organisation, leurs ressources humaines et leur budget.

(2) Collège d'enseignement général et professionnel

Le programme du MICC vise une première francisation en vue de l'intégration linguistique à la société québécoise du nouvel arrivant. Cette offre de service s'intéresse uniquement à la clientèle immigrante. Elle a pour objectif une « formation linguistique de premier établissement » ou « une première francisation » qui :

« Vise à faire acquérir au nouvel arrivant une maîtrise fonctionnelle du français et la connaissance des codes culturels afin de lui permettre de communiquer efficacement dans différentes situations de la vie courante. Cette première étape de francisation correspond aux apprentissages réalisés dans les premiers moments de l'arrivée au Québec. Elle permet de mettre l'immigrant sur la voie de l'intégration et de le rendre apte à poursuivre de manière autonome ses apprentissages » (MRCI : 1997).

Le MEQ participe, lui aussi, à l'offre de service de francisation, à titre de sous-traitant du MICC. Le MEQ a également son propre programme de français langue seconde qui ne touche pas seulement les immigrants mais tous les adultes non francophones. Ainsi, un anglophone désireux de connaître la langue de la communauté voisine de la sienne peut participer à ces cours. Ces cours se déroulent dans des centres de formation pour adultes. Ils sont payants mais peuvent être subventionnés par Emploi-Québec (l'« ANPE » québécoise) pour faciliter le retour à l'emploi, dans le cas où les compétences réduites en français sont un frein à l'embauche. Ces cours permettent aux personnes qui ne répondent pas aux critères d'admission des cours du MICC de bénéficier de service de francisation.

Le MICC déploie son offre de francisation en milieu communautaire. D'une manière directe, il envoie des enseignants dans les organismes communautaires (des entreprises d'insertion, des centres d'aide pour les immigrants, etc). Agir aussi dans les organismes communautaires permet au MICC de toucher des publics qui seraient moins amenés à fréquenter les institutions gouvernementales. Par exemple, pour les mères de famille, les retraités, les aînés, il est préférable d'intervenir dans leur milieu de vie « naturel » : école, quartier... Les personnes immigrantes contactent directement les organismes communautaires ou c'est l'organisme, après avoir travaillé avec le nouvel arrivant, qui peut lui proposer des cours de français. Le MICC s'insère aussi dans le milieu du travail, en collaboration avec les entreprises, les syndicats et les organismes communautaires.

Lorsque l'on étudie les énoncés officiels des deux ministères, les cours, les objectifs et les stratégies se ressemblent avec quelques différences cependant. Pour le MICC, l'apprentissage laisse une large part au processus d'intégration qui accompagne le processus de francisation. L'accent est mis sur les valeurs propres au Québec et sur les difficultés liées à l'installation (trouver un logement, comprendre le fonctionnement des transports en commun), ceci pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. Dans les programmes du MEQ, l'apprentissage est basé plus exclusivement sur la langue.

Néanmoins, pour les deux organismes, les cours privilégient une approche pédagogique fonctionnelle, en cherchant à identifier et à répondre aux besoins les plus urgents des apprenants au niveau communicationnel.



L'enseignement cherche, d'une part, à mettre en relation l'apprentissage de la langue et son utilité, ses fonctions dans la vie réelle et d'autre part, à rappeler que les règles d'utilisation de la langue sont déterminées par des facteurs tels que la fonction de communication et le contexte de situation.

Francisation au Québec : Changements depuis 2004

Critères d'admission

Avant 2004, les critères pour avoir droit aux services de francisation étaient : être un immigrant admis au Canada depuis 3 ans ou moins, être résident au Canada, avoir plus de 18 ans.

Afin de permettre à davantage de personnes de suivre les cours de francisation, depuis 2004 les critères ont changé. Il faut être au Canada depuis 5 ans ou moins et appartenir aux catégories suivantes : être résident permanent, être autorisé à soumettre sur place une demande de résidence permanente, avoir obtenu l'asile, être citoyen canadien naturalisé, être titulaire d'un permis de séjour temporaire délivré en vue de l'octroi éventuel de la résidence permanente ou d'un permis du ministre. La personne requérant des cours de francisation gouvernementaux doit être domiciliée au Québec et ne pas avoir une connaissance suffisante du français pour le travail ou la vie courante.

Nous voyons donc que la période pour s'inscrire aux cours a été allongée et que l'éventail des catégories de personnes pouvant bénéficier des cours a été étendu. Ce qui rend l'intégration linguistique dans la communauté francophone possible pour davantage de personnes.

Répartition dans les lieux d'apprentissage

Dans notre étude de 2003 (Calinon à paraître), nous avons observé que la diversité des organismes proposant des services de francisation compliquait l'accès aux cours. Dorénavant, les immigrants n'ont qu'à s'inscrire au MICC pour suivre les cours de francisation. C'est le Ministère qui, ensuite, leur assigne un lieu de formation. Les organismes communautaires, qui côtoient les nouveaux arrivants pour différentes raisons, peuvent informer directement le Ministère des besoins de francisation exprimés dans leur zone d'action.

Avant 2004, les personnes bénéficiant des cours de francisation allaient dans les carrefours les plus proches géographiquement. Maintenant, les lieux de formation sont déterminés en fonction du niveau de scolarité des immigrants. La personne qui a fait des études supérieures sera normalement envoyée à l'université, une personne qui a étudié jusqu'à l'âge de 20 ans environ ira au Cégep et les autres sont accueillies par les organismes communautaires. C'est théoriquement la ligne directrice de la nouvelle politique d'intégration mais cela est assez fluctuant. Les organismes communautaires offrent davantage de formules à temps partiel, ce qui convient mieux à certaines personnes, et plus particulièrement aux personnes très peu scolarisées.

Le Gouvernement a décidé de tenir compte du niveau d'études pour constituer des classes de francisation homogènes sur le plan du bagage scolaire. Il part du principe que les personnes, qui ont le même niveau de scolarité, vont avoir un rythme de progression à peu près similaire. De plus, le fait de proposer des cours à l'intérieur des universités peut faciliter le retour aux études des immigrants voulant valider leur diplôme professionnel étranger, en les familiarisant avec l'environnement universitaire.

Organisation pédagogique

Des tests de compétence du MICC déterminent le nombre d'heures de cours attribué à chaque immigrant : entre 800 et 1000 h de cours de francisation (1000 h pour les personnes sans aucune connaissance).

Concernant la formation à plein temps⁽³⁾, avant 2004, les cours de francisation se partageaient en 5 niveaux. Chaque niveau comprenait 8 semaines de cours. Les immigrants avaient entre 25 h et 30 h de cours par semaine. La formation durait donc 40 semaines. Après 2004, la formation se divise en 3 niveaux. Les nouveaux arrivants ont 25 (5 h/jour) ou 30 h (6 h/jour) de cours par semaine sur 11 semaines. La francisation s'étale donc maintenant sur 33 semaines.

Nous nous apercevons que le Gouvernement accélère la formation en francisation. Selon lui, cela permet aux immigrants d'entrer plus vite sur le marché du travail et ainsi pouvoir mettre en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre. Cela a surtout pour effet de réduire le coût de formation car cela va de pair avec la réduction du montant de l'allocation allouée aux immigrants qui étudient à temps plein.

Concernant les cours du MEQ, une personne qui débute sa formation au niveau 1, la finira généralement un an plus tard. La formation se décompose en 7 niveaux :

- ✿ 1 et 2 : Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite,
- ✿ 3-4-5-6 : Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite,
- ✿ 7 : Communication orale et communication écrite (la formation par projets est préconisée).

Les cours du niveau 7 sont « optionnels ». Ils ne s'adressent qu'aux personnes ayant plus de 12 ans de scolarité dans leur pays d'origine. Le nombre de semaines d'apprentissage varie selon le calendrier scolaire. Généralement, chaque session comprend plus ou moins 110 heures de formation.

Par exemple, dans le centre d'éducation pour adultes où nous avons fait une partie de notre étude, la répartition se faisait ainsi : le volume horaire de 20 heures par semaine (4 h/matin) pour les personnes qui étudiaient sur une base volontaire et un volume horaire de 30 heures par semaine (4 h/matin, 2 h/après-midi) pour les personnes envoyées par Emploi-Québec.

⁽³⁾ La formation à temps partiel est plus flexible, de 4 h à 15 h par semaine. Ces cours sont proposés le jour, le soir, la fin de semaine. Les personnes qui les suivent ne bénéficient pas des allocations sociales.

Pour ces dernières, les cours de l'après-midi portaient principalement sur l'apprentissage du vocabulaire lié au monde du travail.

La francisation en chiffres

De 1989 à 1998, 34,8 % des personnes admises au Québec connaissent le français. Les personnes ne parlant pas le français atteignent le très haut pourcentage de 64 %. À partir de 1998, les choses changent. De 1998 à 2005, le total des immigrants ne connaissant ni l'anglais, ni le français et ceux ne connaissant que l'anglais ne représente plus que 50,6 %. On pourrait donc croire que les besoins en francisation ont diminué (de 64 % à 50,6 %). Il n'en est rien. Le Québec a accueilli davantage d'immigrants, donc proportionnellement plus d'immigrants francophones et également plus d'immigrants allophones, à franciser.

Voici un tableau qui montre l'augmentation du besoin en francisation :

Années	1998	2001	2005
Nombre de personnes à franciser	15 831	19 901	18 525
Augmentation par rapport à 1998		26 %	17 %

Ainsi, comme le souligne un mémoire du Conseil des relations interethniques (2004), si le pourcentage des immigrants parlant français à l'arrivée est en augmentation, le nombre absolu des personnes susceptibles de requérir des cours de francisation est, lui aussi, en hausse. Les listes d'attente pour suivre les cours sont très longues. On peut penser que le Québec n'a pas les fonds suffisants pour financer la francisation. Mais, le Gouvernement provincial reçoit du Gouvernement fédéral une compensation financière indexée sur la variation du nombre d'immigrants non-francophones d'une année à l'autre⁽⁴⁾, ce qui lui sert à couvrir les besoins relatifs à l'accueil et à l'établissement des immigrants (Conseil des relations interculturelles 2004 : 16). En conclusion, le Québec tente, depuis 2004, de faire baisser les dépenses relatives à la francisation (baisse du montant des allocations de compensation et du budget de l'enseignement), ce qui contribue à réduire les possibilités d'accueil pour la formation.

Accès à la formation linguistique

Dans une étude demandée par le MRCI en 2000, sur l'accès à la formation linguistique, on apprend, qu'entre 1994 et 1999, seulement 44 % des personnes immigrantes non francophones s'étaient inscrites à une formation. Ce taux de pénétration est d'à peine 40 % à Montréal (et autour des 75 % en dehors de la région métropolitaine de recensement de Montréal). Parmi les caractéristiques des personnes requérant la francisation, on peut citer l'influence du statut des immigrants (taux d'inscription plus important chez les réfugiés), le niveau de scolarité (plus important chez les personnes très scolarisées que chez les peu scolarisées), l'âge

(4) Art 2.2.1 de l'annexe B de l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains, avril 1991

(taux de pénétration plus faible chez les immigrants de plus de 45 ans) et le sexe (les femmes sont plus nombreuses à s'inscrire que les hommes).

Voici quelques explications concernant ce taux de pénétration si faible :

- l'arrivée sur le marché du travail de personnes qui jugent que la maîtrise du français n'est pas une nécessité
- le temps d'attente très long pour bénéficier des cours
- le découragement face au défi que représente l'atteinte d'un niveau de maîtrise de la langue élevé
- l'allocation du Gouvernement insuffisante pour assurer la subsistance
 - la certitude de certaines personnes de réussir à acquérir la langue et une formation structurée grâce aux seuls contacts quotidiens
- la situation d'immigré, souvent, envisagée comme temporaire (Laurier 2005 : 576)

Une autre explication peut être apportée : Le Conseil des relations interculturelles souhaite attirer l'attention sur les difficultés d'accès à la francisation pour les personnes arrivées depuis plus de 5 ans au Canada et qui, selon les critères d'admission (voir plus haut), ne peuvent bénéficier des cours gouvernementaux. Ce Conseil avance l'hypothèse que le délai pour s'inscrire aux cours est trop court : la complexité de la phase d'installation et d'adaptation est si grande que cette limite des 5 ans paraît assez arbitraire. Ce cas touche surtout les femmes. Il serait, bien sûr, préférable que les personnes puissent apprendre le français dans les premiers mois qui suivent leur arrivée, même si cet apprentissage n'apparaît pas nécessaire au nouvel immigré. L'évaluation des besoins (enfants à l'école, meilleur travail) en communication peut faire que la nécessité de parler français s'impose plus tard. Ainsi, assouplir la durée de l'offre de francisation permettrait de toucher une clientèle laissée pour compte (Conseil des relations interculturelles 2004 : 18).

Conclusion

Dans l'étude que nous menons actuellement sur les facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration des immigrants à Montréal, nous voyons que les cours de francisation ont une fonction déterminante dans la réussite du processus d'intégration linguistique et sociale. Au vu des premiers résultats de notre recherche, l'insertion sociale des immigrants passe par l'acquisition de la langue en usage dans le pays d'installation. Plus précisément, les témoins de notre étude soulignent que cette compétence linguistique doit être élevée. En effet, si une compétence fonctionnelle permet de subvenir aux besoins premiers du processus d'installation, l'insertion sociale ne peut se faire que si les personnes ont le sentiment de bien maîtriser le français et ont l'assurance de pouvoir tenir tous les rôles que demandent les diverses interactions verbales en situation sociale.



Tant que cette compétence n'est pas atteinte, les personnes immigrantes perçoivent leurs compétences en construction comme une caractéristique stigmatisante de leur identité sociale : elles s'auto-excluent donc de la société d'installation en attendant d'atteindre une compétence de communication qu'elles estiment satisfaisante.

Ainsi, les cours de francisation sont une première étape vers l'insertion linguistique des immigrants mais la durée de la formation ne leur permet pas, particulièrement à ceux n'ayant pas de connaissances antérieures en français et de langues maternelles autres que romanes, d'accéder à ce niveau de compétence qui permettrait de concourir à la réussite de l'insertion sociale. ☺

Bibliographie

CALINON Anne-Sophie (à paraître), « Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissement. Ont-ils une véritable valeur intégrative ? », Actes des journées d'étude :

La langue et l'intégration des immigrants, Les obstacles à la francisation, Université McGill (Montréal, Canada), 8-9 décembre 2005, en association avec l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, *Les freins à l'intégration*, 9-10 novembre 2005

CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (2004), *Au-delà des nombres : pour une véritable intégration*, Mémoire présenté à la commission de la culture sur la planification des niveaux d'immigration 2005-2007, Québec (49p)

LAURIER Michel D. (2005), « La maîtrise du français dans la formation des immigrants adultes », in STEFANESCU A. et GEORGEAULT P. (Dir) (2005), *Le français au Québec. Les défis de l'avenir*, Montréal, Fides (p569- 587)

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1990), *Au Québec pour bâtir ensemble. Enoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, Direction des communications (88p)

MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION (1997), *L'immigration au Québec de 1998 à 2000 : Prévoir et planifier*, Québec (69p)



Docteur en Sciences de l'Éducation.
Champ de compétences portant sur
l'interculturalité, l'intégration et
l'analyse des situations d'ensei-
nement/apprentissage. Toulouse, France

Education

L'émergence des compétences civique, culturelle et interculturelle chez les adultes immigrants en situation d'enseignement / apprentissage du français langue seconde

Par Mylène JACQUET

Problématique de la recherche

La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse caractérise aujourd'hui les systèmes d'éducation de la grande majorité des sociétés occidentales. Comme le soulignent de nombreux chercheurs, l'institution scolaire est particulièrement remise en question par la diversification de ses clientèles, de leurs besoins et de leurs attentes (Beacco, 2008 ; Conseil de l'Europe, 2008 ; Hauteceur, 2007). Les demandes de prise en compte des spécificités culturelles se multiplient si bien que les établissements d'enseignement font face à la nécessité de prendre en compte cette diversité dans leurs visées et pratiques éducatives.

Si les modèles de rapport à la diversité varient selon les pays à travers une intégration diversement négociée des nouveaux arrivants ou des minorités culturelles et religieuses de plus longue date, il n'en reste pas moins que la question du délicat équilibre à trouver au sein des institutions

publiques entre la reconnaissance de la diversité et le maintien de l'unité d'une société démocratique touche l'ensemble des sociétés occidentales. La France et le Québec ont certes des politiques différentes en matière d'immigration, d'intégration et de pratiques institutionnelles à l'égard de la pluralité mais la réflexion est commune. Sur le plan éducatif, elle s'organise notamment autour du vaste champ de recherche que constitue l'éducation à la citoyenneté, dont une des préoccupations centrales concerne la construction d'un cadre commun tout en tenant compte de la diversité culturelle (Little, 2008 ; McAndrew, 2006 ; Bîrzéa, 2005 ; Starkey, 2002 ; Touraine 1997). En contextes français et québécois, l'éducation à la citoyenneté constitue désormais une mission que doivent assumer les établissements d'enseignement.

Quant aux organismes qui s'occupent de la francisation des immigrants, ils doivent non seulement répondre à cette mission mais aussi relever le défi de contribuer à l'intégration multidimensionnelle, à la fois linguistique, culturelle,



sociale, institutionnelle et personnelle de ces derniers (Plutzer et Ritter, 2008 ; Van Avermaet et Gysen, 2008 ; Cochy, Lhote, Candide et Roger, 2007).

Dans ce contexte, nous nous sommes demandé comment, dans les cours de FLS destinés aux adultes immigrants, les enseignants assument le défi de les intégrer à la société d'accueil de façon à développer des compétences qui les préparent à devenir des citoyens à part entière de celle-ci ?

Du point de vue de l'apprentissage des langues étrangères, la perspective d'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la francisation des adultes nouveaux arrivants présuppose que les pratiques enseignantes encore trop souvent centrées sur l'acquisition du code linguistique et un « savoir utiliser » la langue (Lussier, 2007, 1997 ; Byram et Feng, 2004 ; Beacco, 2000, Etienne et Jendouby, 2007) tiennent davantage compte de la dimension culturelle de l'enseignement/apprentissage de celle-ci. Ainsi, le développement de compétences civique, culturelle et interculturelle (CCI) chez les apprenants permet justement de dépasser l'intégration linguistique, celles-ci considérant également les dimensions sociales et culturelles du processus d'intégration. Et c'est en ce sens que ces compétences répondent en partie aux objectifs de la mission éducative évoquée plus haut.

En effet, selon F. Audigier (2000, 1998), les compétences des citoyens que nous avons appelées compétences civiques relèvent généralement de trois domaines d'apprentissage : les connaissances, les attitudes ou les valeurs associées à la citoyenneté démocratique et les habiletés nécessaires à jouer pleinement son rôle de citoyen.

Les connaissances réunissent généralement celles indispensables à l'exercice des droits et des devoirs des citoyens et celles requises pour l'analyse et la compréhension des réalités sociales. Il s'agit de connaissances portant sur les règles de vie collectives, les institutions publiques, les principes des droits de la personne et de la citoyenneté démocratique mais aussi de connaissances historico-culturelles. Les habiletés visent à pouvoir participer et collaborer à la recherche et à la satisfaction des intérêts communs et renvoient à la capacité de s'exprimer, de discuter, de résoudre un problème ou de négocier. Quant aux attitudes civiques à développer, elles regroupent la sensibilisation à certaines valeurs (consensuelles contraignantes - protégées par la loi ; consensuelles non contraignantes - valeurs largement partagées dans une communauté régissant les comportements et attitudes mais qui ne sont pas protégées par la loi ; et les valeurs non consensuelles - faisant l'objet de débats), le développement du sentiment d'appartenance et l'acceptation positive des différences. Il convient également de mentionner les capacités cognitives transversales dont le développement de l'esprit critique.

Cette définition très large des compétences civiques comprend en partie celle des compétences culturelles et interculturelles. Les compétences culturelles se traduisent par un ensemble de savoirs reliés à la communauté d'accueil ou à la culture cible étrangère. Selon G. Zarate (1986), elles vont permettre d'interpréter les significations implicites à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée. Par conséquent, le développement de la compétence culturelle devrait contribuer au « décodage » de la communauté d'accueil. Enfin les compétences interculturelles visent notamment à déve-

lopper chez l'apprenant la capacité à mettre en relation des référents, à sortir de ses propres repères notamment dans un objectif d'ouverture à la compréhension d'autrui (Hautecoeur, 2007 ; Abdallah-Pretceille, 1996). Elles favoriseraient l'apprentissage du vivre ensemble, notamment par les savoir-faire et les savoir-être requis pour communiquer avec des porteurs de cultures différentes. Cependant, la compétence civique recouvre une dimension politique et juridique, dépassant pour ainsi dire les compétences culturelles et interculturelles. Ainsi, trois raisons principales expliquent l'intérêt que nous portons au développement de ces compétences : elles entretiennent toutes un lien avec la composante « culture » qui, selon de nombreux chercheurs répond à un impératif pédagogique ; elles constituent un enjeu important, tant pour favoriser l'accès à la langue et à la culture d'accueil dans un objectif d'intégration que pour susciter une attitude d'ouverture aux autres cultures ; et enfin elles habilitent les apprenants à vivre dans une société démocratique et pluriculturelle.

Objectif de la recherche

Nous nous sommes donc demandé dans quels types de situations d'enseignement/apprentissage (E/A) du FLS mises en place par des enseignants se manifestent des compétences CCI chez les adultes nouveaux arrivants.

Compte tenu de l'extrême variété des situations d'E/A qui peuvent être mises en place, pour répondre à notre objectif de recherche, nous avons tenté d'identifier des invariants constitutifs de toutes ces situations et qui sont déterminants pour l'émergence des compétences CCI chez les apprenants. Ces paramètres nous ont, par conséquent, permis d'analyser les situations d'E/A dans leur diversité. Suite à ces analyses, nous avons dégagé des éléments théoriques en vue d'élaborer un modèle de type descriptif empirique de construction de ces compétences.

Méthologie de l'étude

Notre recherche repose sur une approche qualitative : observation directe de type ethnographique dans les classes d'enseignement du FLS. Les données ont été recueillies par l'intermédiaire d'une grille d'observation générale et complétées par des enregistrements audio, retranscrits ultérieurement. Des séquences d'interactions ont ensuite été sélectionnées en fonction des composantes relatives aux concepts de culture et de citoyenneté (savoir - contenus, connaissances - ; savoir-faire - habiletés - et savoir-être - attitudes, valeurs, représentations -), puis traitées grâce à des grilles d'analyse d'interactions verbales. Cette analyse des interactions horizontales (entre pairs) et verticales (enseignant/apprenant(s)) en situation didactique est nécessaire pour identifier et analyser les divers éléments d'une situation d'E/A de FLS qui peuvent influencer sur les manifestations verbales des compétences qui retiennent notre attention.

Corpus de terrain d'observation et public

Le recueil des données s'est réalisé auprès d'un public d'adultes immigrants non francophones suivant des cours de FLS dans des classes de deux niveaux d'apprentissage différents, débutant et avancé.



Au Québec, les observations ont eu lieu dans un centre d'orientation et de formation des immigrants⁽¹⁾ de Montréal (COFI). D'autres observations ponctuelles ont par la suite été réalisées en France dans les classes d'un groupement d'établissement de la région parisienne (GRETA)⁽²⁾.

Résultats

Nous avons énoncé le postulat qu'il existait un lien de corrélation entre une situation d'E/A et l'émergence chez les apprenants des compétences CCI. Plus précisément, nous avons considéré qu'il existait des paramètres inhérents aux situations d'E/A qui déterminaient les manifestations de ces compétences. Suite aux hypothèses que nous avons formulées, nous nous sommes intéressés à différents axes.

La place de la dimension culturelle par rapport à la dimension linguistique

Les analyses des observations de classe montrent que les objectifs de l'apprentissage du français se définissent surtout en termes linguistiques, communicationnels et plus rarement en termes interculturels. Aussi les enseignantes observées ont-elles une perception des dimensions culturelles très proches d'un enseignement traditionnel de la culture-cible. Cela se caractérise par une transmission de connaissances sur la culture d'accueil et par le développement d'habiletés pratiques de communication. Nous avons pu vérifier que la variable culturelle était davantage prise en compte explicitement avec les groupes de niveau avancé dans les activités de conversation qu'avec le groupe de niveau débutant.

Zones sensibles et exploitation dans le cadre d'une activité pédagogique

Nous avons également centré notre attention sur l'identification et l'exploitation de « zones sensibles » (Cohen-Emery, 1997) dans le cadre des activités pédagogiques. Les zones sensibles sont des images guides puissantes et chargées d'affects se rapportant à des valeurs non universelles. Nous avons supposé que la prise en compte pédagogique de ces zones sensibles et du choc culturel qu'elles sont susceptibles de générer pouvait contribuer à la manifestation des compétences CCI. C'est effectivement le cas mais à condition que les apprenants soient invités à se distancier de leur propre discours. Le débat non simulé semble adapté à ce type de pratiques. Toutefois, l'enseignant doit prendre un certain nombre de précautions. Dans la mesure où les zones sensibles touchent à la sphère émotionnelle des interlocuteurs, les enseignants ont besoin d'apprendre à maîtriser les techniques de l'entretien et en particulier, l'approche non directive précisément dans le but d'aider les apprenants à pendre du recul par rapport à leur discours.

(1) Depuis nos observations, les COFI ont été remplacés par des « carrefours d'intégration ».

(2) Nous tenons à préciser que cette étude s'inscrit dans un contexte particulier à un moment t et que depuis, des évolutions substantielles sur le plan politique sont apparues. Ainsi, pour la France, les situations de classe ont été observées avant les réformes politiques récentes commencées en 2003 concernant les lois sur l'immigration et les dispositifs de francisation des immigrants. Toutefois, les pratiques enseignantes, certes orientées et contraintes par le cadre politique, présentent néanmoins des constantes si bien que les analyses et les modélisations restent d'actualité.

Ainsi, les thèmes sensibles abordés lors des observations ont notamment porté sur le mariage interethnique, l'éducation des enfants et le châtiment corporel, le rapport à l'argent, la place de la religion dans la vie, la question identitaire liée à l'indépendance d'un pays (en référence au Québec), le rôle et la place respectifs de l'homme et de la femme ou encore l'éducation à la sexualité à l'école. L'activité de débat invite inévitablement les participants à exprimer leurs opinions individuelles qui peuvent se transformer en certitudes personnelles et ainsi cristalliser les attitudes premières au lieu de les mettre en cause. Par conséquent, cette pratique requiert une gestion attentive des discours tenus où les jugements de valeurs, les stéréotypes doivent être systématiquement traités.

Contexte d'enseignement/apprentissage

Nous avons aussi porté une attention toute particulière au contexte d'E/A constitué notamment par le style d'enseignement adopté, le climat de la classe, les interactions suscitées, les positionnements énonciatifs et la place de l'imprévisibilité.

Outre les objectifs formels et explicites d'ordre linguistique, communicationnel et culturel visés par l'enseignant, celui-ci véhicule également plus ou moins consciemment ses propres représentations auprès des apprenants. Par conséquent, la capacité à se distancier et se décentrer de ses propres représentations semble indispensable pour être en mesure de travailler sur le rapport aux représentations des apprenants. Les manifestations des compétences CCI chez les apprenants peuvent être plus ou moins favorisées en fonction du contexte d'apprentissage (institutionnel et pédagogique) et du dispositif créé par l'enseignant.

Toute situation d'E/A étant la matérialisation d'une théorie d'apprentissage, elle est, entre autres, révélatrice des orientations théoriques des enseignants. Le dispositif mis en place n'est alors pas neutre et en fonction de la combinaison des paramètres retenus, il peut donner lieu à un environnement favorisant une construction interactive des apprentissages propices aux manifestations qui sous-tendent le développement des compétences CCI ou au contraire entraîner une juxtaposition d'informations et de connaissances linguistico-culturelles fournies en priorité par l'enseignant.

Ces types de situations ont été identifiés en fonction de différents paramètres invariants de toute situation d'E/A à savoir les objectifs explicites des séances, le type de tâche réalisé par les apprenants et les consignes s'y rattachant, le type d'activité, le réseau de communication, l'organisation du groupe mais aussi la dynamique interactive enseignant/apprenants relative à la situation d'interlocution.

C'est en fonction de ces paramètres que nous avons pu analyser les variations entre les situations et les conditions plus moins favorables à la manifestation des compétences CCI. Ainsi, la dynamique interactionnelle et l'expression verbale des apprenants à partir desquelles nous avons pu observer la manifestation d'indicateurs relatifs aux compétences CCI sont déterminées par le contexte et la situation globale d'E/A à savoir la nature des objectifs explicites, de la tâche et de la consigne, la composition des groupes, mais aussi, du point de vue interactionnel, par le positionnement énonciatif des acteurs, plus ou moins distancié.



À l'instar de S. Pekarek (2003), deux archétypes de situations d'E/A se situant sur un continuum ont pu être dégagées : le premier type de situation, peu propice à l'émergence des compétences CCI relève davantage d'un modèle « techniciste » tributaire d'un enseignement programmé où le contenu est pré-construit ; tandis que le second, plus favorable aux manifestations des compétences CCI renvoie à un modèle « systémique » qui se réclame des pédagogies de l'apprentissage et qui s'organise autour du principe fondamental de l'interaction et de l'émergence de l'imprévisibilité.

Modèle techniciste

Le modèle techniciste s'incarne notamment dans les situations de type « cours dialogué » ou pseudo-dialogues. L'enseignant garde un rôle prépondérant et dirige les échanges. La nature des tâches est davantage fonctionnelle, c'est-à-dire centrée sur le contenu des connaissances. Les consignes sont fermées limitant l'expression verbale des apprenants et la divergence de points de vue. Les interactions horizontales sont limitées ou quasi-inexistantes. L'enseignant intervient en tant que vecteur d'informations ou expert linguistique en prise directe avec le référent. Il intervient également sur le contenu des propos des apprenants ne se donnant pas la possibilité d'identifier et d'exploiter leurs représentations. Du point de vue des caractéristiques discursives, l'enjeu communicatif est souvent limité. Les demandes discursives sont très réduites face aux apprenants qui n'ont qu'à remplir des moules langagiers pré-structurés par le professeur. Par ailleurs, l'activité d'expression verbale des apprenants se limite à fournir des réponses non expansives au sein de la structure Initiative-Réponse-Evaluation (IRE), notamment en raison de l'importance des questions fermées du professeur. Le domaine de référence est clos (il dépasse rarement ce qui est discuté et en général initié par l'enseignant). Les échanges sont donc prévisibles et la capacité d'adaptation de l'enseignant aux apports des apprenants est peu importante. Les apprenants se situent dans un système d'apprentissage réception-consommation tel que l'a défini M. Altet (1994). Les apprenants répondent aux sollicitations de l'enseignant, répètent, reproduisent des structures de phrases. Leur responsabilité est limitée dans la conduite de la communication. Le modèle s'inscrit dans une logique communicative de la reproduction.

Modèle systémique

À l'inverse, dans le modèle systémique, les échanges sont co-dirigés avec les apprenants. Les tâches que les situations sociales proposent à l'apprenant constitue un véritable élément fonctionnel dans le développement de ses capacités langagières, se situant dans la zone proximale de développement. Les tâches sont davantage formatives ou métacognitives et les consignes ouvertes, favorisant l'émergence de points de vue divergents par le jeu des interactions horizontales et verticales. Les points de vue divergents sont propices à l'élaboration de l'expression verbale et susceptibles de générer une déstabilisation cognitive. Ce conflit sociocognitif peut contribuer à développer les compétences CCI si, toutefois, la consigne incite au dépassement de ce conflit.

Du point de vue des positionnements énonciatifs, l'enseignant intervient sur les représentations des apprenants par des techniques de distanciation et d'analyse et non sur les contenus des propos des apprenants. Il alterne ses postures privilégiant les rôles d'animateur, de médiateur et d'observateur. Concernant la configuration des paramètres discursifs, la dimension dialogale des échanges et l'absence de la structure IRE vont de pair avec des questions ouvertes et d'information, des réponses à tendance expansive, la participation des apprenants au contrôle des thèmes et un domaine de référence ouvert, dépassant le strict contenu de ce qui est discuté. Ainsi, ce type de situation laisse place à l'imprévu et requiert de la part de l'enseignant une capacité d'adaptation en fonction de l'évolution des échanges.

Les apprenants se situent dans un système d'apprentissage expression-production : ils vont prendre la parole, poser des questions, prendre le risque de communiquer. On se trouve ici dans une logique communicative de l'interagir.

Conclusion

Le développement des compétences CCI chez les apprenants nécessite d'instaurer des échanges diversifiés et créatifs, de limiter le contrôle de l'enseignant sur les échanges afin de renforcer la responsabilité et l'initiative des apprenants dans la conduite de la communication ; la responsabilité et l'initiative étant des indicateurs inhérents à la compétence civique. Aussi, les situations d'E/A doivent-elles être aménagées de façon à permettre de dévoiler, à travers les discours des apprenants, le système de représentations culturelles de ces derniers. Or, nos observations indiquent que les enseignants de FLS ne créent pas suffisamment de situations d'apprentissage et ne mettent pas en place assez d'activités, de conditions dans lesquelles les étudiants se posent des questions, et mènent une recherche réelle par eux-mêmes. Ce qui se joue en classe, à savoir les représentations que l'enseignant sera en mesure de co-construire avec ses apprenants dépend, selon nous, aussi bien de la manière de conduire le cours (les interactions suscitées, type de leadership) en fonction d'un certain type de situation d'enseignement/apprentissage mis en place que des contenus qui y sont mis en circulation (une prise en compte plus ou moins explicite et volontaire de la « variable » culturelle). Si l'enseignement du FLS ne peut plus être considéré comme une tâche purement linguistique et s'il doit être orienté vers l'acquisition de compétences CCI, les enseignants sont également censés être équipés des savoirs, aptitudes et attitudes indispensables pour accomplir cette tâche élargie de façon adéquate. ☺

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., (1996) « Compétence culturelle, compétence interculturelle », *Le Français dans le monde, Numéro Spécial Cultures, Culture*. 1/1996, p.29-38
- Altet, M., (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Audigier, F., (2000, 1998) *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique* :



Une deuxième synthèse, Strasbourg : Conseil de l'Europe, consultable à l'adresse : <http://culture.coe.fr/postsummit/citoyennete/concepts/frap99-53htm>

Beacco, J.-C., (2008) Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes. Document d'orientation élaboré en vue du Séminaire sur l'intégration linguistique des migrants adultes 26-27 juin 2008, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., (2000) Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours, Paris : Hachette, coll. F/ Références

Bîrzéa C., (2005), « Les politiques de l'Education à la Citoyenneté Démocratique en Europe. Une synthèse », dans Conseil de l'Europe : Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 53-68.

Byram, M., Feng, A., (2004) « Culture and language learning: teaching research and scholarship », *Language Teaching*, n° 37, Vol. 3, p. 149-168.

Cochy, C. ; Lhote, G. ; Candide C. et Roger, S., (2007) « Apprentissage et connaissance de la langue française par les migrants : Une priorité mise en oeuvre par la DPM, l'ANAEM et l'ACSE, Diversité Ville-Ecole-Intégration, n° 151, décembre, p.139-143

Cohen-Émerique, M., (1997) « L'approche interculturelle, une prévention à l'exclusion », *Les Cahiers de l'ACTIF*, Montpellier : mars-avril, vol.1, n° 250, p.19-30.

Conseil de l'Europe, (2008), White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity", Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Etienne, S. ; Jendoubi, K., (2007) « Entre bouleversements institutionnels et réalités de terrain : les contradictions de l'enseignement et de la formation des travailleurs immigrés, *ELA*, n°145, janvier-mars.

Hautecoeur, J.-P., (2007) Construire la diversité. Ibis rouge édi-

tions, Mataury.

Little, D., (2008), Le cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Lussier, D., (2007) Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement et en évaluation, Colloque ALTE/CIEP, Paris, 2 avril 2007, consultable à l'adresse : http://www.alte.org/further_info/sevres/dl200407.pdf

Lussier, D., (1997) « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langue », *ELA*, n° 106, p.231-246.

McAndrew, M., (2006) « Education interculturelle et éducation à la citoyenneté : le cas du Québec » in Lenoir Y, Xypas C., Jamet, C. 2006. Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel, Paris : Armand Colin, p.81-96.

Pekarek, S., (2003) « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans les activités conversationnelles en classe de L2 », *Marges linguistiques*, septembre, document électronique.

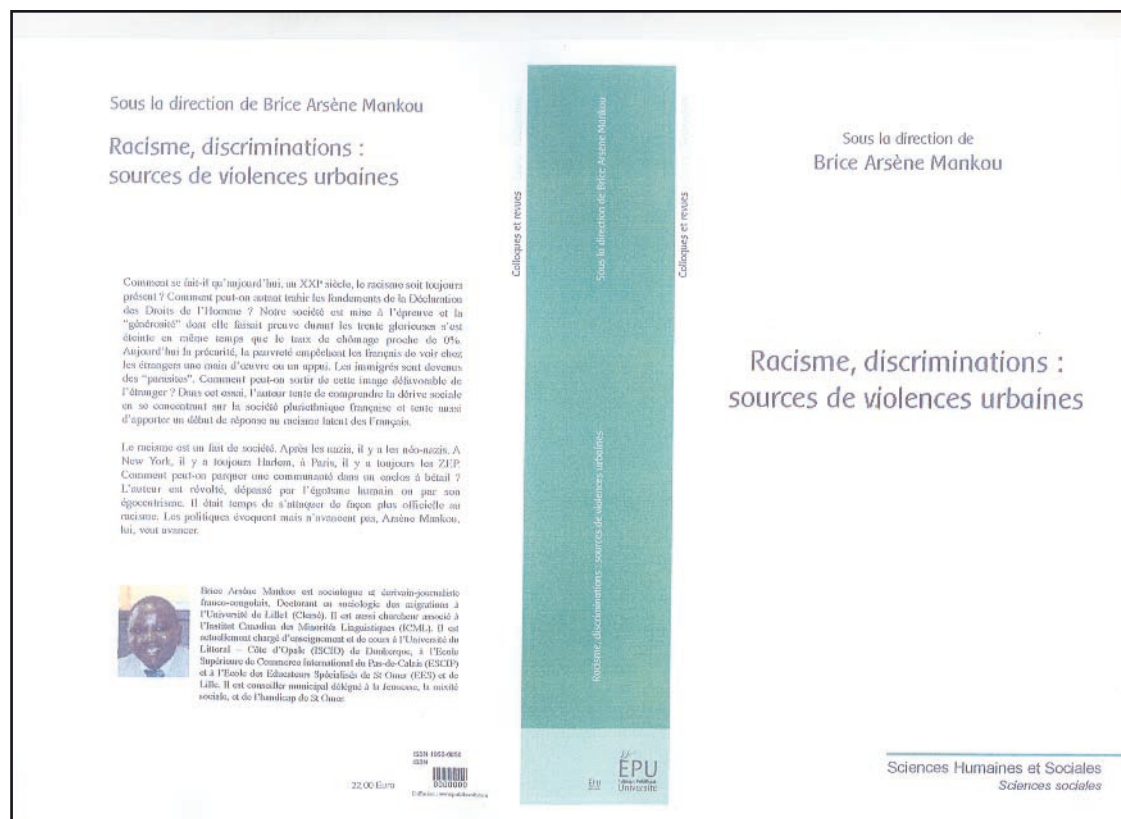
Plutzer V, Ritter, M, (2008) Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration – Enjeux et options pour les apprenants adultes, Strasbourg : Conseil de l'Europe, études thématiques.

Starkey, H., (2002) Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme, Strasbourg : Conseil de l'Europe, consultable à l'adresse : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyFR.pdf>

Touraine, A., (1997) Pourrions-nous vivre ensemble ? Egaux et différent, Paris : Fayard.

Van Avermaet, P., Gysen, S., (2008) Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins, Strasbourg : Conseil de l'Europe, études thématiques.

Zarate, G., (1986) Enseigner une culture étrangère, Paris : Hachette, coll. Recherches et applications.





Maître de conférences au CNAM.
Psychologue, membre du Laboratoire
Lise, CNAM- umr-CNRS

Santé / éducation

Intégrer les enfants étrangers

Par **Ginette FRANCEQUIN**

« Les rapports avec l'Autre sont ambivalents. Ils oscillent entre la réussite et le fiasco. S'ils réussissent, ils amènent à un enrichissement de la relation de l'Autre et de l'univers de soi ; s'ils échouent, ils impliquent des effets nuisibles sur les deux »

Christoph WUHL, *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*. (L'Autre p 1 - 27), 1999. Dunod

Nos représentations sociales du monde sont assez proches en Europe, mais parfois mises à l'épreuve lors de l'accueil d'enfants et d'adolescents de cultures différentes. « *Intégrer n'est pas assimiler* », disait le Directeur des Populations Migrantes, Gérard MOREAU (1992) « *ce serait développer des actions qui tendent à maintenir sa cohésion sociale à la société, dans son tissu local et national, c'est permettre à chacun de vivre paisiblement en bon voisinage, dans le respect des lois et l'exercice des droits, vivre une dynamique, des changements ; resserrer, ressouder le lien social, et ceci concerne tout le monde, français et étranger qui vivent la dissolution du lien social* ».

Un gros travail donc est à mettre en place pour renforcer ce processus auquel les sociologues donnent plusieurs facettes : économique, sociale, et symbolique.

Mon expérience de trois années, réalisée par convention entre le centre municipal de santé de Gennevilliers avec mon Laboratoire de recherches au CNAM permettra de réfléchir à partir des données recueillies sous formes de chiffres entre 2005 et aujourd'hui, et à partir de dialogues, voire d'histoires de trajectoires complètes écoutées en PMI, dans les services sociaux de l'ASSFAM, à la CIMADE, à France Terre d'Asile, ou par mes liens étroits avec le réseau féministe et dans des associations d'insertion professionnelle et d'accueil des départements d'Ile-de-France dans les 75, 92, 93, 94. Les Histoires de parcours d'adolescents « primo arrivants », en Ile-de-France m'ont touchée.

Intégrer les enfants, c'est penser aux modes d'accueil de la petite enfance qu'il s'agisse des crèches, des PMI ou des écoles.

Images d'une PMI de banlieue

Dans un quartier ouvrier et interculturel, les nationalités dominantes sont celles de l'Afrique du nord, mais le chiffre généralement avancé est de 57 nationalités pour ce secteur de la PMI de banlieue.

Les mariages souvent mixtes se sont faits entre étrangers (russe et polonais, algérienne et turc, égyptien et marocain) et « franco-étranger ». Le résultat est que de nombreux enfants viennent de plusieurs cultures, avec différentes langues et dialectes parlés à la maison. C'est dire que plusieurs représentations du monde se croisent ici, depuis le foyer familial jusqu'à la ville, en passant nécessairement par le lieu d'accueil de l'enfant.

Le médecin, responsable de la PMI, est une femme acquiesce à l'intérêt d'un mode d'information écrit ou imagé pour faire de la prévention en différentes langues, comme sur le palud et le besoin d'emmener une moustiquaire en vacances au pays, même si « les visites à la PMI se passent bien, car parfois elle appelle un interprète d'inter-service migrants, ou un membre de la famille, tout en sachant que le parent n'est pas le meilleur lien car les grandes sœurs comme les belles-mères traduisent ce qu'elles veulent souvent ». Ceci peut poser des questions quant aux pratiques éducatives et nourricières : interdits, façons de faire, rituels, manières de dire, manières de faire ajoute-t-elle.

Plus généralement, les couples sont mariés, quelques familles sont monoparentales (séparés, célibataires, veuves) avec une majorité d'enfants légitimes (reconnus). Dans quelques familles, un des parents vit encore au pays ou est décédé sans que les femmes l'aient dit aux enfants, sont, soit restés au pays, soit repartis au pays, qu'ils soient nés en France ou au pays. Certains de ces enfants qui vivent au pays ont moins de 6 ans, sont élevés par un oncle ou une tante.

Une famille comorienne de 6 enfants, est intéressante à examiner : un enfant du père est aux Comores, deux enfants de la mère sont aux Comores, les trois autres sont ici, mais une polygamie est clairement énoncée, le père vivant moitié du temps dans chaque pays où réside chaque partie de sa famille.

Des petits de la PMI ont souvent des frères et sœurs (sur 120 enfants, il n'y a que 37 enfants uniques)

Le logement est un gros problème qui revient fréquemment comme une plainte dans les entretiens menés du fait du logement trop petit pour la famille (F 3 pour 9, un studio pour 5, 9 mètres carrés dans une arrière boutique pour 5), et des cas de saturnisme déclarés.



Des propriétaires « privés » louent cher des logements sans douche.

En définitive, les difficultés sanitaires et financières se croisent, ouvrant vers la précarisation ou du moins les difficultés relationnelles.

Les modes de garde des enfants sont successifs : une amie, une cousine, un congé parental, une nourrice non agréée, une crèche collective, des attentes de nounous, de crèches familiales et finalement l'utilisation de la halte garderie. Le silence en dit long de la difficulté à s'exprimer sur le sujet, car mettre en place un mode de garde pour aller travailler c'est souvent passer par le mode « au black » et « on se débrouille » disent les parents en recherche d'emploi dont la catégorie de « sans emploi » et parfois de « sans papiers » est assez fortement représentée. Autrement, les professions des parents qui travaillent sont celles de petits commerçants, de vendeurs dans le petit commerce, de personnel de l'hôtellerie et la restauration, ou encore dans le secrétariat et l'éducation. Les métiers précaires sont très représentés (distributeur de prospectus, travail au noir) ainsi que les métiers du nettoyage : femmes de ménage, agents de propreté, agents de nettoyage ; ou encore agents de sécurité, employés de maison, ouvriers, mécaniciens ; d'autres sont artisans, boulangers, coiffeurs, menuisiers, carreleurs, puis viennent les étudiants.

Plus généralement un seul parent travaille, les mères sont souvent en recherche d'emploi.

Par exemple, dans l'après midi on peut rencontrer en salle de jeu une dame qui vit avec sa maman dans un studio, sans titre de séjour, le papa est en attente de régularisation, ils sont séparés et le bébé vit dans le studio avec maman et grand-mère. Elle parle avec une maman handicapée dont le père ne s'occupe pas de l'enfant, elle aimerait une travailleuse familiale.

Je sens une solidarité familiale autour des filles célibataires ou de jeunes couples en précarité

Mais je constate aussi que peu d'informations passent sur la sexualité, sur la contraception.

Cependant il y a du positif, une maman veut reprendre des études. Deux autres veulent une formation ; pour l'une d'elles, la place en crèche sera décisive dans l'orientation.

Parmi les personnes qui fréquentent la PMI, la femme la plus jeune a 19 ans, l'homme le plus jeune a 20 ans, la femme la plus vieille a 45 ans, son mari est l'homme le plus vieux, il a 90 ans. Les mères ont surtout entre 25 et 40 ans et les pères également.

Intégrer la petite enfance ?

Je partirai d'un petit exemple : Au Cameroun, raconte une jeune femme, « traditionnellement, lorsqu'on demande à une personne comment elle s'appelle, cette personne répondra en nommant sa lignée paternelle, puis s'il le faut la lignée maternelle. C'est dire qu'un individu existe parce qu'il fait partie d'un lignage. En France, c'est différent, il faut s'habituer »

Chacun est pris et doit être compris dans sa culture et

d'autre part, la culture n'est pas figée mais elle est le fruit d'un processus dynamique qui passe par l'enculturation, qu'on peut schématiser comme l'apprentissage d'un code culturel d'appartenance, une manière de socialisation qui parle aussi de l'appropriation explicite ou implicite. Une question peut être soulevée, comme « *manger avec ses doigts ou avec une fourchette, or nous savons que tous doivent s'intégrer ici, alors on joue sur les deux modalités explique l'éducatrice de jeunes enfants « tu as très faim, tu manges avec les doigts mais ensuite tu prends la cuillère, et on joue avec l'instrument que l'enfant vite sache l'utiliser à bon escient, selon son milieu familial ».*

Etre étranger est une différence et nous essayons d'accepter les personnes telles qu'elles sont pour qu'elles se posent des questions sans se croire exclues ou stigmatisées.

« *Ce qui est compliqué, c'est quand les parents sont en couple mixte qui ne se supporte plus, car la langue peut favoriser le symptôme. On voit des enfants silencieux pour raison de loyauté, ils aiment leurs deux parents, alors ils se taisent pour ne pas choquer l'un ou l'autre » explique la psychologue. « Au contraire si l'enfant est bien en famille il peut être très tôt bilingue et très à l'aise. »*

Une dynamique de la socialisation consiste bien aussi en une élaboration du sujet qui s'opère lorsqu'il négocie entre lui-même et les différents lieux où sa socialisation va se poursuivre. Cette négociation rend compte d'un mouvement entre libre-arbitre et déterminisme. Ce qu'on peut retenir, c'est que cette « enculturation » indique une déculturation qui vise la similitude, désirée ou subie ; cette limitation va être vécue sur différents modes allant du moins intéressant au plus intéressant, elle varie en fonction des individus et ou des situations.

Pour mieux intégrer, accompagner.

L'impact des Femmes Relais est important en service petite enfance. La parution du texte national sur leur création en 1994 a aidé largement à la faisabilité durable du but Education à la santé, en PMI, car le seul lien libre des femmes migrantes est la PMI (elles ont le droit de sortir pour les enfants) car « *elles sont souvent soumises à la famille* » explique l'une d'elle.

La femme-relais, est une mère de famille, habitante de la même ville. Etrangère, elle aussi elle a une volonté d'aider les autres et de se former. Elle conseille un psy et entend que la prière et la foi sont mises comme en avant, comme le soin efficace. Elle est celle qui comprend les difficultés lors des accouchements (placenta, 40 jours sans sortir) et a comme objectif d'aider à l'organisation des papiers, de leur place, leur rangement, car éduquer à la santé demande de la vigilance (sur l'alimentation, sur les gestes, sur l'école, sur les valeurs d'apprentissage, sur la peur d'être jugée)

« *Nos objectifs ont varié au regard des lignes politiques qui un jour disent : travailler sur le diabète, sur le cancer du sein, sur la parentalité, sur l'hypertension. Des problèmes nouveaux ont surgi : les droits au travail, le logement et le saturnisme, le logement social et le temps d'attente et la juste place. En 2004, notre nom a changé, on est passé à Médiatrice sociale et culturelle avec une charte signée en préfecture.* », explique Fatima, mais « *on a de moins en moins de moyens* ».

Mais c'est parfois délicat d'accompagner des mères mi-

grantes dans une société opaque ? Va-t-on au commissariat, en clinique, à l'hôpital, aide-t-on une mère d'enfant non voyant, va-t-on avec la mère chez l'orthophoniste ? Comment lire une ordonnance et comment prendre les médicaments est aussi une question. Pour que le soin touche son objectif, il faut parfois expliquer que le suppositoire n'est pas une crème à étaler sur le dos par exemple. Comment expliquer le vaccin contre le tétanos surtout dans les métiers à risques ?

Comment de manière collective pour aider des femmes très seules à marcher debout ? Nous devons « *Travailler la question du sida, du palud, de l'autonomie, du prix du stérilet, de l'excision, des normes éducatives, de l'âge du père, du portable au bébé, de la télé en permanence* » et c'est délicat, car nous sommes conscientes de la haute importance de cet accompagnement.

Intégrer à l'école ?

Le professeur de la classe d'accueil est souvent perçu comme l'unique lien entre la culture du pays d'origine et la culture du pays d'accueil. " Médiateur " il est ressenti comme une figure maternelle " suffisamment bonne et nécessaire " dont l'attachement sécurisant est durable, en qui chaque adolescent a confiance grâce à l'écoute, le partage de réflexions, la manière de donner du temps aux élèves qui arrivent.

Il existe au moins deux manières de vivre l'intégration à l'école selon que ces adolescents étaient scolarisés ou non scolarisés dans leur pays d'origine, même si ces jeunes sont moins nombreux suite aux mesures de filtrage à l'arrivée

Pour ceux qui n'avaient jamais été scolarisés, la première année est très difficile.

Ils doivent tout apprendre du minimum de socialisation scolaire : respecter les horaires, tenir un stylo, un planning, rester assis dans un lieu plus ou moins " fermé " par rapport à la vie rurale. Les difficultés les plus grandes s'appliquent à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil qu'elle soit parlée, lue ou écrite. Cette discipline support de tous les autres apprentissages est toujours fortement investie. L'aide aux devoirs et les activités éducatives des associations de quartiers, mais d'autres refusent cette aide en dehors de l'école par fierté " car c'est la honte de demander " Tous passent beaucoup de temps à apprendre sérieusement regrettant au bout de quelques mois de collège de n'être pas venus plus jeunes pour apprendre " plus vite et mieux "

Pour les élèves normalement scolarisés dans leur pays d'origine, une analyse des raisons de leur venue, (qu'ils les acceptent ou pas) peut se faire.

Nous remarquons toujours l'importance du professeur et nous avons constaté que les élèves éprouvent entre eux un sentiment de fraternité, de solidarité devant les difficultés à affronter pour acquérir la langue et s'adapter.

Ceci indépendamment des pays d'où ils viennent et des

conflits qui auraient pu opposer tel ou tel pays. Pourtant nous avons observé que les élèves venant du même pays ou parlant la même langue exercent entre eux l'entraide plus facilement par des échanges réciproques concernant à la fois la langue à apprendre mais aussi le système éducatif. Les professeurs ont bien compris l'importance de ces interactions et souvent laissent des espaces libres à la parole pour que se réalisent identifications, solidarités et stimulations.

L'entrée en classe ordinaire représentera pour ces élèves un nouveau palier d'adaptation sociale et d'apprentissages. Le changement de classe n'est pas sans apporter de la déconvenue, par les moqueries à propos des différences culturelles (essentiellement sur les manières de s'habiller, de saluer, de manger) et à propos des difficultés de langue. Il y a certainement tout un travail à faire (réflexions sur la tolérance, la citoyenneté) au niveau du collège avec les élèves de classes ordinaires.

Ce travail devrait être mené conjointement par les enseignants et les parents d'élèves, car nous faisons l'hypothèse que ces moqueries malheureuses sont plus des réactions de défense que de la méchanceté, qu'elles se mettent en place par rapport au fantasme collectif d'une menace contre l'identité des autochtones que représente l'arrivée d'un étranger.

Ces élèves qui intègrent rapidement les classes ordinaires ont tendance à se comparer aux autres, confrontant leurs performances, leurs opinions, leurs attitudes dans l'école. En général, l'élève se trouve plus faible et dit en souffrir surtout si son âge (un an de retard souvent) et ses performances dans son pays étaient bonnes. Restent alors du découragement ou de l'amertume d'une position enviable mais encore inaccessible. Des regrets implicites ou explicites sont exprimés, mais aussi de la fierté quand une meilleure note est obtenue. Le plus souvent les élèves " étrangers " ont peu d'estime pour les comportements " décontractés " voire insolents des élèves autochtones vis à vis des professeurs tout en rêvant de devenir " comme les autres " mais en restant " polis ".

Cet accompagnement en langue, associé à un soutien pédagogique, devrait être maintenu jusqu'à ce qu'adaptation et réussite soient significatives. Tous les enseignants de classes d'accueil et tous les psychologues de l'Education savent qu'une qualité essentielle doit être ajoutée à leurs compétences : la patience.

Patience de la répétition, bien sûr mais aussi patience jusqu'au déblocage psychologique. Ces élèves ont vécu séparations, ruptures, déracinements souvent imposés. Comme tout un chacun devant la nouveauté du pays d'accueil, ils mettent en oeuvre des mécanismes défensifs pour faire face aux affects et conflits venus de cette immigration non choisie. Un des premiers mécanismes défensifs peut être un refus, visant les démarches à faire, les institutions, l'apprentissage de la langue qui provoquent un repli vers ceux de la même communauté. En général, ces attitudes s'accompagnent d'une idéalisation de ce qui est resté là-bas.

Après cette phase dépressive, courte chez les adoles-



cents, où ne pas parler peut être une étape, les adolescents rebondissent vite, heureusement pour eux. Acceptant de se " transculturer ", ils tentent souvent de répondre à l'image attendue d'eux, apprennent nos modes de nourriture, notre façon d'être et se vivent avec des nouveaux mots de la langue du pays d'accueil, se pensent dans cette nouvelle langue. Mais, ceci ne se passe pas sans mal - être, certains culpabilisent de " commencer à oublier leur pays ". Cet oubli apparent peut même créer une distance avec leurs parents.

C'est aussi à l'école, cadre social de leur quotidien, que se confrontent ces jeunes découvrant un ensemble de nouvelles normes et c'est par rapport à elles qu'ils élaborent leurs ruptures ou la perte de leurs racines.

Conclusion

L'accueil d'un enfant ou d'un adolescent passe par l'accueil de sa famille. Il est indispensable d'avoir à l'esprit que chaque adolescent arrive avec son histoire, et il est difficile de l'isoler de l'histoire familiale. Les rêves et espoirs que

l'adolescent porte en lui sont souvent liés à ceux de ses parents, c'est à dire à la réussite de leur propre intégration.

Les expériences des femmes relais ou des médiateurs n'appartenant ni à l'école, ni à la commune, mais originaires de plusieurs pays (Afrique Noire, Afrique du Nord, Turquie) sont efficaces, pour débloquer des situations délicates (conseiller un suivi médical ou psychologique). Ils font passer les messages de l'école vers les familles, mais le sens inverse est encore timide et risque aussi de produire le contraire de ce qui est souhaité : être trop présents et se rendre indispensables, à la place des parents qui s'en remettraient alors à une nouvelle forme d'assistance pour remédier à la distance culturelle entre les familles migrantes et l'école.

Souhaitons que cet écueil soit évité et que les médiateurs réussissent à concerner les familles de manière responsable dans l'intérêt de leur enfant. En effet plus que " messagers de l'école ", ils devraient être traducteurs des discours des deux acteurs, " parents et école " et aider les deux à s'exprimer avec l'habitude du " en direct et face à face ". ☺



Instructeur et
Inspecteur à
l'IUFM de Cologne



Maître de
conférences en
didactique du
français langue
étrangère (FLE)
à l'Université
Charles-de-Gaulle
Lille 3.

Santé

Une carte maîtresse de l'insertion sociale des (enfants de) migrants par la santé : leur plurilinguisme

Par Claus REINHARDT (IUFM de Cologne) & Évelyne ROSEN (Université Lille 3)

La prévention est devenue un champ d'action fondamental des actions dans le domaine de la santé (voir la loi n° 2004-806 du 9 août 2004 relative à la politique de santé publique) ; des études centrées sur les perceptions de la population en matière de santé ont mis néanmoins en évidence les inégalités importantes en termes de perceptions, d'attitudes et de comportements de santé, entre hommes et femmes, selon le niveau d'études ou de revenus, ou, selon l'activité professionnelle (F. Beck, P. Guilbert & A. Gautier (dir.) (2007)). Ces inégalités sont complexes et seule leur analyse fine peut permettre de mieux adapter les actions futures de prévention.

C'est sur ce constat de départ que se fondent les questions qui ont guidé notre recherche-action : comment parvenir à toucher des populations vulnérables qui échappent aux actions traditionnelles de prévention ? Comment sur-

monter notamment la barrière linguistique et culturelle qui fait parfois obstacle à la mise en place d'actions efficaces ? Dans le présent article, nous nous intéresserons plus particulièrement à une action visant la prévention des caries⁽¹⁾ auprès d'un public d'enfants de migrants : dans une première partie, nous mettrons en évidence le lien entre santé et insertion sociale et nous montrerons dans quelle mesure la langue et la culture d'origine des enfants peut être un frein à la mise en place d'une action de prévention efficace contre les caries. Dans une deuxième partie, nous présenterons le dispositif mis en place qui permet de toucher un plus large public d'enfants de migrants en jouant sur l'un de leurs atouts, rarement exploité dans de telles actions de prévention : leur plurilinguisme.

(1) La carie dentaire est considérée comme le 4^{ème} fléau mondial derrière les cancers, les maladies cardiovasculaires et le SIDA par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).

Se brosser correctement les dents : un exemple du lien entre santé et insertion sociale

Une hygiène buccale impeccable ne peut être obtenue que lorsque les soins des dents et de la muqueuse buccale ont été appris avec exactitude et à fond.

Durant ces dernières décennies, l'on observe une nette amélioration des comportements en la matière, mais toutes les couches de la population ne sont pas touchées par une telle amélioration ; chez les enfants, par exemple, cette amélioration n'est pas nette (Jackson et al., 2005) et une tendance inverse a même été constatée parmi les populations migrantes et dans les pays en voie de développement (Truin et al., 2005 ; Kalyvias et al., 2006 ; Ferro et al., 2007 ; Lo et al., 2001).

Le lien entre statut socio-économique et santé (incluant l'hygiène buccale) a été clairement établi par différentes études réalisées (voir notamment F. Beck, P. Guilbert & A. Gautier (dir.) (2007) ; Locker, 2000 ; Perinetti et al., 2005), d'autres facteurs croisés allant également dans ce sens, telles de mauvaises habitudes alimentaires ou bien encore l'absence de suppléments en fluor⁽²⁾ (Droz et al., 2006 ; Harris et al., 2004).

Différentes actions de prévention ont été menées avec succès auprès de ces populations vulnérables, en particulier par le Ministère de la santé qui a mis en place des examens bucco-dentaires de prévention gratuits et obligatoires pour les enfants de 6 et 12 ans. Concrètement le programme M'T dents, mis au point par l'assurance maladie et les chirurgiens dentistes, comprend un nouveau programme de prévention. Spécialement étudié pour correspondre aux âges les plus exposés au risque de carie, il offre la possibilité aux enfants de faire plusieurs contrôles dentaires entre 6 et 18 ans ainsi que tous les soins qui y seront liés, le remboursement à 100 % étant compris.

Des actions complémentaires sont également menées en contexte scolaire. Selon l'Union Française pour la Santé Bucco-Dentaire (UFSBD)⁽³⁾, en 1998, 61% des enfants âgés de 6 à 12 ans n'ont pas une dentition intacte. Près de 35% d'entre eux ont des problèmes sur des dents définitives et n'ont jamais été traités. Plus de 35% des enfants de moins de 6 ans présentent une ou plusieurs molaires cariées. Nous sommes donc loin de l'objectif fixé par l'OMS : en 2010, plus aucune carie chez 90% des enfants de 5 à 6 ans ! Dans ce contexte, l'UFSBD a lancé une campagne de prévention dans toutes les écoles primaires de l'hexagone. Sa vocation est d'expliquer aux enfants pourquoi il est impératif de se brosser efficacement et régulièrement les dents, au moins deux fois par jour (matin et soir). Par ailleurs, cette démarche vise également à éduquer les enfants en matière d'alimentation, en insistant sur l'équilibre et les méfaits du grignotage ou des sucreries. L'idée est de leur faire prendre conscience de leur responsabilité vis-à-vis de leur santé. Enfin, le dernier défi consiste à dédramatiser la consultation chez le « docteur des dents ». Mais la barrière linguistique et culturelle demeure souvent un obstacle à de tels programmes : comment expliquer à un enfant la manière de se brosser les dents lorsqu'il ne comprend que peu la langue ?

(2) Le fluor doit en effet être donné en supplément de la petite enfance à l'adolescence par prescription du dentiste car il améliore la résistance des dents à la carie.

(3) <http://www.ufsbd.fr/>

C'est à cette limite que vient répondre le dispositif suivant, mis en place dans des classes d'accueil (CLA) multi-ethniques comptant des enfants de plus de 10 langues-cultures et origines différentes, en phase d'apprentissage de la langue : comment mobiliser dans un programme de prévention cet atout unique qu'est le plurilinguisme de ces élèves⁽⁴⁾ ?

Un dispositif de prévention jouant sur le plurilinguisme

Partant du constat que les interventions des professionnels de la santé en CLA se heurtent souvent à la barrière de la langue (comment en effet trouver un professionnel capable d'intervenir – même ponctuellement pour traduire un terme un peu technique par exemple – dans plus de dix langues différentes ?), nous avons mis en place, au sein d'une même école primaire, le dispositif suivant, fondé sur le principe du tutorat entre pairs : ce sont des élèves de CM2 (anciennement élèves de ces mêmes CLA) ayant suivi le programme de prévention qui vont ensuite l'expliquer aux élèves des classes de CP, en intervenant principalement dans la langue-cible mais en hésitant pas à recourir à leur langue maternelle commune, si le besoin s'en fait sentir.

Ce dispositif s'est déroulé en plusieurs étapes, que nous détaillerons ci-dessous en distinguant la phase de préparation, la phase d'intervention et les résultats obtenus.

La phase de préparation

Durant cinq heures, les élèves de CM2 ont suivi un programme de prévention comprenant une présentation d'une bonne technique pour se brosser les dents en théorie et en pratique, la technique Fones⁽⁵⁾, ensuite exercée sur des modèles dentaires, ainsi que les principes d'une bonne alimentation. La semaine suivante, ces élèves ont brossé leurs dents en classe après le déjeuner, sous la surveillance de l'enseignant ; les erreurs en matière de brossage étant corrigées entre pairs, et, le cas échéant, par l'enseignant. En outre, pour assurer la motivation des élèves et les inciter à se brosser les dents à la maison, un système de petits posters à compléter le matin et le soir a été mis en place ; un poster complété en une semaine étant échangé contre un ballon, des auto-collants, etc. Une fois « experts » dans le domaine, ces élèves de CM2 se sont ensuite préparés, durant quatre heures, à pouvoir expliquer cette technique appropriée pour bien se brosser les dents, en anticipant dans la discussion, avec l'aide de l'enseignant, les questions, les risques de malentendus et les sources de difficultés : ce travail a abouti à la rédaction d'un livret-pilote détaillant les étapes à suivre ; en suivant ces instructions, ils se sont ensuite entraînés, sous forme de simulations filmées, à pouvoir expliquer cette technique Fones. Les élèves ayant bien utilisé le livret-pilote ont alors été décorés d'un badge du « bon maître des dents », les identifiant ainsi comme tels auprès des élèves de CP (par ailleurs interrogés sur leurs pratiques en matière de brossage des dents (fréquence et durée), avant l'intervention et 7 jours après).

(4) Par plurilinguisme, l'on entend ici l'ensemble des variétés linguistiques qu'un locuteur possède, qu'elles soient plus ou moins bien maîtrisées ou développées (Rosen, 2007).

(5) Brossage circulaire des dents.



La phase d'intervention

L'intervention a duré deux heures. Les enfants étaient regroupés selon leur langue d'origine (par exemple un « expert » chinois de CM2 intervenant auprès de deux novices chinois de CP).

Cette phase a débuté par l'histoire d'un petit ours devant se brosser les dents, racontée par l'enseignant et illustrée d'images projetées et a été suivie par une discussion avec les enfants de CP sur l'importance de bien se brosser les dents.

Après cette introduction, les élèves de CM2 ont montré la bonne technique pour se brosser les dents sur des appareils dentaires (n'hésitant pas avoir recours à leur langue maternelle en fonction des questions posées et des réactions manifestées par les plus petits), puis les élèves de CP ont effectué à leur tour les bons gestes sur le modèle. Lors de la phase suivante, les « experts » ont montré comment ils se brossaient eux-mêmes les dents avec cette technique, ce qu'ont ensuite fait les novices, sous la surveillance des experts. Une fois que ces bons gestes ont été accomplis, une remise de décoration a eu lieu : chaque participant de CP ayant réalisé correctement la bonne technique se voyant remettre un badge et un poster de motivation.

Sept jours plus tard, chaque élève de CP a été interrogé et observé sur ses pratiques en matière de brossage des dents.

Les résultats

Nous nous sommes particulièrement intéressés aux changements de comportement concernant la technique de brossage utilisée.

Les résultats enregistrés ont été très satisfaisants : avant l'intervention, 10 enfants seulement de CP (sur les 38 interrogés) utilisaient une technique adéquate, circulaire, pour se brosser les dents ; après l'intervention 30 enfants sur 38. De plus, avant l'intervention, 7 enfants de CP utilisaient une technique de brossage efficace et systématique (faces extérieures, intérieures et enfin dessus des dents) ; après l'intervention, 30 enfants ont acquis cette approche systématique.

Comment expliquer une telle réussite pour cette intervention ?

Tout d'abord la barrière linguistique n'a pas constitué d'obstacle. Bien au contraire : l'enregistrement des interactions entre élèves de CP et de CM2 fait apparaître qu'il y a eu toujours au moins une fois recours à leur langue maternelle commune, par exemple pour expliquer un terme technique un peu complexe.

Ensuite, comme l'a révélé l'analyse vidéo des productions, les élèves experts de CM2 ont été acceptés comme de véritables modèles par les plus petits ; une identification d'autant plus aisée que ces modèles étaient de la même origine linguistique et culturelle qu'eux et qu'ils pouvaient ainsi travailler sur des représentations peu favorables liées à ces pratiques d'hygiène buccale.

Enfin la cérémonie finale des récompenses a eu un impact fort, comme l'a révélé la vidéo réalisée, où l'on peut constater une fierté évidente des enfants de CP.

En guise de conclusion

Ainsi, une intervention de prévention contre les caries, peu coûteuse, comme nous l'avons mise en place et décrite dans le présent article, permet-elle de conjuguer différents facteurs qui concourent à sa réussite : une intervention sans barrière linguistique car jouant sur le plurilinguisme des enfants concernés, un rôle de modèle très valorisant pour les plus grands et très formateurs pour les plus petits mettant en évidence leur aptitude à utiliser différentes langues pour bien faire passer un message important, et une cérémonie de récompense source de motivation, venant consacrer les efforts accomplis.

Une telle opération permet ainsi non seulement de valoriser les compétences (linguistiques et pragmatiques) des enfants – en particulier des plus grands promus experts dans l'étude –, de favoriser l'entraide entre les différentes classes d'âge, mais également de jouer, en contexte scolaire, une carte maîtresse de l'insertion sociale à terme des (enfants de) migrants par la santé : leur plurilinguisme. ☺

Bibliographie

Beck F., Guilbert P. & Gautier A. (dir.) (2007), *Baromètre santé 2005*, INPES, Saint-Denis.

Droz D., Guegen R., Brucher P., Gerhard J.-L., Roland E. (2006), « Enquête épidémiologique sur la santé buccodentaire d'enfants âgés de 4 ans scolarisés en école maternelle », *Archives de pédiatrie*, vol. 13, n° 9, p. 1222-1229

Ferro R., Besostri A., Meneghetti B., Stellini E. (2007), « Prevalence and severity of dental caries in 5- and 12-year old children in the Veneto Region (Italy) », *Community Dent Health*, n° 24, p. 88-92

Harris R., Nicoll A.D., Adair P.M., Pind C.M. (2004), « Risk factors for dental caries in young children: a systematic review of the literature », *Community Dent Health*, n° 21 Suppl, p. 71-85

Kalyvas D.I., Taylor C.M., Michas V., Lygidakis N.A. (2006), « Dental health of 5-year-old children and parent's perceptions for oral health in the prefectures of Thess and Piraeus in the Attica County of Greece », *International Journal of Paediatric Dentistry*, n° 16, p. 352-357

Lo C.M., Faye D., Gaye F., Cisse D., Yam A. (2001), « Etude de la carie dentaire dans les écoles primaires publiques dépendant du centre de santé Nabil Choucair de Dakar, Sénégal », *Odonto-Stomatologie Tropicale*, n° 96, p. 8-12, <http://www.santetropicale.com/resume/49602.pdf>.

Locker D. (2000), « Deprivation and oral health : a review », *Community Dent Oral Epidemiol*, n° 28, p. 161-9

Perinetti G., Caputi S., Varvara G. (2005), « Risk/Prevention indicator for the prevalence of dental caries in schoolchildren : results from the Italian OHSAR survey », *Caries Res.*, n° 39, p. 9-19

Rosen E. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international.

Truin G.J., van Rijkom H.M., Mulder J., van Hof MA. (2005), « Caries trends 1996-2002 among 6- and 12 year-old children and erosive wear prevalence among 12-year-old children in The Hague », *Caries Res*, n° 39, p. 2-8



Président du réseau AEFTI

Logement

Le délégué du foyer : « Un responsable indispensable »

Par Jean BELLANGER

Les foyers de travailleurs migrants sont des résidences collectives⁽¹⁾

« Les foyers de travailleurs immigrés ont été conçus, il y a 40 ans comme des lieux d'hébergement provisoire avec un minimum de confort, sans intimité ni droit à la vie privée... Les foyers de travailleurs migrants sont des résidences collectives, ils comprennent d'une quinzaine à plus de 400 « lits » destinés à héberger des hommes immigrés, vivant seuls et qui, en général, occupent des postes d'ouvriers du bâtiment ou de salariés de bas niveau de qualification.

Le résident de foyers est plus proche juridiquement d'un occupant d'hôtel que d'un locataire. Il n'a pas le statut de locataire et dans de nombreux cas, l'espace de sa chambre n'est pas considéré comme un espace privatif. (Cf les revendications du comité de résidents de l'ADEF⁽²⁾ d'Epinay demandant que le directeur ou son représentant ne pénètre pas dans leurs chambres sans autorisation.)

Le plan quinquennal de rénovation des foyers

En 1997, un plan quinquennal de traitement des foyers avait été mis en place par le Gouvernement Jospin, ce plan fut prolongé en 2006 par la droite. Mais en 2008, 10 ans plus tard on peut se demander ce qu'il en est de cette rénovation décidée ? La revalorisation de la fonction de délégué comme, animateur des « conseils de concertation » des résidences et foyers de travailleurs immigrés est indispensable, elle doit se réaliser en même temps que la rénovation matérielle qui peine à voir le jour.

En Ile-de-France, moins de la moitié des objectifs ont été atteints, les îlots insalubres ont même progressé. La surpopulation complique la tâche des renovateurs et, rares sont les villes comme celle de Saint-Denis⁽³⁾ qui ont honoré leurs engagements ou leurs obligations vis-à-vis d'une population qui a contribué au développement économique de notre pays. Peu de foyers ont été rénovés ou construits en Ile-de-France comme dans la France entière.

Il est scandaleux et voire honteux de laisser croupir dans leur misère, des « vieux travailleurs » qui ont donné le meilleur de leur vie pour la prospérité économique de la France et de l'Europe, comme ceux que l'on peut voir sur ces photos prises dans l'arrondissement de Saint Denis à Epinay sur Seine et à Pierrefitte.

(1) voir revue de Ensemble vivre et travailler, mars 2007, page 14 article : « Etat des foyers extrait du COPAF Geneviève Petauton ».

(2) ADEF 250 avenue de la République à Epinay sur seine 93800.

(3) Huit foyers : ADEF, AFTAM, ADOMA...

Je pense qu'il est particulièrement déshonorant pour notre pays d'encourager le lynchage de l'immigré sans-papier et de refuser de lui donner, comme à chaque travailleur, la reconnaissance de son titre de « travailleur salarié ».

Je ne suis pas étonné de voir la CGT et SUD s'engager sur le terrain juridique de la régularisation des sans papiers, je trouve qu'ils ne font que leur devoir de syndicats responsables et ce faisant, ils sont mieux placés pour dénoncer l'attitude injuste du Gouvernement et du Medef qui après avoir utilisé l'immigré le rejette et le désigne comme responsable du malaise social.

Un « bon immigré » c'est encore malheureusement pour beaucoup, un homme « docile », et « soumis »... Celui qui accepte ce que « le maître » lui commande de faire et qui dit merci.

... Merci patron, Merci Monsieur l'agent, Merci aux commerçants, aux bailleurs de fonds, aux fonctionnaires et merci aux associations qui nous aident... Bref, l'immigré docile, serviable et poli comme au bon vieux temps...

Cette mentalité de « dépendance et de soumission » parfois entretenue par la religion et par la peur de l'expulsion peut atteindre les « délégués » des comités de concertation.

Comment valoriser la fonction de délégué, membre élu du Comité de concertation ?

La loi SRU (Solidarité et renouvellement urbain) de décembre 2000, fait obligation aux sociétés gestionnaires de Foyers et Résidences sociales de consulter leurs « comités de concertations ».

La plupart des sociétés gestionnaires se plient à cette réglementation mais qui se soucie de la formation des responsables qui représentent leurs frères résidents ? Sont-ils des intermédiaires pour transmettre les consignes de l'autorité ou bien sont-ils des responsables à l'affût du bien-être de leurs mandataires ?

Je partage le point de vue du COPAF et de nombreuses associations et Comités de résidents qui proposent de mettre en place des formations pour les délégués.

Le réseau des AEFTI est prêt à apporter sa contribution pour favoriser la mise en place d'un centre de formation dans chaque foyer.



Foyer Adoma Pierrefitte



Les sociétés gestionnaires et leurs responsables locaux, départementaux ou régionaux ne sont pas opposés à de tels équipements. Les mairies dans le cadre du désenclavement des quartiers et des îlots sensibles de leurs villes sont disposées à fournir le matériel audiovisuel indispensable. Ces équipements permettraient de faciliter les contacts avec les pays d'origines.

J'ai récemment rencontré un directeur Départemental de ADOMA qui voudrait que certains foyers soient des « vitrines » pour exposer comment des relations interculturelles peuvent s'établir entre les résidents et la population environnante... Je partage son point de vue, nous pouvons travailler ensemble...

Dans l'état actuel, les délégués, loin d'être valorisés, sont souvent accablés par les légitimes revendications matérielles de leurs mandataires. L'installation des Mosquées dans les foyers, même les plus vétustes, me semble être une réponse insuffisante, bien que justifiée aux besoins exprimés par les résidents. Les formations, les communications, les échanges peuvent se faire dans les foyers et résidences sociales ... Pourvu qu'ils soient équipés de moyens appropriés ...

Comment revaloriser la fonction du délégué ?

- ✿ Connaître le lieu de résidence : combien de lits ? Combien de résidents ? Leur âge ? Leur situation ?
- ✿ Etablir « un plan de concertation » avec les résidents et la société gestionnaire avec un planning des réunions où sont notés les thèmes qui seront abordés...
- ✿ Afficher le compte rendu des réunions ainsi que les décisions et orientations prises en Assemblée Générale des résidents.
- ✿ Contacter les services de la ville : dans le cadre du désenclavement de la cité, participer aux événements culturels et à l'animation sociale.
- ✿ Prévoir l'aménagement de salles de formation et de communication, les équiper d'appareils informatiques. Valoriser les liens de codéveloppement avec les villages du pays. ☉



Doctorant en Sociologie des Migrations
Université de Lille 1- Clersé et chargé de
cours et d'enseignement à l'université du lit-
toral à Dunkerque, à l'Ecole des éducateurs
spécialisés de St Omer et de Lille

Logement

La crise du logement : les immigrés dans la tourmente

Par Brice Arsène MANKOU

La crise du logement en France s'inscrit entre les discours politiques et les préoccupations quotidiennes des Français. Mais que cache véritablement cette notion de crise du logement ? Comment peut-on la décrire et l'expliquer ? Quelle est la politique de l'État actuel pour la résorber ? Autant de questions que l'on peut se poser.

Mais d'entrée de jeu, il faut dire que la crise du logement a pour conséquences entre autres : une généralisation et une aggravation des difficultés d'accès au logement du fait du blocage de la chaîne du logement au sein de ses différents marchés : au-delà des populations traditionnellement touchées, qui se voient bloquées dans des formes de logement précaire ou dans le parc locatif social, les classes moyennes éprouvent des difficultés croissantes notamment à accéder à la propriété.

La crise du logement c'est aussi l'inadéquation entre l'offre et la demande de logement. Cette dernière connaît en effet des évolutions démographiques et sociologiques de long terme qui augmentent la concentration au centre des espaces urbains, au sein desquels la production de logements est relativement stable. Au-delà de ces tendances de fond, des facteurs financiers, notamment la facilitation des conditions de crédit, donnent son acuité actuelle à la crise.

Ainsi, depuis l'appel de l'Abbé Pierre, fondateur des Compagnons d'Emmaüs, lancé en 1954, la question du logement occupe une place de choix dans le débat public français. Au point où, pour tous les gouvernements, qui se sont succédés en France, résoudre cette question du logement, c'est gagner la confiance des familles immigrées considérées souvent comme les « mal-logées » de France. Aujourd'hui, avec la crise du logement qui touche toutes les couches sociales en France, les immigrés, sont ceux qui payent le plus lourd tribut des injustices et autres types de discriminations liées à l'accès au logement. Les incendies que Paris a connus dernièrement relancent cette question qui devient un casse tête pour les autorités Françaises.

En effet, ils sont nombreux, munis de contrats de travail à durée indéterminée, des fiches de paie dignes de ce nom et qui malheureusement ne trouvent pas de logement. Contraints souvent au système « D » qui les amènent à squatter des immeubles insalubres avec leur famille, les immigrés crient souvent leur ras-le-bol sur leur situation. Mais sont-ils souvent écoutés par les pouvoirs publics ? Quelle est la situation de ces « mal-logés » ?



*Loger des « mal logés » est un droit de l'homme
Payer son loyer est une obligation même s'il est insalubre*

SITUATION DES MAL-LOGES EN FRANCE

En France, 750 000 immigrés au moins vivent dans un habitat précaire dont 41 000 dans des logements de fortune et 51 000 en chambre d'hôtel. En 2003, 1 640 000 demandeurs de logements sociaux se sont fait enregistrer dans différentes communes, dont 500 000 sont toujours en attente de logements viables. L'incident survenu à l'hôtel Paris-Opéra, dans le 9ème arrondissement de Paris en avril dernier où 11 enfants d'origine immigrée avaient péri lors d'un incendie, n'a pas permis au gouvernement, malgré le plan de cohésion sociale, à faire face à la situation des mal-logés qui vivent dans une extrême précarité. Manque de politique volontariste ou abandon des pouvoirs publics ?

PROJET DE LOI D'ORIENTATION ET DE PROGRAMMATION POUR LA VILLE ET LA RENOVATION URBAINE

Pourtant le gouvernement, à travers l'ancien Ministre de la Cohésion sociale, M. Jean-Louis BORLOO, veut faire de l'accès au logement son cheval de bataille, mais beaucoup reste à faire dans ce domaine.

Le programme de rénovation urbaine assorti d'une addition salée de 30 milliards d'euros d'investissement permettra-t-il de résoudre ce véritable casse-tête pour ces



nombreuses familles immigrées, mal-logées, à qui l'on demande de s'intégrer selon les règles qui régissent la République Française ?

Ce programme prévoit également une démolition et la reconstruction de près de 200 000 logements pour la seule période de 2004-2008. Est-ce suffisant pour reloger toutes ces familles mal-logées ?

En tout cas, la Fondation Abbé Pierre, qui a publié un rapport en mars 2003, estime que les objectifs de Jean-Louis Borloo, « restent en deçà des besoins exprimés ». Car pour cette fondation « avant de démolir, il faut reloger ». Point de vue partagé entièrement par le Président de la Confédération Nationale du Logement (CNL), Jean Pierre GIACOMO, qui, lui, ajoute que la revalorisation des allocations de logement demeure inférieure à l'inflation..

Comme on peut le constater, la crise du logement en France est une triste réalité qui frappe les familles immigrées. Une crise aux conséquences d'autant plus redoutables que ce plan de rénovation urbaine ne pourra être une réponse à l'insécurité grandissante souvent imputable aux immigrés et à leurs familles vivant dans les banlieues.

LES PRINCIPALES CAUSES DE LA CRISE DU LOGEMENT

Cette crise a sans nul doute des causes dont la principale est le malaise généralisé qui n'épargne personne en France.

28 % des ménages vivent dans une extrême précarité et sont démunis. Il s'agit de plus de 2 millions de foyers. Le chômage touche 9,9 % de la population active soit 2,5 millions de personnes.

En ce qui concerne le logement, il faut relever aussi la baisse du nombre de logements sociaux construits : 43 000 en 2003 contre 565 000, il y a 20 ans. Sans oublier, l'augmentation du coût des dépenses obligatoires, à commencer par le loyer, l'énergie, le panier de la ménagère, qui provoquent une baisse du pouvoir d'achat et un sur endettement qui touche plus d'un million de foyers en France.

DIFFICULTES A L'ACCES AU LOGEMENT : LES IMMIGRES TEMOIGNENT !

N.M : « ... Je suis arrivé en France en 1983, titulaire d'un titre de séjour, j'ai plus ou moins travaillé régulièrement en France. Depuis 1983, je ne trouve pas de logement... Cette situation me préoccupe énormément, et je ne sais pas comment me sortir de cette galère... »

Une dame originaire de la RCA, se plaint des discriminations liées à l'accès au logement. Un comportement discriminatoire manifesté par des logeurs à travers des propos tels que :

« *Je ne loue pas mon appartement aux étrangers et surtout pas aux blacks* » propos d'un propriétaire qui a été mis en examen dernièrement à Toulouse.

D'autres immigrés las d'attendre des réponses de la part des agences immobilières, procèdent quelques fois à des squats avec ce que certains congolais appellent en lingala « *Ndako ya poids* »*. Ce phénomène est observable dans les banlieues en région parisienne et très souvent en période hivernale. C'est une pratique qui consiste à occuper illégalement un appartement lorsque vous constatez que son propriétaire est absent ou en vacances. La loi Sarkozy condamne cette pratique, qui est désormais punie. Malgré cela, ceux qui ont recours à cette pratique évoquent souvent des délais d'attente trop longs dans le traitement d'un dossier relatif au logement.

L.N explique : « ... *les logements deviennent tellement rares que nous sommes parfois obligés d'agir ainsi. Moi, par exemple, j'ai été expulsé par mon logeur en plein hiver, je n'avais pas où aller avec ma femme et mes enfants. Pourtant la loi interdit les expulsions en hiver, j'ai été contraint avec des amis de procéder à cette pratique...* »

Une autre catégorie non négligeable est celle des familles qui remplissant les critères d'attribution de logement, se plaignent de l'exiguïté de leur logement. C'est le cas de Mme Alphonse GUIZZO, qui vit en France depuis vingt cinq ans :

« ... *les offres de logement que les Offices des HLM (Habitat à Loyer Modéré), nous proposent nous obligent à fournir beaucoup de papiers (Fiches de paies, facture EDF, avis d'imposition, anciennes quittances de loyer, et garant....Après les avoir fourni et rempli le dossier, une commission se réunit afin d'examiner ces pièces et décider parmi les candidats celui à qui le logement sera attribué. Dur dur d'être locataire en France. On est toujours mieux en Afrique qu'en France. Moi, avec mes sept filles, je dois partager environ 30 m², alors que chez moi en Afrique j'ai une maison avec 5 chambres.* »

Un autre phénomène se développe, c'est celui de la co-location, auquel les immigrés n'étaient pas habitués en Afrique. C'est un nouveau mode de vie, qui a amené certains hommes célibataires à abuser des filles qu'ils recevaient en co-location. Beaucoup de procès ont été intentés à ces logeurs indéliques qui proposaient une chambre dans leur appartement moyennant « *un droit de cuissage* ».

Une dernière catégorie est celle d'immigrés qui accumulent les impayés de loyers en arguant le fait qu'ils sont victimes de discrimination. Payer son loyer est obligatoire et les logeurs deviennent de plus en plus impitoyables vis à vis des locataires.

Selon l'Humanité du 05 juillet 2005, la Seine St Denis (département limitrophe de Paris), demande un plan d'urgence à l'Etat. 5 000 personnes seraient sans toit. En effet, depuis la fin de la trêve hivernale du 15 mars dernier, les expulsions se multiplient. Les squats et l'occupation de terrain se développent.

Après l'incendie de l'hôtel Paris Opéra, on peut s'attendre à la fermeture des hôtels insalubres.

On estime également qu'entre 4 000 et 5 000 logements sociaux seraient en cours de démolition. L'été s'annonce très difficile pour de nombreuses familles en Seine St Denis.

Depuis le 7 juin, une quarantaine de familles campe en plein cœur d'Aubervilliers, après leur expulsion d'un immeuble insalubre. Un campement de fortune se dresse en plein cœur d'Aubervilliers en bordure d'une grande avenue, sous l'œil interdit des automobilistes. La ville d'Aubervilliers compte près de 13 000 logements sociaux et la liste d'attente dépasse les 4 000 demandeurs. Nous sommes en été, mais il faut compter avec la canicule qui apporte son lot de problèmes ainsi que sur les orages accompagnés de pluie et de bourrasque, qui met en péril ces frêles habitations.

Si Jacques CHIRAC en son temps, avait fait de la lutte contre la fracture sociale, sa préoccupation majeure en mettant au centre de sa politique la question du logement. Le gouvernement FILLON lui souhaite une France des propriétaires. ☺

Glossaire :

* *Ndako ya poids* * en lingala, langue Congolaise des deux Congo : un appartement squatté.

Bibliographie sommaire :

«Une opération d'urbanisme exemplaire dans la région parisienne. L'aménagement du nouveau Créteil», *Le moniteur des T.P.B.*, Numéro 36, Septembre 1974

«Quartier des Mordacs, Champigny-sur-Marne. Réhabilitation urbaine», architecture urbanisme, EA Paris-Tolbiac, 95 p [Historique de la politique des grands ensembles, suivi d'un projet de réhabilitation d'un grand ensemble de Champigny-sur-Marne, avec descriptif et bref historique de la cité.]

J.-B. Ache; Jean Chaumely ; Roland Pierry, *Le nouveau Créteil sort de terre La construction moderne, janvier-février 1972*, Numéro 1 [Table ronde avec les principaux chefs de file du nouveau Créteil.]

Juana Anguita ; Jacques Retel ; Mario Robirosa, *Etude sociologique des problèmes que pose la vie dans les tours d'habitation de grande hauteur. Rapport final, Paris, Centre de sociologie urbaine (CSU), 1975, 74 p* [Etude de la spécificité des conditions de vie, aussi bien physique que psychosociologique, de l'habitat dans les immeubles de grande hauteur, basée sur une enquête effectuée sur un échantillon d'un logement sur cinq tiré au hasard dans 20 immeubles choisis au hasard à Paris et dans sa banlieue.]

Jean-Luc Arnaudon ; Bernard Beyer ; Harrond ; Gérard Le Jean;Bernard Liauzu, *Le champ culturel des jeunes en cité, comportements et représentation*, ENFPES, Créteil, Université Paris XII, 1979, 80 p. [Comportements culturels et socio-économiques des jeunes de trois cités à Villejuif, Corbeil et l'Ile-Saint-Denis]



Genèse ou la gestation d'une société qui s'est installée à l'extérieur de son pays d'origine, qui depuis trente ans, commence à s'organiser socialement et culturellement et à s'intégrer dans la communauté nationale française. La revue est issue de cette réalité et prend place dans ce paysage. Elle observe et suit l'installation de la communauté turque dans les pays d'accueil. Oluşum/Genèse est une revue qui vogue depuis 19 ans entre deux cultures et deux langues.

Dernier numéro paru : N° 110-111



Abonnement annuel 6 numéros : 29,00 € (frais de port compris)

www.olusum-genese.net

A T A T U R Q U I E
43, rue Saint-Dizier
54000 NANCY / FRANCE
Tél. : (33) 03.83.37.92.28
www.ataturquie.asso.fr
poste@ataturquie.asso.fr

Dialogue avec

Paul Oriol, président de l'Association pour la Citoyenneté Européenne de Résidence, membre fondateur de la Lettre de la citoyenneté et membre des Alternatifs. Il anime par ailleurs le site Immigration, citoyenneté, nationalité.

« Le suffrage universel, le droit de vote est un long combat en France »

Le collectif Votation citoyenne a organisé à Paris et dans une soixantaine de villes, un référendum symbolique sur le droit de vote des étrangers extracommunautaires aux élections locales, les résultats obtenus sont-ils encourageants ?

Les résultats sur Paris sont très encourageants puis qu'ils dépassent nettement ceux des années précédentes (2004, 2005 et 2006, il n'y a pas eu de votation citoyenne en 2007) malgré l'absence de participation des étudiants qui étaient mobilisés cette année sur d'autres questions.

Ces résultats traduisent la mobilisation des militants qui ont organisé « votation citoyenne » et qui continuent à porter cette revendication mais aussi l'accueil fait par la population.

Lors de l'examen du projet de loi sur la réforme des institutions, l'Assemblée nationale a refusé d'accorder un droit de vote aux étrangers, quelles sont à votre avis les raisons qui ont motivées ce refus ?

Le président de la République, lors de son intervention télévisée a dit qu'il était favorable au droit de vote des résidents étrangers après 10 ans de présence et sous réserve de réciprocité. Si c'est la seule condition pourquoi n'a-t-il, à ce jour, proposé de convention à aucun pays du monde ?

À défaut, il pourrait se contenter de déposer un projet de loi donnant le droit de vote aux ressortissants des pays qui ont donné le droit de vote aux Français vivant sur leur territoire. Il y a 4 pays où les Français peuvent voter à toutes les élections et plus de 20, en dehors de l'Union européenne, où ils peuvent voter sur tout ou partie du territoire aux élections locales.

La vraie raison est ailleurs. Le suffrage universel, le droit de vote est un long combat en France. Si la France a été le premier pays à instaurer le suffrage universel masculin à l'échelle nationale (1848), il a fallu attendre 96 ans et des circonstances exceptionnelles (1944) pour qu'il soit étendu aux femmes.

Suite à l'adoption du traité de Maastricht par référendum, qui donnait le droit de vote aux citoyens de l'Union européenne, le Parlement français a retardé au maximum la transposition de ce traité dans la législation française de sorte que la France a été le dernier pays de l'Union européenne à ouvrir le droit de vote pour les citoyens de l'Union aux élections municipales. Une démocratie qui a peur du suffrage universel !

Le conseil de Paris vient de se prononcer pour le droit de vote et l'éligibilité des étrangers non communautaires aux élections locales, demandant que le maire de Paris « interpelle le président de la République et le gouvernement » à ce sujet. Pensez-vous que Mr DELANOË puisse influencer le président de la République ?

Je ne peux que me féliciter de ce Vœu et je souhaite que de nombreuses municipalités fassent de même. Je note avec satisfaction que certains élus de droite n'ont pas voté contre. Ailleurs, certains élus de droite ont voté pour. Tout ceci montre bien que les élus de droite commencent à se poser des questions d'autant que les sondages montrent bien que, désormais, la population est favorable à plus de 60% au droit de vote lors des élections municipales, 56% quand il s'agit des régionales, 51% quant la question porte sur les municipales et les européennes.

Je ne sais si Mr DELANOË peut influencer le président de la République et ce serait très positif qu'il demande à être reçu pour lui porter un message de la population parisienne. Mais les parlementaires socialistes peuvent influencer le projet de réforme de la Constitution en restant intraitables sur la nécessité d'aligner le droit de vote des étrangers non communautaires sur celui des citoyens de l'Union européenne. ☺

I n t e r v i e w
Zohra BOUTBIBA

**MARSA
Editions**



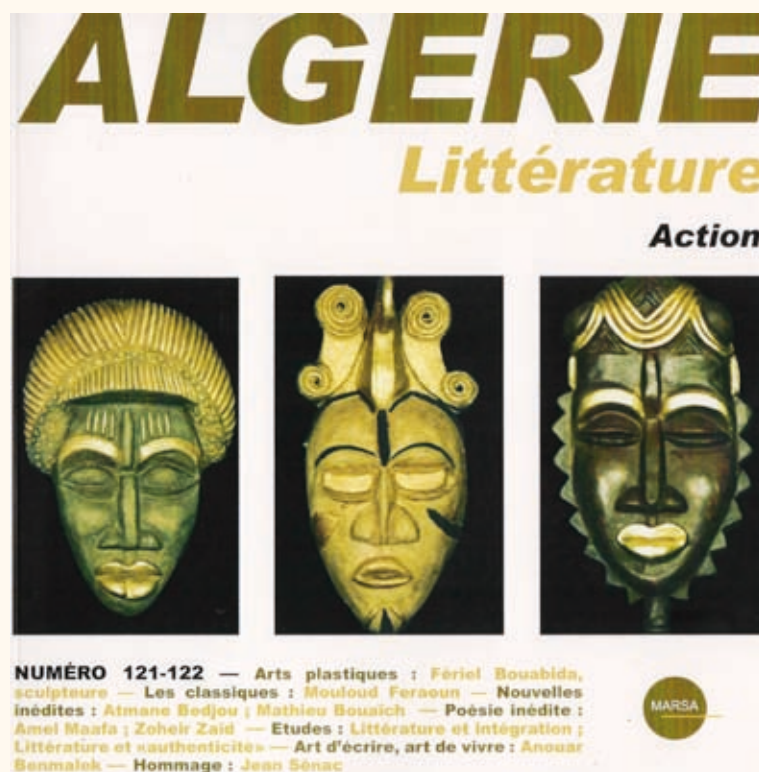
103, bd MacDonald 75019 Paris
Tél/Fax 01 40 16 06 23
Courriel : marsa@free.fr

REVUE ALGERIE LITTERATURE / ACTION

Cette revue a pour but, depuis plus de 10 ans, de faire connaître et de promouvoir les littératures et les arts d'inspiration algérienne : roman, poésie, théâtre, nouvelle, mais aussi peinture, création plastique et spectacle vivant. Chaque numéro, illustré par des reproductions d'œuvres picturales, comporte des textes inédits, ainsi que des entretiens avec des créateurs, des portraits d'auteurs, des études et des chroniques littéraires, etc. Toutes les voix algériennes ou d'origine algérienne s'y font entendre.

Dernier numéro paru

N°121-122, 64p. (21 x 21cm), 10 ill. coul., 12 Euros



Abonnement annuel (5 numéros) : 60 Euros (frais de port inclus)

3 juin 2008

CONSEIL SUPÉRIEUR DU TRAVAIL SOCIAL

AVIS

**à l'attention de Madame Valérie LÉTARD,
Secrétaire d'État à la Solidarité, Présidente du CSTS
Adopté au cours de l'assemblée plénière du 3 juin 2008**

Les organismes du secteur social sont de plus en plus touchés par la politique engagée contre l'immigration illégale. On assiste à la multiplication d'incidents entre la police et les travailleurs sociaux. Les professionnels s'en inquiètent, se soucient de ne pas mettre en danger les publics qu'ils reçoivent, veulent voir affirmer leurs obligations professionnelles et éthiques, souhaitent connaître les possibilités légales de résistance à ces intrusions, craignent leur poursuite pour aide au séjour irrégulier.

La commission éthique du Conseil supérieur de travail social (CSTS) et l'assemblée générale du CSTS (dont la mission est une veille et une expertise sociale) ont donc élaboré un avis, destiné à conforter le travail social, en rappelant ses fondements, et en précisant le droit. D'autre part, il appelle à une réflexion entre ministères des affaires sociales, de la justice et de l'intérieur, et souhaite y participer.

Brigitte BOUQUET membre comité scientifique du SSAÉ, VP CSTS

Les travailleurs sociaux et les institutions qui les emploient se trouvent de plus en plus souvent confrontés, dans le cadre de leur exercice professionnel, à la situation de personnes en très grandes difficultés sociales, psychosociales, sanitaires et culturelles.

Parmi ces personnes, les migrants sont particulièrement en difficulté à plusieurs titres : celui d'être précaires, étrangers et éventuellement en situation irrégulière. Aussi, les travailleurs sociaux sont-ils très souvent en contact avec des populations étrangères, en situation irrégulière ou non, qui demandent aide, assistance, conseil ou hébergement. Conformément à leurs missions, ces travailleurs sociaux ont à les recevoir, les conseiller, les accompagner ou permettre leur accès aux soins ; d'une manière générale, ils ont à venir en aide à tous, indépendamment des origines et des nationalités. Ils participent ainsi au maintien du pacte social et républicain de notre pays fondé sur la liberté, l'égalité et la fraternité ainsi qu'au respect de la dignité et des autres droits fondamentaux.

Or, nous assistons à la multiplication d'incidents comme des opérations de recherche de sans-papiers dans des structures du secteur social, des centres d'hébergement, d'accueil et de soins. De telles pratiques se multiplient avec notamment l'intervention de la police dans ces locaux, des demandes provenant de magistrats notamment en matière de communication de fichiers et de dossiers nominatifs. Ces actions témoignent d'une forme de méconnaissance de la finalité du travail social et portent atteinte à l'exercice de ce dernier.

La Commission éthique et déontologie du Conseil Supérieur de Travail Social a ainsi été saisie de situations précises qui inquiètent les professionnels. Ils s'interrogent sur les obligations qui sont les leurs, sur les possibilités légales qu'ils ont de résister ou de s'opposer à ces interventions, sur les moyens de ne pas mettre en danger les publics qu'ils reçoivent ainsi que de ne pas être eux-mêmes interpellés et même poursuivis.

Le CSTS, par la voix de sa commission éthique et déontologie, tient à exprimer son analyse et ses inquiétudes devant les difficultés rencontrées par les travailleurs sociaux dans le cadre de la mise en œuvre des interventions sociales. Ces difficultés peuvent apparaître comme des remises en cause du travail social tant dans ses fondements et ses enjeux que dans ses pratiques.

I. Rappel de quelques principes déontologiques

La finalité du travail social est l'aide à toutes personnes, fondée sur leur respect et leur dignité. Les axes forts du métier des travailleurs sociaux qui reposent avant tout sur l'intérêt de la personne, le respect de son autonomie, la non-discrimination ... nécessitent le secret professionnel, destiné à protéger les usagers du travail social.

Rappelons que les assistants de service social sont soumis au secret professionnel par leur profession (art. L 411-3 du Code de l'Action Sociale et des Familles) et les autres travailleurs sociaux et intervenants sociaux sont soumis au secret dit « missionnel » (art 226-13 du code pénal).



Aussi, le CSTS considère que, s'ils ont toujours à répondre aux convocations de la police, en revanche les travailleurs sociaux doivent garder le silence sur les faits privés dont ils ont eu connaissance dans le cadre de l'exercice de leur profession. Ce secret ne peut être levé qu'en cas de péril pour la personne (art. 226-14 du Code Pénal).

Aussi, il n'entre pas dans la mission des travailleurs sociaux de rechercher et de se prononcer sur le séjour irrégulier. Ils ont à recevoir toute personne et à lui apporter l'aide nécessaire au regard de sa situation. La loi du 26 novembre 2003 sur la maîtrise de l'immigration précise qu'« une personne, qui agit afin de répondre à un danger grave et imminent menaçant la vie ou l'intégrité physique de l'étranger, ne peut pas être condamnée pour aide au séjour irrégulier d'un étranger ». Ainsi par exemple, l'accès à un logement ou à un hébergement permet d'éviter ou du moins de réduire de façon conséquente les risques d'atteinte à l'intégrité physique de la personne sans domicile, quelle que soit sa situation administrative. Cette simple connaissance ne constitue pas un délit d'intention. En outre, les institutions, associations et organismes du secteur social rappellent que l'interpellation de travailleurs sociaux dans le cadre de leur activité professionnelle ne doit pas constituer une entrave à l'exercice des missions qui leur ont été confiées.

Enfin, dans une décision du 2 mars 2004 (décision n° 2004-492 DC - 2 mars 2004, n° 18), le Conseil constitutionnel a rappelé que « le délit d'aide au séjour irrégulier d'un étranger en France commis en bande organisée ne saurait concerner les organismes humanitaires d'aide aux étrangers » (art. 121-3 du code pénal).

II. Rappel des Droits fondamentaux

Il entre dans les missions des travailleurs sociaux de donner accès aux droits fondamentaux à toute personne leur demandant de l'aide quelle que soit sa situation administrative.

Ces droits fondamentaux sont énoncés dans la Constitution du 4 octobre 1958 : « 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. Elle respecte toutes les croyances ». (Seuls les droits politiques sont spécifiquement liés à la citoyenneté française). Ces droits fondamentaux sont également énoncés dans les traités internationaux, notamment la charte sociale européenne. Les droits garantis par la Charte concernent tous les individus dans leur vie quotidienne : logement, santé, éducation, emploi, protection sociale, circulation des personnes, non-discrimination...

Il faut également rappeler : les engagements internationaux ratifiés par la France et le Préambule de la Constitution qui garantissent l'accès à l'école de tous les enfants.

- ✿ Enseignement primaire obligatoire et gratuit (article 28 de la Convention internationale de New York sur les droits de l'enfant) ;

- ✿ Droit à l'éducation (article 2 du protocole additionnel de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales) ;

- ✿ égalité d'accès à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, intégré dans la Constitution de 1958).

Aussi tous les enfants mineurs présents sur le territoire français doivent pouvoir être scolarisés sans condition de régularité de séjour de leurs parents ou de leurs responsables légaux, ni de condition d'entrée dans le cadre du regroupement familial. Leur scolarisation ne doit pas être entravée par la crainte d'une interpellation des parents.

Aussi, les informations nominatives recueillies dans le cadre de l'institution scolaire ne doivent pas être utilisées dans la recherche de familles en situation irrégulière sous peine de provoquer des arrêts de scolarités et des séparations familiales contraires aux articles 3-5-8-9 et 10 de la Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 signée par la France.

- ✿ L'article 20 de la convention internationale du droit de l'enfant rappelle que « Tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial, ou qui dans son propre intérêt ne peut être laissé dans ce milieu, a droit à une protection et une aide spéciales de l'État. » Ce texte international engage la France et s'impose à tous

Une jurisprudence récente de la Cour de cassation reconnaît aux différents articles de la convention une applicabilité directe devant les tribunaux à l'occasion des litiges qui leur sont soumis

De plus, ces droits fondamentaux sont déclinés dans des textes de droit interne.

Par exemple :

L'ASE n'est subordonnée ni à la régularité du séjour, ni même à une durée minimale de résidence en France (article L 111-2 du CASF). Les prestations de l'aide sociale à l'enfance (ASE) sont servies dans des situations de grande détresse et dans l'intérêt de l'enfant. Le mineur qui, avant d'atteindre 18 ans, a été confié au service de l'ASE, peut demander la nationalité française dès lors qu'il a été confié à l'ASE pendant au moins trois années (article 21-12 du code civil). Enfin, les mineurs étrangers relèvent également du droit à la protection de la jeunesse en danger.

- ✿ L'article L 111-2 du Code de l'action sociale et des familles garantit, au titre de l'aide sociale, la prise en charge des frais d'hébergement des étrangers sans titre de séjour.

- ✿ Pour les personnes sans titre de séjour, il est possible de venir gratuitement en consultation dans un centre PMI ; et tous les modes de garde sont accessibles aux enfants dont les parents sont en situation irrégulière.

Aussi, afin de pouvoir assumer leur mission essentielle, les services de Protection Maternelle et Infantile doivent pouvoir continuer à intervenir auprès des familles les plus en difficulté et notamment des enfants de familles en situation irrégulière sans que celles-ci puissent être inquiétées.

III. Propositions

Il est constaté un besoin urgent de clarification entre différentes réglementations : droit de séjour, droit pénal et civil, droit de tout être humain d'être respecté et de bénéficier de la protection de son intégrité physique et morale.

La restructuration des services de l'État liés aux migrants et plusieurs réformes législatives dans le domaine du droit à l'entrée et au séjour des étrangers modifient le contexte d'intervention des institutions sociales et des travailleurs sociaux.

Dans cette nouvelle configuration réglementaire et institutionnelle, un effort de réflexion est à faire sur les conditions d'exercice des missions des travailleurs sociaux.

Le Conseil supérieur du travail social soutient et approuve la démarche de concertation engagée par le Secrétariat d'État chargé de la Solidarité en vue d'une réflexion sur la sécurisation juridique des interventions du travail social.

Il souhaite un début rapide des travaux et demande à être représenté au sein du groupe de réflexion interministériel

(Affaires sociales, Justice, Intérieur) qui sera mis en place en vue de l'élaboration d'une circulaire co-signée qui permettra notamment de sécuriser l'intervention des travailleurs sociaux (susceptible d'approfondir et de remplacer la note du 21 juin 1996 relative à l'obligation du secret professionnel qui avait été co-signée par la DAS, la DGS et le ministère de la justice).

La circulaire devra notamment clarifier des sujets tels que :

- La relation d'aide inhérente à l'intervention sociale,
- Le secret professionnel,
- Les conditions du délit d'aide au séjour irrégulier,

La large diffusion de cette circulaire devrait être un appui à l'ensemble des institutions chargées de l'intervention sociale ainsi qu'un outil de formation professionnelle continue pour les travailleurs sociaux.

La Commission éthique et déontologie du CSTS poursuivra et élargira la réflexion engagée dans ce présent avis. 



ensemble changeons les regards

Association reconnue d'utilité publique, le Ssaé détient une expertise singulière et contribue à la connaissance des phénomènes migratoires

**lutter contre les discriminations
veiller au respect des droits**

études et conseil
rencontres, séminaires, colloques
formations sur mesure
revue Accueillir
réalisations de contenus éditoriaux

rejoignez-nous, adhérez

Ssaé | 10-18 rue des Terres au Curé 75013 Paris | tél. 01 76 74 75 65 | contact@ssae.fr | www.ssae.net



Sessions de formation

Connaître les migrations

17-29 novembre et 1^{er}-13 décembre 2008

*du lundi au vendredi de 17h30 à 20h30 au CIEMI - 46, rue de Montreuil - 75011 Paris
(M) Nation ou Rue des Boulets*

Le CIEMI (Centre d'information et d'études sur les Migrations Internationales) organise 2 sessions de formation intitulée : "Connaître les migrations" qui se dérouleront du 17 au 29 novembre 2008 et du 1^{er} au 13 décembre 2008. Les séances auront lieu au CIEMI (le Centre documentaire spécialisé le plus fourni en la matière) de 17h30 à 20h30 tous les soirs du lundi au vendredi.

Notre objectif est de donner les bases essentielles pour la compréhension des migrations internationales. Exploitant le travail de nombreuses années d'études, les participants seront initiés par des spécialistes aux approches les plus pertinentes pour aborder cette question, le tout en termes accessibles.

Pour le détail des formations et les modalités d'inscription, veuillez vous rendre sur la page internet suivante de notre site :

www.ciemmi.org/connaitrelesmigrations.htm





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).

La mesure des discriminations

Par Eric KESLASSY

La question des statistiques ethniques...

S'appuyant sur l'égalité formelle des citoyens, l'universalisme républicain a longtemps empêché de prendre acte de l'importance des phénomènes discriminatoires qui affectent la société française. Cela a repoussé le débat sur la mesure des discriminations. En Europe, l'enquête statistique est souvent considérée comme un outil efficace, mais cela suppose de définir des groupes d'appartenance fondés sur l'origine ethnique. Possibilité qui n'existe pas en France. Si bien que les statistiques ethniques y sont interdites. L'article 31 de la loi Informatique et Liberté de 1978 est très clair : « Il est interdit de mettre ou conserver en mémoire informatique, sauf accord exprès de l'intéressé, des données nominatives qui directement ou indirectement, font apparaître les origines raciales ou les opinions politiques, philosophiques ou religieuses ou les appartenances syndicales ou "les mœurs" des personnes. »

Pourtant, la lutte contre les discriminations – qui passe d'abord par leur mise en évidence – conduit à s'interroger sur la nécessité d'« ethniciser » les données statistiques – ou de procéder à un comptage ethnique. La controverse s'engage à la fin des années 1990 pour ne plus s'éteindre et les arguments des deux « camps » ne varient guère avec le temps. Les défenseurs d'une « ethnicisation » des statistiques considèrent que c'est un passage obligé pour lutter efficacement contre les discriminations, qu'il est essentiel de pouvoir mesurer aussi précisément que possible une réalité discriminatoire que l'on souhaite combattre. L'objectif est donc d'évaluer le degré d'ouverture à la diversité des origines, de la part des administrations et des entreprises. Au fond, c'est pouvoir s'appuyer sur un outil de diagnostic exact, afin d'envisager des solutions énergiques.

Face à cette position, nombreux sont ceux qui considèrent que non seulement le comptage ethnique ralentirait la lutte nécessaire contre les discriminations – compte tenu des oppositions qu'il ne manquerait pas de soulever –, mais qu'il pourrait de plus avoir des conséquences dangereuses. Le souvenir de son utilisation tragique dans le passé est ainsi difficile à écarter : « Les périodes où nous avons compté les gens par couleur ou par origine sont les plus sombres de notre histoire : l'esclavage, la colonisation et le régime de Vichy »⁽¹⁾. L'éventuelle utilisation de critères ethniques renvoie implicitement à la dérive naturaliste des sciences sociales ayant permis de justifier de l'existence d'une « inégalité des races ». Or, une exploitation malveillante – à des fins politiques et/ou idéologiques – des fichiers qui seraient ainsi obtenus n'est pas impensable. Ensuite, l'« ethnicisation » des statistiques obligerait chacun à recomposer – voire à définir – son identité en fonction de catégories ethniques figées et nécessairement réductrices. Ce qui est faisable au Royaume-Uni ou aux États-Unis où les communautés sont juxtaposées les unes aux autres, l'est beaucoup moins en France qui est un pays beaucoup plus métissé. De plus, c'est une perspective qui fait poindre le spectre du communautarisme, ce qui est rarement bien accepté dans le cadre républicain qui est le nôtre : on reprocherait ici à la statistique ethnique de participer directement à l'assignation identitaire. Les autorités compétentes (CNIL, HALDE...) restent sur cette ligne et, sauf exception, refusent le comptage ethnique. Le Conseil Constitutionnel a d'ailleurs censuré l'article 63 de la Loi relative à l'immigration, l'intégration et l'asile (2007) qui ouvrait la voie aux « statistiques ethniques ».

Aussi, pour déterminer statistiquement les discriminations liées à l'origine ethnique, les chercheurs doivent continuer à utiliser d'autres critères – inévitablement moins précis que les critères ethniques mais demeurant conformes à notre modèle républicain – comme les prénoms des enquêtés (ou ceux de leurs parents) ou encore leurs origines nationales construites à partir du pays de naissance de leurs parents.

(1) Patrick Weil, *La République et sa diversité. Immigration, intégration, discriminations*, Seuil, 2005.

Le testing

Si ces enquêtes sont utiles pour évaluer le niveau des discriminations, elles ne permettent pas d'en rendre compte concrètement. Pour cela, on utilise une autre méthode : le « testing ».

Il s'agit d'une opération qui consiste à apporter la preuve irréfutable d'une pratique discriminatoire à l'entrée d'une discothèque, au cours d'une procédure de recrutement ou encore lors de l'attribution d'un logement, etc. En plaçant en situation des individus qui répondent par ailleurs à des critères identiques, on cherche en effet à s'assurer que l'« acteur » testé ne peut exercer de sélection entre les candidats qu'en se référant à un critère à la fois non-pertinent et interdit comme l'origine ethnique ou la préférence sexuelle. Alors que cette pratique est institutionnalisée depuis un certain nombre d'années dans différents pays (comme l'Angleterre, le Canada ou les États-Unis, mais aussi les Pays-Bas ou le Danemark), elle est longtemps restée l'apanage des associations antiracistes, au premier rang desquels on trouve SOS Racisme.

D'une façon intense depuis juillet 1999, l'association lance une campagne nationale contre les discriminations en généralisant le « testing » devant des discothèques partout en France. L'objectif est alors de fournir à la justice les preuves de leurs pratiques discriminatoires, ce qui est le cas lorsque

des couples « blancs » – dits couples témoins – peuvent entrer dans une boîte de nuit tandis que des couples issus des « minorités visibles » sont « empêchés » de le faire. Par exemple, en décembre 2000, sur les 78 discothèques testées, 31 sont prises en flagrant délit de discrimination en raison de l'origine ethnique. La dénonciation palpable des pratiques de certains « clubs » est alors considérée comme symbolique et, suscitant l'intérêt des médias, agit comme une sorte de révélateur des discriminations qui se développent dans la société française. À l'aide d'un huissier constatant le délit et/ou, depuis peu, sur le simple témoignage des participants à un « testing » organisé, SOS Racisme a pu porter devant la justice plus d'une cinquantaine d'affaires. D'autres discriminations affectent les loisirs (voir encadré ci-dessous).

Depuis 2004, l'Observatoire des discriminations a également mis en évidence l'importance des discriminations à l'embauche à l'aide du « testing ». Dans l'esprit, la procédure est assez proche de celle qui est utilisée dans le cas des boîtes de nuit : en réponse à une offre d'emploi, on fait parvenir des CV et des lettres de motivations fictifs qui ne sont différents qu'autour de la variable testée (l'origine ethnique, le sexe, l'âge, le lieu de résidence, la corpulence ou encore le handicap physique). Les résultats ne laissent planer aucun doute sur la réalité des discriminations au cours d'un processus de recrutement (Non sélection du CV, mais aussi décision négative après l'entretien). ■

Loisirs et pratiques discriminatoires...

Si les discriminations à l'entrée des clubs de nuit sont les plus médiatisées, ce sont loin d'être les seules qui affectent les loisirs : il arrive que des loueurs de vacances (campings, hôtels...) et des propriétaires de lieux de consommation (bars et restaurants) sélectionnent leurs éventuels clients en pratiquant une discrimination liée à l'origine ethnique.

Par exemple, un testing a pu établir le flagrant délit de discrimination dans la réservation de place dans un camping. En 2001, deux sœurs d'origine maghrébine se sont vues refuser la location d'un emplacement au motif que le camping était complet, emplacement qui pourra pourtant être loué par deux autres personnes « de type européen ». Le propriétaire de l'établissement a été condamné par la justice, comme l'a été le gérant d'un autre camping qui avait adressé un courrier au responsable d'un foyer d'adolescents qui ne laisser planer aucun doute sur ses motivations : « Pour arriver à maintenir une ambiance, nous sommes obligés de vous demander de respecter certaines règles, à savoir : pas de groupe composé de plus de 50 % d'enfants de couleur. »

Très récemment, en avril 2006, le tribunal correctionnel de Béziers a condamné à 20 000 euros d'amende pour « complicité de discrimination » les agences immobilières de l'Office du tourisme du Cap d'Agde. À la suite d'une journée de testing organisée en août 2003, SOS-Racisme avait pu déterminer des discriminations raciales à la location et porter plainte : les agences immobilières tenaient des listes précisant si les établissements acceptaient ou non les vacanciers ayant des « noms à consonance M », « M » pour maghrébine. Ce jugement constitue la plus lourde peine d'amende pour discrimination décidée par un tribunal et marque sans aucun doute un tournant dans la lutte contre les discriminations dans les loisirs.



Hélène FLAUTRE, Présidente de la Sous-commission des droits de l'Homme du Parlement européen

« À quoi bon maintenir dans l'illégalité des personnes qui ont vécu des situations traumatisantes et qui n'aspirent qu'à mener une vie normale ? »

Le Parlement Européen vient d'adopter « la directive retour », pouvez-vous nous expliquer l'impact de cette décision sur « les sans papiers » d'Europe ?

Une fois transposée dans les législations nationales, la directive « Retour » permettra un durcissement des obstacles rencontrés par les sans-papiers de l'Union Européenne.

Premièrement, en cas d'interpellation, la durée de détention / rétention pourra être allongée. L'argument des partisans de la directive était d'arriver à un « compromis » entre Etats-membres, soit 18 mois de détention maximum. En réalité, c'est plutôt une augmentation de ce temps de privation abusive de liberté pour les sans-papiers. Aujourd'hui, en France, la durée maximale de rétention est de 32 jours. Avec la directive, et sous prétexte d'une harmonisation à l'échelle européenne, ce temps de rétention pourra passer à 6, voire à 18 mois. Qui plus est, la directive ouvre la voie à la banalisation de l'enfermement des mineurs, ce qui est très inquiétant.

Deuxièmement, le bannissement pour 5 ans du territoire européen correspond à une double peine pour les sans-papiers : qui pourra, affublé d'une telle interdiction, faire valoir son droit à protection internationale, son droit de visite familiale ou privée, ou son droit à quitter tout pays ?

Enfin, la possibilité de renvoyer des migrants dans des pays de transit les exposera à la maltraitance et à des traitements inhumains et dégradants, en violation du principe de non-refoulement.

Chaque article de « la directive » mentionne le respect et l'attachement aux droits de l'homme par ailleurs, la totalité des ONG de défense des droits de l'homme s'insurgent contre cette « directive ». Comment expliquez-vous cette contradiction ?

Les garanties prévues par la directive retour ne concernent que le plus strict minimum des droits des ressortissants des pays tiers et représentent un alignement par le bas des législations nationales. Que les ressortissants de pays tiers ne soient placés en rétention « que » lorsqu'il y a un risque qu'ils se substituent à une mesure d'éloignement [article 15] ne me paraît pas témoigner d'un grand attachement aux droits de l'homme.

De même la « possibilité de pratiquer des activités de loisirs » [article 17] pour les mineurs détenus ou la possibilité pour les personnes vulnérables d'avoir accès à des soins médicaux à l'intérieur du centre de rétention [article 16] représentent des garanties vraiment minimales.

C'est tout à fait inacceptable pour des associations qui fustigent l'inhumanité de la rétention administrative en tant que telle. Je pense que nous ne pouvons pas admettre que des mineurs non accompagnés puissent être enfermés et expulsés dans des pays où ils n'ont ni famille, ni lien, ni représentant légal. C'est une violation du respect, en toutes circonstances, de l'intérêt supérieur de l'enfant.

Ce n'est donc pas une contradiction de s'indigner contre une directive qui méprise les droits fondamentaux des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier dans l'Union Européenne.

Êtes-vous pour la régularisation de tous les sans papiers installés durablement en Europe ?

De qui parle-t-on ? L'immense majorité des sans papiers installés en Europe y travaille, ou y est venue chercher une protection suite à la fuite d'un conflit.

Refuser la régularisation des travailleurs sans papiers revient à les maintenir dans la précarité et à les exposer à toutes sortes de risques et d'abus. C'est la raison pour laquelle je soutiens les mouvements de grévistes qui sollicitent leur régularisation auprès des préfectures. À quoi bon renvoyer chez eux des travailleurs sans papiers dans des secteurs qui en ont besoin, pour en parallèle chercher à pourvoir ces mêmes postes via des filières de migration légale ? De même, reconduire à la frontière des enfants scolarisés et leurs parents est tout à fait contraire à l'intérêt supérieur de l'enfant et ne peut contribuer qu'à déstabiliser des familles. Régulariser ceux qui vivent, étudient ou travaillent comme des citoyens ordinaires relève du bon sens.

Cependant, la « durabilité » de l'installation ne me semble pas être un critère pertinent de régularisation. Je pense qu'il est également indispensable de donner un statut aux migrants se situant dans une impasse juridique, ceux qui ne sont ni expulsables - car ils viennent d'un pays en guerre par exemple - ni régularisables, à cause de l'absurdité du règlement de Dublin II.



J'ai rencontré des Irakiens, des Somaliens qui errent dans les ports le long des côtes de la Manche, espérant passer en Angleterre. Les autorités se plaignent de ne plus savoir comment gérer ces migrants. À quoi bon maintenir dans l'illégalité des personnes qui ont vécu des situations traumatisantes et qui n'aspirent qu'à mener une vie normale ?

Les frontières ont-elle encore un sens dans la logique de mondialisation de notre époque ? Pourquoi l'Europe veut-elle se barricader autant, alors qu'elle a plus que jamais besoin de main-d'œuvre pour continuer à prospérer ?

Depuis le vote de la directive « Retour », la politique migratoire européenne est désormais officiellement répressive et à courte vue. Même si la Commission, le Conseil et le Parlement prétendent constamment ne pas vouloir d'une Forteresse-Europe, il est clair que cela ne se traduit pas en actes. Sous prétexte de rassurer une opinion publique frioleuse, on construit des centres de rétention à tour de bras, on organise des expulsions musclées, on équipe l'Union d'agences comme Frontex, machine à refouler plutôt que sauveur de migrants frôlant la noyade.

Tout cela est complètement irréaliste. Qu'il s'agisse de migrations motivées par la fuite d'un conflit, de la misère économique ou d'une modification de l'environnement liée au réchauffement climatique, il faut pourtant regarder les choses en face : les flux migratoires sont inéluctables, et je dirais même plus souhaitables. En effet, ces migrants pourraient, sous certaines conditions d'accompagnement et de sécurisation des personnes, être une partie de la solution

aux graves déséquilibres économiques, démographiques et climatiques qui affectent la planète.

De plus, force est de constater que le renforcement des frontières extérieures de l'Union Européenne n'empêche pas les migrants de s'exiler. En durcissant l'accueil des migrants et leurs conditions d'accès au marché du travail, on ne fait que subventionner les réseaux de passeurs, de trafiquants, et de patrons voyous, qui taxent et abusent de ceux pour qui l'exil est une question de survie. Et pourtant de nombreux secteurs de notre économie manquent de bras.

Il est alors absurde de consolider l'image d'une Europe territoire de blancs, plutôt vieux et plutôt riches, face à un monde plutôt jeune, multicolore et pauvre. Nous avons besoin de ces migrants. La vraie solution serait de se donner les moyens d'intégrer ces sans-papiers qui, s'ils étaient régularisés, deviendraient des citoyens anonymes et sans problèmes.

Nous avons donc besoin d'une politique basée sur le pragmatisme et non sur l'hypocrisie, qui est la marque de fabrique des politiques migratoires aujourd'hui. Mais pour moi, il n'y a rien à attendre de la Présidence française du Conseil de l'Union Européenne.

À travers le Pacte sur l'immigration et l'asile, Brice HORTEFEUX cherche à imposer aux 27 Etats-membres sa politique d'immigration à la française. ■

Interview
Zohra BOUTBIBA

Pré-programme du séminaire de restitution des travaux du groupe de recherche-action des AEFTI

Date du Séminaire : **Mercredi 26 novembre 2008**

Le CPP est une instance professionnelle du Réseau AEFTI dont l'objectif est la professionnalisation des acteurs par l'échange de compétences et la formalisation des expériences. Il est composé de représentants de chaque AEFTI –acteurs relais-. Il s'agit généralement des Responsables de Formation ou des Responsables Pédagogique. Les réunions sont des espaces d'échanges ouverts notamment aux personnes particulièrement concernées par le sujet abordé. Les outils du CPP sont les bulletins hors série de Savoirs et Formation et les RIA (Rencontres Inter AEFTI).

9 H 30 : Accueil des participants à la maison de l'Europe

10 H : Ouverture des travaux :

Jean Bellanger, Président de la fédération nationale des AEFTI.

Christophe Bay, Directeur de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté - DAIC (sous réserve)

Dominique Dubois, Directeur général de l'ACSE (sous réserve).

10 H 30 : Présentation de l'organisation de la journée. Genèse du projet et mise en place d'un groupe de recherche-action au sein de l'AEFTI :

Sophie Etienne, chargée de mission à la fédération nationale des AEFTI

11 H : Approche actionnelle : **Adriana Aparez-Davature**

11 H 45 : Débat

12 H 30 : Pause

14 H : **Sophie Etienne**, coordinatrice du projet : présentation du travail réalisé par le groupe de recherche action.

Marie Blaise (sous réserve) fiches Compréhension, Expression

Orale :

Anne Marie Daille et **Martine Scanavino**, formatrices à l'AEFTI de Savoie, auteures du module « communiquer au travail » ; et également auteures des modules : Faire ses courses, S'orienter, Se déplacer.

Nassera Dilmi, responsable de formation, **Cyril Tournier**, **Kathia Marchand**, **Carine Pereira**, auteurs, formateurs à l'AEFTI de Paris: travail en équipe et élaboration de plusieurs modules : Se situer dans le temps, Prévenir guérir, Utiliser les services publics.

Patrick Allier, directeur de l'AEFTI Saône et Loire : élaboration d'un travail à l'AEFTI 71 lié au référentiel A1.1 : création des fiches : Se présenter, Se loger, Gérer sa vie dans un appartement, réalisées par **Perrine Michaudet**

16 H : Échanges avec les participants

17 H : Conclusion de cette journée

Colloque sur les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants

Organisé par
la Fédération nationale des AEFTI

Date du colloque : **Jeudi 27 novembre 2008**
à la maison de l'Europe à Paris

La détermination annoncée au cours des dernières années par les Etats de l'Union Européenne de filtrer les flux migratoires, s'applique également au moyen du filtre des compétences linguistiques. L'installation des migrants en France et leur intégration sociale et politique ne correspondent pas à un modèle universel. De nouvelles migrations apparaissent et un regard interdisciplinaire permettra de constater la diversité des réponses mais également les similitudes concernant la manière dont les sociétés civiles et les États conditionnent les titres de séjours des immigrés aux compétences linguistiques. C'est désormais une dimension primordiale de l'intégration des adultes migrants. On a vu, en effet, que les Etats membres de l'Union Européenne ancrent leurs dispositifs de formation linguistique sur les droits et devoirs du pays d'accueil et du migrant. La Fédération AEFTI est attentive à ces nouvelles politiques tant en France qu'à travers le monde et invite les partenaires qui le souhaitent à apporter leur contribution à cette réflexion. Chaque acteur de cette formation (politiques, scientifiques, organismes de formations, responsables pédagogiques, formateurs), est invité à présenter son expérience et ses pratiques. Les domaines d'étude éventuels peuvent inclure ces propositions :

- **Sociologique et statistique** : réunir les sources d'informations comparatives sur les politiques linguistiques dans les différents pays, sur les publics cibles, leurs langues d'origine, leurs situations,
- **Sociologique, ethnologique, géopolitique** : analyser les situations, proposer des pistes de travail,
- **Didactique** : Recenser les instruments de formations et de cadrage, les analyser, proposer de nouvelles pistes,
- **Comprendre les bouleversements que les nouvelles politiques ont entraînés dans les différents pays** : aux niveaux de l'organisation des formations, des modalités de formations, des formations de formateurs, des contenus de la formation.

Pré Programme

9 H : accueil des participants

9 H 30 : séance d'ouverture avec **Mme Catherine Lalumière** : Présidente de la Maison de l'Europe à Paris, **M. Jean Bellanger**, Président de la fédération nationale des AEFTI

10 H : L'organisation des formations linguistiques en France :

M. Christophe Bay, directeur de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté - DAIC (sous réserve), **M. Dominique Dubois**, directeur général de l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'égalité des chances - ACSE (sous réserve).

10 H 30 : première table ronde : la formation des migrants dans les pays européens:

France : **Hervé Adami** (Maître de conférence à Nancy II) : ATILF/CNRS UMR 7118 (Equipe Crapel). «De la langue à la citoyenneté : la tradition politique française».

Belgique : **Jacques Bosman**, responsable de l'association Lire et Ecrire Communauté française et Catherine Sterq, Co-présidente de Lire et Ecrire et coordinatrice du Collectif d'alphabétisation : les politiques linguistiques en Belgique

Espagne : **Mercé Pujol** : professeur à l'Université de Paris VIII : les politiques linguistiques en Espagne

Grèce : **Georges Androulakis** Professeur, Université ouverte Hellénique.

Angleterre : **Richard Duda** enseignant à l'Université de Nancy II ATKILF/CNRS UMR 7118 (Equipe Crapel). : «l'accueil des migrants dans les pays anglophones : politiques linguistiques et politiques de formation».

Québec : **Anne Sophie Calinon**, Doctorante à l'Université de Franche Comté et à l'Université de Montréal : la formation linguistique pour les migrants au Québec

12 H 30 : Pause

14 H 00 : **Claire Extramiana** : chargée de mission à la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) : Présentation de l'enquête du Conseil de l'Europe

15 H : deuxième table ronde, le point de vue des associations en charge des publics immigrés; **Vincent Geisser**, président du Centre d'information et d'Etudes sur les Migrations Internationales CIEMI : Contexte et impact des politiques linguistiques en Europe, **Véronique Laurens**, responsable du Pôle d'insertion et de formation du Comité inter mouvements auprès des évacués CIMADE : La situation paradoxale des demandeurs d'asile en France et en Europe, **Pierre Barge**, président de l'Association européenne des droits de l'homme,

16 H 30 : troisième table ronde : enseigner le Français aux différents publics migrants, **Eva Lemaire**, enseignante à l'Université de Strasbourg / Mc Gill University : L'enseignement aux mineurs étrangers isolés. **Marie Ange DAT**, Laboratoire CREN (Université de Nantes) sur les ENAF (élèves nouvellement arrivés en France) dans les écoles publiques : quelles modalités d'accueil pour quels apprentissages ? **Christophe Portefin** : quand le français devient une compétence professionnelle : implications de la loi du 4 mai 2004 dans la formation des migrants.

18 H : conclusion et fin de la journée.



Édition -Diffusion

5-7, rue de l'École Polytechnique 75005 Paris

Tél. 01 40 46 79 20 (comptoir et renseignement libraires)

Tél. 01 40 46 79 14 (manuscrits et fabrication)

Tél. 01 40 46 79 22 (service de presse)

Fax 01 43 25 82 03 (commercial)

Fax 01 43 29 86 20 (manuscrits et fabrication)

site internet : <http://www.editions-harmattan.fr>
email : presse.harmattan5@wanadoo.fr

Vient de paraître

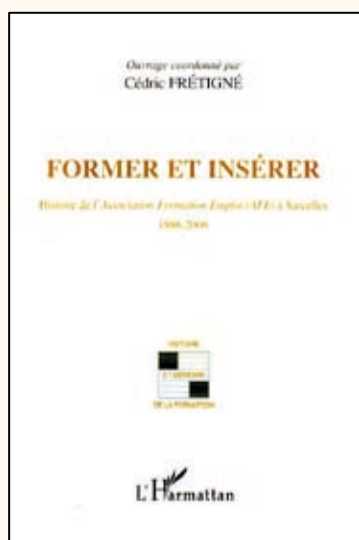
Former et insérer

Histoire de l'Association Formation Emploi (AFE)
à Sarcelles 1986-2006

Ouvrage coordonné
Cédric Frégné

17 €-174 pages ISBN : 978-2-296-05707-4

Collection Histoire et Mémoire de la Formation



Former et insérer sont les préoccupations principales des nombreux opérateurs qui travaillent, au quotidien, avec les publics chômeurs, allocataires du RMI, etc. Ces dernières années toutefois, on a pu observer des inflexions majeures des politiques de formation et d'insertion : transferts de compétences, mutation des règles d'attribution des financements, évolutions de la commande publique.

Prenant la mesure de ces évolutions, l'ouvrage étudie précisément la manière dont elles ont impacté le fonctionnement d'une association située à Sarcelles. Proposant une étude fouillée de la structure, les auteurs restituent ses conditions de création, les modalités de son développement, les incertitudes qui ont pu peser, à divers moments sur son devenir. Ils analysent aussi les pratiques qu'elle met aujourd'hui en œuvre en réponse aux nouvelles règles du jeu fixées par les décideurs politiques :

généralisation du code des marchés publics et régionalisation de la formation professionnelle, transfert de la gestion du RMI aux Conseils généraux, centration croissante sur les indicateurs de placement en emploi, etc.

Coordonné par Cédric Frégné, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris Est Créteil, cet ouvrage est le fruit d'une collaboration de plusieurs années avec des salariés de l'association qui en sont les co-rédacteurs.

Ce livre intéressera tout particulièrement les professionnels de la formation et de l'insertion ainsi que les étudiants et chercheurs attachés aux questions ayant trait à la lutte contre l'exclusion.

Auteurs : Didier Auger, Cédric Frégné, Sylvie Mendes Ferreira, Marie-Christine Noireaud

Visitez notre site internet et commandez en ligne : <http://www.editions-harmattan.fr>
Vous pouvez aussi commander cet ouvrage chez votre libraire habituel



Psychologue clinicienne, consultante en
psychologie humanitaire.
evelynejosse@yahoo.fr
<http://www.resilience-psy.com>

Violences sexuelles et conflits armés en Afrique

Par Evelynne JOSSE

La femme africaine, déjà vulnérable en temps de paix, paye un lourd tribut à la guerre. Les conflits armés, les exodes et le déracinement résultant des migrations entraînent une augmentation importante de la prévalence des diverses formes de violences sexuelles. Ces dernières décennies, les viols commis durant le génocide au Rwanda et au cours des guerres au Burundi, au Libéria et plus récemment au Congo ont fait l'objet d'une attention croissante de la communauté internationale.

La sexualité cristallise de nombreuses valeurs et de multiples tabous, tant personnels que sociaux. En effet, la majorité des individus répugnent à envisager la sexualité en dehors d'un contexte précis (relation amoureuse, maritale) et toute contrainte provoque détresse et humiliation. Par ailleurs, toutes les sociétés régulent, codifient, fixent, voire légifèrent, l'accès à la sexualité. Ainsi, une relation sexuelle est permise avec un partenaire répondant à des critères spécifiques mais l'envisager dans tout autre cadre est prohibé. Par exemple, dans certaines cultures, les relations sexuelles et le mariage ne sont concevables qu'avec un individu d'une ethnie, d'une tribu ou d'une religion déterminées alors que pour d'autres, le consentement du partenaire, quelle que puisse être son origine, est un pré-requis indispensable. Pour la plupart des communautés, l'accès à la sexualité est soumis à l'âge des individus et pour toutes, l'inceste est strictement interdit. Contrevenir à ces règles expose le plus souvent à l'opprobre, voire au rejet social. L'importance de la sexualité et du contrat social dont elle est l'objet tient au fait que dans la plupart des sociétés, les groupes s'unissent et s'allient en mariant leurs enfants. Ces alliances sont par ailleurs renforcées par la progéniture qui naît des unions.

Au vu de l'importance que revêt la sexualité pour les individus et pour les communautés, il n'est pas étonnant que les femmes subissent de violences d'ordre sexuel dans les conflits armés(1).

(1) D'autres articles du même auteur abordent en détail les violences sexuelles : « Les violences sexuelles. Définitions d'un concept multiforme » et « Accueillir et soutenir les victimes de violences sexuelles. Approche orientée vers la solution », <http://resilience.netfirms.com>, 2006.

Définition de la violence sexuelle

L'Organisation Mondiale de la Santé définit la violence sexuelle comme suit : « Tout acte sexuel, tentative pour obtenir un acte sexuel, commentaire ou avances de nature sexuelle, ou actes visant à un trafic ou autrement dirigés contre la sexualité d'une personne utilisant la coercition, commis par une personne indépendamment de sa relation avec la victime, dans tout contexte, y compris, mais s'en s'y limiter, le foyer et le travail »(2).

Importance du phénomène

Les données disponibles sur les violences sexuelles proviennent de la police et des instances juridiques, des services médicaux, des organisations non gouvernementales (Droits de l'Homme, organismes humanitaires, juridiques, etc.), des associations internationales, nationales et locales (associations contre la violence, associations de femmes, associations des Droits de l'enfant, etc.), d'enquêtes et d'études. Les données ainsi recensées par ces différentes sources sont souvent incomplètes et ne révèlent que la partie émergée de l'iceberg. En effet, de nombreuses victimes hésitent à dénoncer les violences sexuelles qu'elles ont subies que ce soit à la police, à leur famille ou à d'autres personnes parce qu'elles redoutent les représailles de la part de l'agresseur (principalement lorsqu'elles connaissent leur agresseur ou lorsqu'il s'agit d'une personne influente telle qu'un militaire, une autorité administrative, etc.).

De plus, dans la plupart des sociétés africaines, les personnes sexuellement agressées sont jugées coupables des actes perpétrés contre elles. Dès lors, elles se taisent pour éviter le rejet social, le mariage forcé avec leur agresseur(3), l'incarcération(4), voire la maltraitance ou le meurtre(5).

(2) OMS, 2002

(3) Dans les pays où la virginité de la femme est une question d'honneur familial, les femmes célibataires sont souvent contraintes d'épouser leur agresseur.

(4) Dans certains pays, la femme qui a été violée peut-être emprisonnée pour le crime d'adultère si elle ne peut prouver qu'il s'agit d'un viol et non d'une relation consentie.

(5) Certaines femmes sont assassinées par un membre de leur famille pour laver la honte et recouvrer l'honneur familial.



Notons encore que des actes considérés comme des violences sexuelles par la communauté internationale ne le sont pas d'un point de vue culturel(6). Dès lors, les femmes ne portent pas plainte car elles ne reconnaissent pas certaines pratiques comme des agressions.

Il existe aussi des différences importantes entre cultures (y compris entre cultures africaines(7)) dans l'abord de la problématique des violences sexuelles. Or, la récolte des données permettant d'évaluer l'ampleur du problème dépend aussi de la volonté des autorités de chaque pays et de la possibilité culturelle de parler des agressions sexuelles.

Si l'on ne peut chiffrer le problème avec précision, toutes les sources s'accordent cependant sur un point : les conflits armés en Afrique exposent les femmes à un risque accru, souvent massif, de violence sexuelle.

Conséquences des violences sexuelles

Les violences sexuelles ont de profondes répercussions à court et long termes sur la santé physique des victimes. Elles peuvent causer des blessures corporelles allant de contusions superficielles à une invalidité permanente (32% des femmes violées durant le génocide au Rwanda sont invalides(8)), provoquer des problèmes de santé sexuelle et reproductive et être à l'origine de maladies sexuellement transmissibles (66,7% des femmes violées durant le génocide sont séropositives(9) ; 80 % des femmes séropositives ont été violées(10)) ou de grossesses non désirées (selon les diverses estimations, les viols commis au Rwanda en 1994 auraient provoqué 2000 à 5000 grossesses).

Les conséquences pour la santé mentale sont tout aussi graves et peuvent produire des effets négatifs durables, y compris des dépressions, des tentatives de suicide et un Etat de Stress Post-Traumatique. De plus, de tels actes compromettent le bien-être social des victimes, celles-ci étant mises au ban de la société. Par exemple, au Rwanda, des années après le génocide, les femmes violées subissaient toujours l'opprobre, y compris de leurs compagnons d'infortune, les hommes rescapés tutsis! Outre les conséquences pour la victime elle-même, les violences sexuelles ont des répercussions directes sur le bien-être de la famille et de la communauté.

Le viol produit des sentiments d'humiliation et de honte non seulement chez la femme violée mais également dans tout son entourage. Stigmatisées socialement, ces femmes et leur famille rencontrent des difficultés dans les relations qu'elles établissent avec les membres du groupe dans son ensemble.

(6) Par exemple, les viols civils sont fréquents en milieu rural au Burundi mais ne sont pas toujours considérés comme tels. Si une femme pense qu'elle ne peut refuser une faveur sexuelle à un homme, elle n'aura pas conscience d'être violée si un voisin abuse d'elle alors qu'elle est seule à la maison pour garder son enfant pendant que son mari est au champ.

(7) Par exemple, en 2003, les hauts responsables politiques du Burundi ont manifesté une réelle motivation à lutter contre le fléau des violences sexuelles. Ainsi, le 23 mars, le ministre de la Santé a déclaré que «Les violences sexuelles au Burundi risquent de compromettre le développement socio-économique dans le pays. Les ONG doivent s'investir dans la prévention, la sensibilisation et la prise en charge des victimes de violences sexuelles.»

(8) AVEGA

(9) ibidem

(10) PAPI (non publié), Programme d'Appui aux Personnes infectées par le VIH, AVEGA

Les violences sexuelles dans les conflits armés et les déplacements de population

Les différentes formes de violence sexuelle

Les formes que revêtent les violences sexuelles dans les contextes de conflit armé sont multiples :

✿ Le viol⁽¹¹⁾ comme arme de guerre. Il vise l'exclusion symbolique du sujet par destruction de l'identité individuelle, culturelle, ethnique, etc. Il s'agit généralement de viols de masse (perpétrés sur de nombreuses victimes), multiples (une victime est agressée à plusieurs reprises) et collectifs (la victime est agressée par plusieurs assaillants), accompagnés le plus souvent de brutalités et de coups (cf. Rwanda). Les femmes sont vues comme l'incarnation de l'identité culturelle adverse et leur corps comme un territoire à conquérir ou comme un moyen d'humilier les hommes de leur communauté. Dans certains cas, le viol est une stratégie délibérée visant à corrompre les liens communautaires. Il constitue une forme d'attaque contre l'ennemi et caractérise la conquête et l'avilissement des femmes ou des combattants capturés⁽¹²⁾.

✿ Le viol opportuniste. Les belligérants profitent de l'avantage que leur procurent leurs armes pour exiger les faveurs sexuelles des femmes de la communauté adverse, voire de la leur. Ainsi, au Burundi, les femmes n'étaient pas violées uniquement par les combattants ennemis mais également par les hommes de leur propre camp.

✿ Les viols perpétrés par des individus infectés par le VIH en vue de contaminer volontairement les femmes de la communauté adverse.

✿ Les violences sexuelles comme monnaie d'échange. Certaines femmes sont contraintes de consentir à des relations sexuelles pour survivre, en échange de nourriture, d'un abri ou de « protection ». Par exemple, au Rwanda, des hommes Hutus ont caché des femmes tutsi, les « femmes du grenier », les sauvant ainsi d'une mort certaine mais les réduisant tout aussi sûrement à l'esclavage sexuel.

✿ Les mariages et les grossesses imposés par la force.

✿ L'esclavage sexuel imposé aux enfants soldats ainsi qu'aux jeunes filles et aux fillettes chargées des tâches domestiques des belligérants.

✿ La prostitution forcée ou l'esclavage sexuel imposé aux femmes emmenées comme butin de guerre. « Il a tué mon mari puis il m'a violée et il m'a pris en mariage par force. Il m'a emmenée avec lui et j'ai vécu 4 mois avec les interhamwes⁽¹³⁾. Et tous les jours, il racontait comment il avait tué des gens tout le jour et comme il était fier d'avoir tué ma famille. Je voulais devenir folle » témoigne une rescapée du génocide rwandais.

(11) Le viol est « un acte de pénétration, même légère, de la vulve ou de l'anus imposé notamment par la force physique, en utilisant un pénis, d'autres parties du corps ou un objet. Il y a tentative de viol si l'on essaie de commettre un tel acte. La violence sexuelle peut comprendre d'autres formes d'agression dans lesquelles intervient un organe sexuel, notamment le contact imposé entre la bouche et le pénis, la vulve ou l'anus. Lorsqu'il y a viol d'une personne par deux ou plusieurs agresseurs, on parle de viol collectif (OMS, 2002).

(12) L'agresseur peut retirer du plaisir des rapports sexuels imposés mais le mobile principal est généralement l'affirmation d'un pouvoir et d'une domination sur la victime.

(13) Nom donné aux hutus intégristes prônant l'extermination des Tutsis.

✿ L'ablation des organes génitaux.

✿ Les guerres peuvent favoriser la reprise et/ou le renforcement de pratiques traditionnelles et notamment des mutilations sexuelles féminines. Les communautés en conflit y recourent comme moyen de renforcer leur identité culturelle.

✿ Les filles et les femmes des pays en guerre sont parfois contraintes de recourir à la prostitution. Celle-ci est motivée par la pauvreté et les perturbations socio-économiques qu'entraînent inévitablement les conflits armés.

Illustration : Les violences sexuelles comme arme de guerre dans le cadre du génocide du Rwanda en 1994.

Propagande dans la préparation du génocide

Les femmes Tutsi ont été un instrument de propagande dans la préparation du génocide. Elles ont été présentées comme l'incarnation ennemie à travers les médias (journaux, radio, télévision, meetings politiques). Parmi les thèmes de la propagande, on trouve le fait que les femmes Tutsi sont maléfiques, qu'elles détournent les hommes Hutu de leurs épouses⁽¹⁾, qu'elles sont faites pour le plaisir et que Dieu lui-même les a abandonnées. De plus, des instructions émanant des plus hauts niveaux de pouvoir politiques et militaires ont clairement incité au viol.

Actes de génocide

Certains actes posés par les Hutus à l'égard des Tutsis prouvent que l'identité symbolique Tutsi était visée à travers les violences sexuelles commises à l'égard des femmes, à savoir :

- ✿ Avant d'être tuées, les femmes enceintes étaient éviscérées et leur fœtus arraché.
- ✿ Les auteurs se sont acharnés à détruire les fonctions reproductives de leurs victimes.
- ✿ Avant d'être violées, les mères étaient forcées d'assister à l'assassinat de leurs enfants.
- ✿ Avant d'être violées, les femmes devaient subir des parodies de procès visant à démontrer leur complicité avec les « cafards » (nom donné aux Tutsis par les Hutus radicaux).
- ✿ Les femmes étaient violées devant leur mari puis rendues à ceux-ci qui ne pouvaient plus que les rejeter (culturellement dévalorisées, viol assimilé à l'adultère).
- ✿ Parents et enfants étaient forcés de se livrer à des relations sexuelles entre eux.

(1) « Les 10 commandements Bahutu » publiés en 1990.

Les moments à risque

Les viols peuvent être commis dans le pays d'origine, pendant l'exode, dans les camps et à leurs abords (notamment lorsque les femmes vont chercher de l'eau ou du bois), dans le pays où les réfugiés finissent par s'établir, lors des rapatriements forcés ou lors de la réintégration dans le pays d'origine (par exemple, services sexuels comme rétribution pour obtenir des documents légaux).

Exemple : Suite à la guerre qui sévissait dans leur pays, de nombreux libériens se sont réfugiés fin 2002 en Guinée forestière. En 2005, des pressions ont été exercées pour qu'ils regagnent le Libéria. Une étude réalisée par ARC-Cross Border sur les « returnees » a révélé des cas de viol de femmes pendant leur rapatriement (à toutes les étapes du rapatriement et en particulier la nuit, durant leur hébergement) alors qu'elles étaient sous protection de l'UNHCR !

Les femmes à risque

Toutes les femmes des groupes ethniques-cibles courent le risque de subir des violences sexuelles lorsque l'agresseur a pour politique, officielle ou non, d'utiliser le viol comme arme de génocide. Sont également particulièrement vulnérables les femmes non accompagnées (veuves, chefs de ménage, sans famille), âgées, handicapées, les femmes incarcérées en prison ou dans les camps de concentration (notamment lorsque les conditions de détention n'assurent pas une protection par rapport aux prisonniers masculins ou lorsque les gardes sont des hommes) et les femmes ayant déjà subi un viol. Celles-ci sont généralement marginalisées, vivent seules et sans protection ce qui les rend plus vulnérables à une nouvelle agression.

Les agresseurs

Durant les conflits armés, les viols sont généralement perpétrés par des hommes et/ou par des femmes de la communauté adverse. Par exemple, au Rwanda, durant le génocide de 1994, 47,6 % des violences sexuelles ont été commises par des hommes, 9,2% par des femmes et 41,7% conjointement par des hommes et des femmes¹⁴. Il n'est pas rare non plus que les viols soient commis par des enfants. Au Rwanda, 24,7% des violences à l'égard des femmes Tutsi durant le génocide sont le fait d'enfants¹⁵. Des enfants soldats commettent également souvent des agressions sexuelles à l'égard des femmes (cf. Libéria, Congo).

Durant la fuite, les violences peuvent être commises par des bandits, des garde-frontières, des passeurs (personnes chèrement payées pour aider des réfugiés à passer illégalement une frontière) ainsi que par des hommes en armes.

Dans le cas des réfugiés et des déplacés, les femmes sont parfois violentées sexuellement par d'autres rescapés ou par des responsables de camps.

La recrudescence de la violence sexuelle envers les femmes en période de conflit et de post-conflit

La recrudescence de la violence envers les femmes durant les périodes de conflit et de post-conflit tient à divers facteurs :

(14) AVEGA « Agahozo » (1999), « Etude sur les violences faites aux femmes », Kigali, document de l'association
(15) Ibidem



Violences sexuelles dans les conflits armés



L'effondrement généralisé de l'ordre public entraîne une recrudescence de la violence sous toutes ses formes.



La violence à l'égard des femmes, déjà tolérée tacitement dans de nombreuses sociétés en temps de paix, s'accroît en période de conflit.



Certaines idéologies guerrières incitent au viol (cf. Rwanda).



Le port d'une arme confère l'opportunité de contraindre autrui.



L'impunité couvre les auteurs de crimes. « On m'a appelé pour témoigner, il y a un mois. Cet homme, il a tué toute ma famille et il m'a violée. J'ai témoigné contre lui et il a été libéré. Pensez-vous que j'aurai la force de témoigner une deuxième fois ? » nous dit une rescapée du génocide rwandais. Une autre nous confie « C'est l'Etat qui a décidé de les libérer. On ne peut rien faire. On doit accepter. Mais je ne peux pas te mentir. On pleure dans nos cœurs. Il a égorgé mon enfant, il m'a violé et maintenant, l'Etat a décidé de le libérer. ». une troisième témoigne : « Ils sont partout. Ce sont nos voisins. Tu ne peux pas quitter chez toi sans laisser quelqu'un pour garder la maison. Alors, tu demandes à ton voisin qui a tué ta famille et qui t'a violé de te prêter un enfant pour le laisser chez toi. »



La perte du rôle masculin traditionnel chez les déplacés et les réfugiés peut se traduire par une flambée de violence dirigée contre les femmes. L'abus d'alcool, en s'amplifiant, ne fait qu'aggraver la situation.



La violence généralisée et/ou organisée durant le conflit a des répercussions à long terme. C'est le processus de violence acquise. Il s'agit d'une modification des représentations mentales de la violence (au niveau individuel et sociétal) subséquente à un vécu de violence généralisée. Ce changement dans la façon de percevoir la violence entraîne une permissivité accrue des comportements violents. 

Bibliographie

AVEGA « Agahozo » (1999), « Etude sur les violences faites aux femmes », Kigali, document de l'association.

Josse E. (2006), « Accueillir et soutenir les victimes de violences sexuelles. Approche orientée vers la solution », <http://www.resilience.netfirms.com>

Josse E. (2006), « Les violences sexuelles. Définitions d'un concept multiforme », <http://www.resilience.netfirms.com>

OMS (1997), « La violence contre les femmes », Santé de la famille et Santé reproductive, Genève.

OMS (2002), « Rapport mondial sur la violence et la santé », chapitre 6 « La violence sexuelle », sous la dir. de Krug E. G., Dahlberg L.L., Zwi A., Lozano-Ascencio R., Genève.

UNHCR (1997), "How to guide. Reproductive health in refugee situation. A community-based response on sexual violence against women". Crisis intervention teams, Tanzania

UNHCR (1995), "Sexual Violence against Refugees. Guidelines on Prevention and Response", Geneva.

UNHCR (2001), « Prevention and Response to Sexual and Gender-Based Violence in Refugee Situations », Geneva.

UNHCR (2003), "Sexual and Gender-Based Violence against Refugees, Returnees and Internally Displaced Persons", Geneva.



www.africultures.com

AFRICULTURES.COM Le site et la revue de référence des cultures africaines

SUDPLANÈTE.NET	Le portail des créateurs du sud.
AFRICINFO.ORG	Le site d'information culturelle en Afrique du réseau RICAFÉ.
AFRISCOPE.FR	Le gratuit de l'Afrique à Paris.
AFRIPHOTO.COM	la collection de livres et la galerie photo africaine.
AFRILIVRES.COM	L'association des éditeurs francophones au sud du Sahara.
AFRITHEÂTRE.COM	Le répertoire des théâtres contemporains du Monde noir francophone.
AFRICINÉ.ORG	Le site de la Fédération Africaine de la Critique Cinématographique.
REVUES-PLURIELLES.ORG	Le portail des revues de l'interculturel.
AFRIBLOG.COM	Le site des blogs africains.





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
aefitfd@wanadoo.fr
http://www.aefiti.fr

AEFTI PARIS
231, rue de Belleville
75019 PARIS

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

AEFTI ARDENNES
6 bis, rue Alexandre
08000 CHARLEVILLE
MEZIERES

AEFTI MARNE
48, rue Prieur
de la Marne
51100 REIMS

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

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

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

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

AEFTI PICARDIE
BP 221
80002 AMIENS CEDEX

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

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.aefiti.fr

2008

S&F - Savoirs et Formation

✿ N°68 Le dialogue interculturel 5€

✿ 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 droit 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€

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

