

Parution trimestrielle

Directeur de la publication
Alaya ZAGHLOULA
Directeur de la rédaction
Kamel JENDOUBI
Réalisation / Secrétaire de rédaction
Zohra BOUTBIBA
Comité de rédaction
Alaya ZAGHLOULA, Kamel JENDOUBI,
Zohra BOUTBIBA, Sophie ETIENNE et
Catherine GODIN

Ont participé à ce numéro

Jean BELLANGER
Zohra BOUTBIBA
Marie BRÉGEON
Eric KESLASSY
Catherine LALUMIERE
Brigitte FRENAIS-CHAMAILLARD
Hervé ADAMI
Mercè PUJOL BERCHE
Richard DUDA
Anne-Sophie CALINON
Claire EXTRAMIANA
Fabrice BARTHÉLÉMY
Michel AUTHIER
Bernard CHICO et Sara YADAVAR

Crédits Photos

© Couverture et dossier (Iyed DAHMANI)
© Fournies par les intervenants
(Photos d'identité)

Relecture

Catherine GODIN
Anne-Marie DAILLE (AEFTI SAVOIE)

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
Abonnement **Etranger** : 30 euros.
4 numéros de S&F et un hors série R&P.

Conception graphique et Maquette

Diffusion, promotion et publicité
Zohra BOUTBIBA - 01 42 87 22 11
zohra-boutbiba@wanadoo.fr

Relation presse

Alaya ZAGHLOULA

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
Imprimé en France :
Chevillon imprimeur - 03 86 65 04 78
26, boulevard Kennedy - BP 136
89 101 SENS Cedex



Réalisé avec le soutien de :



L'éditorial de Alaya ZAGHLOULA

Directeur de la publication

DIDAC RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES.EU
+33018712665

« Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants »

Pour ce numéro 74 de notre revue, nous vous invitons à lire l'article d'Eric KESLASSY qui se penche sur la sur-représentation des jeunes issus des milieux supérieurs au sein des grandes écoles et revient sur la procédure mise en place à Sciences Po Paris pour tenter de l'enrayer.

Marie BREGEON, nous parle des actions pédagogiques et éducatives de la SEGPA de Villeneuve le Roi.

Thomas HAMMARBERG, Commissaire aux Droits de l'Homme du Conseil de l'Europe nous alerte sur les discriminations à l'encontre des musulmans en Europe.

L'interview de Mr Michel AUTHIER, nous éclaire sur l'utilisation des arbres de connaissances dans la lutte contre les discriminations à l'embauche.

Le dossier de ce numéro est consacré à la première partie des actes de notre colloque sur « les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants » :

Madame Catherine LALUMIERE, Présidente de la Maison de l'Europe nous a expliqué l'enjeu que représente l'ouverture de l'Europe.

Madame Brigitte FRENAIS-CHAMAILLARD sous directrice de la DAIC, nous a présenté le programme relatif à la formation linguistique des migrants.

Hervé ADAMI nous a exposé les effets de l'usage d'une langue commune sur l'émancipation citoyenne.

Mercè PUJOL BERCHE a ensuite expliqué les « politiques linguistiques à l'égard des migrants en Espagne ».

Anne-Sophie CALINON nous a parlé « des mesures d'intégration au Québec ».

Fabrice BARTHELEMY « de l'enseignement du français en Turquie ».

Claire EXTRAMIANA, de la DGLFLF nous a présenté une enquête sur « l'intégration linguistique des adultes migrants dans les pays membres du conseil de l'Europe ».

Nous concluons ce numéro, à la fois en présentant une action de lutte contre les discriminations réalisée par l'AEFTI de LANGUEDOC-ROUSSILLON et par un article sur l'Université d'été de Tunis à laquelle participe chaque année, la Fédération AEFTI.

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.



LES POLITIQUES EUROPEENNES DE FORMATION LINGUISTIQUE POUR LES MIGRANTS (Première partie)

12► Ouverture des travaux. Par Catherine LALUMIERE et Jean BELLANGER

14► L'organisation des formations linguistiques en France. Par Brigitte FRENAIS-CHAMAILLARD

16► La langue des citoyens : continuité des politiques linguistiques en France. Par Hervé ADAMI

18► Politiques linguistiques à l'égard des populations migrantes en Espagne. Par Mercè PUJOL BERCHÉ

23► L'accueil des migrants en Angleterre: politiques linguistiques et politiques de formation. Par Richard DUDA

24► Mesures linguistiques de la politique d'intégration des immigrants au Québec. Par Anne-Sophie CALINON

29► Enquête sur l'intégration linguistique des migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe. Par Claire EXTRAMIANA

31► Migrants et enseignement du français en Turquie. Par Fabrice BARTHÉLÉMY

Etude

3► Deux jeunes filles de banlieue parisienne en réussite scolaire : la spécificité des actions pédagogiques et éducatives de la SEGPA de Villeneuve le Roi

Par Marie BRÉGEON

Débat

10► De la diversité des grandes écoles...

Par Eric KESLASSY

Lutte contre les discriminations

36► « Il existe des discriminations à l'encontre des musulmans en Europe ». Par Thomas HAMMARBERG

38► L'interview



Michel AUTHIER

« Bien sûr, il faut être compétent pour exercer son travail, mais c'est la motivation qui fournit l'énergie nécessaire à la poursuite de tous projets d'entreprises »

Écho des AEFTI

40► En avant pour l'égalité à Perpignan !

Par Bernard CHICO et Sara YADAVAR

International

42► Intégration maghrébine, transferts des connaissances des personnels hautement qualifiés émigrés et mouvement syndical euro-méditerranéen face à la crise économique et financière mondiale



SYNDICAT DE LA
PRESSE
SOCIALE

La revue trimestrielle S&F - Savoirs et Formation traite de sujets en rapport avec les vocations des AEFTI : l'insertion, la lutte contre les exclusions et toutes formes de discriminations, la formation pour tous et la promotion de l'égalité des chances... Elle est destinée à tous les acteurs de l'insertion et de la formation, particulièrement ceux qui sont spécialisés dans la formation linguistique des migrants : FLE/FLS.

Les dossiers thématiques de la revue S&F - Savoirs et Formation sont généralement liés aux travaux du comité permanent de professionnalisation ou à l'actualité des AEFTI.

S&F - Recherches & Pratiques est un hors - séries de la revue trimestrielle S&F - Savoirs et Formation, avec la spécificité d'être dotée d'un comité de lecture scientifique (composé d'universitaires reconnus). S&F - Recherche & Pratiques élargit le dialogue avec plusieurs champs scientifiques : la didactique du Français Langue Etrangère et du Français Langue Seconde, la didactologie des langues et des cultures, la linguistique mais aussi les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie ou l'histoire contemporaine...



Le Diplôme initial de langue française (DILF) 5 ans après : Analyse et perspectives

Par Christine Candide

Intervention sur l'impact du DILF dans les AEFTI

Je souhaitais tout d'abord saluer cette initiative car elle a le mérite de rassembler un certain nombre d'acteurs qui œuvrent à la connaissance du français en France, puisqu'elle associe les formateurs, le public en apprentissage et de poser la question des enjeux liés à l'apprentissage de la langue française et de son objectivation par le DILF.

J'interviendrai tout d'abord sur :

- les causes internes et externes qui ont conduit le Fond d'action sociale (FAS), dans les années 2000, à proposer la création d'un diplôme de l'éducation nationale ;
- puis j'apporterai des éléments liés à l'histoire de la formation linguistique ;
- enfin je parlerai des perspectives actuelles pour le DILF au sein de la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC).

Je ne reviendrai pas sur le projet du FAS et de sa réforme de 95 parce que son bien fondé n'est plus aujourd'hui contesté.

En revanche au-delà du débat technique de cette réforme :

- passage de l'heure groupe à l'heure stagiaire,
- langage commun à développer à partir du référentiel CUEEP,
- former des pilotes dans chaque région,
- professionnaliser les formateurs,
- former les bénévoles,
- souci de transparence et la nécessité d'objectiver le choix des organismes par des procédures d'appels d'offres,

subsistait une certaine passion au sein du FAS qui ne pouvait s'expliquer par le changement de direction tous les trois ans, donc les raisons devaient être autres. Nous en avons proposé quelques-unes sans prétendre à l'exhaustivité.

Des causes internes ...

Si la réforme n'était pas contestée il subsistait des débats houleux autour :

- du degré acceptable d'absentéisme dans les stages;
- des modalités de liquidation des subventions ;

mais l'enjeu n'était pas technique.

Pour autant il fallait être conscient que l'ingénierie de formation était de plus en plus complexe et contraignante. Elle obligeait les agents du FAS à un investissement conséquent en temps et en technicité :

- acquisition de compétences sans plan de formation particulier ;
- suivi, accompagnement, consolidation du partenariat, mise en réseau ;

La question du sens avait été insuffisamment posée. Il avait été fort peu dit et fort peu écrit que la nécessité de restructurer l'offre de formation découlait d'une évolution qualitative justifiée par une analyse nouvelle de la situation.

Comment ne pas voir que l'action des associations a, de façon certes empirique et parfois dispersée, fortement contribué à l'émergence de besoins nouveaux et à leur reconnaissance partielle ?

Le FAS a de son côté aidé à faire prendre conscience progressivement des enjeux politiques et symboliques qui se jouaient autour de la maîtrise nécessaire de la langue française.

Qui pourrait sérieusement contester en effet que, parce que le français est la langue qui symbolise l'unité nationale par delà la diversité des territoires et des appartenances, son acquisition et sa maîtrise font incontestablement figure de nécessité, et s'imposent comme un devoir pour tous ceux qui ont choisi de rester sur notre territoire ?

Donc l'apprentissage du français par les migrants était une nécessité, une obligation, un devoir mais n'était toujours pas un droit. L'hypothèse d'un droit nouveau a été posée : celui du droit à part entière d'une formation de qualité.

Les leçons de l'histoire

L'histoire de l'alphabétisation des populations immigrées remonte aux années 60. A cette époque, l'alphabétisation des étrangers symbolisait pour un grand nombre de militants politiques la lutte contre l'exclusion. Porté à l'origine



De la diversité des grandes écoles...

Par Eric KESSLASSY

Docteur en sociologie, enseignant de sciences économiques et sociales

Le début de l'année 2010 a été marqué par la polémique qui s'est nouée autour de la proportion de boursiers dans les grandes écoles. Plus profondément, cela revenait à poser la question du manque de diversité des effectifs de ce supérieur extrêmement sélectif. L'objet de cet article est triple : comprendre la sur-représentation des jeunes issus des milieux supérieurs au sein des grandes écoles et revenir sur la procédure mise en place à Sciences Po Paris pour tenter de l'en rayer.

Un constat accablant...

En France, au-delà du baccalauréat, le système d'enseignement supérieur comporte principalement deux ensembles qui se distinguent par leur mode de sélection des étudiants : alors que tous les bacheliers ont, en théorie, le droit d'entrer dans une université, les grandes écoles pratiquent un recrutement sélectif, explicite et très strict, qui repose sur le concours d'entrée. Trop lentement mais dans un mouvement continu depuis 1945, les études universitaires se démocratisent tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. Malheureusement, ce n'est pas le cas de cette institution spécifique à la France que sont les grandes écoles. Depuis le début des années 1980, les inégalités d'accès aux écoles en charge de la formation des élites de la nation se creusent de nouveau : aujourd'hui, un fils du « milieu supérieur » a quasiment 20 fois plus de chances de les fréquenter qu'un fils du « milieu populaire »⁽¹⁾. De ce fait, l'homogénéité sociale des étudiants des grandes écoles se renforce : la proportion des jeunes d'origine modeste (employés et ouvriers) dans les quatre plus grandes écoles - Polytechnique, l'ENA, HEC et Normale Sup - est descendue de 29 % au début des années 1950 à 9 % au milieu des années 1990. Dans le même temps, la part des enfants issus d'une fraction relativement privilégiée de la population (cadres, chefs d'entreprise, enseignants du second degré ou du supérieur, etc.) a fait le chemin inverse pour atteindre 85 % des étudiants de ces institutions prestigieuses⁽²⁾. On peut ajouter que dans les années 1960, 15 % des enfants d'ouvriers obtenaient un bac général ; cette proportion est la même aujourd'hui et pourtant la part des enfants d'ouvriers qui sont reçus aux Grandes Ecoles a dramatiquement chuté : à l'ENA elle est seulement de 6% et à Polytechnique elle s'élève à moins de 1%. Les enfants d'ouvriers ne représentent que 3,4% dans les écoles de commerce et 6,1% dans les écoles d'ingénieur.

Sur l'ensemble des grandes écoles ils ne sont que 5,2% de l'effectif total des élèves⁽³⁾. A contrario, les enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures représentent 62% de l'ensemble des élèves de grandes écoles⁽⁴⁾. Ils sont très majoritaires à 67,5% dans les écoles de commerce et représentent 59,4% des élèves des écoles d'ingénieurs⁽⁵⁾.

La reproduction sociale des élites est donc une réalité statistique. Nonobstant quelques initiatives méritoires pour essayer de remédier à cette situation, le mode de recrutement des Grandes Ecoles reproduit, en les amplifiant, les dysfonctionnements de notre système scolaire qui commencent dès l'école primaire et même avant si l'on se réfère à Jacques Attali qui, dans un rapport⁽⁶⁾, écrivait que la complexité de notre système favorise de véritables délits d'initiés pour ceux qui « bénéficient dès l'enfance d'un soutien et d'une formation privilégiés sur les impasses du labyrinthe éducatif » et « en poursuivant jusqu'à l'absurde, on pourrait même sans doute établir que la majorité des élèves des plus grandes écoles françaises ont commencé leur scolarité dans une ou deux centaines de classes maternelles. » Jacques Attali ajoute : « la situation est aujourd'hui telle qu'il devient pratiquement impossible à un enfant scolarisé en banlieue d'accéder à une Grande Ecole. » Alors que dans le passé des élèves brillants étaient rapidement identifiés puis orientés vers les filières d'excellence indépendamment de leur origine sociale, le système de formation de nos élites est devenu profondément endogame. Georges Charpak observe : « si un pays de 60 millions d'habitants ne recrute ses ingénieurs que dans des milieux qui représentent 10% de la population, c'est comme si on réduisait ce peuple à 6 millions d'habitants. »⁽⁷⁾ Insistons : la France sélectionne ses élites comme si elle était un pays peuplé de 6 millions d'habitants.

Comment expliquer l'homogénéité sociale des élites ?

Il n'entre pas dans l'ambition de ce rapport de répondre d'une manière exhaustive à cette question. Nous nous bornerons à observer que, comme nous l'avons déjà signalé dans notre première partie, loin de corriger les inégalités sociales comme sa mission l'impose, l'école les accroît. Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école indique dans son rapport de 2003 que « le système scolaire français non seulement ne corrige pas l'effet des inégalités sociales entre élèves,

(1) Valérie Albouy et Thomas Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », in *Economie et Statistique*, n° 361, juin 2003.

(2) Les sous-représentation et sur-représentation respectives sont particulièrement significatives : au milieu des années 1990, les jeunes d'origine populaire représentent près de 70 % des 20-24 ans contre 20 % pour les jeunes d'origine supérieure (Claude Thélot et Michel Euriat analysent très clairement toutes ces questions dans « Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990 » in *Revue française de sociologie*, juillet-septembre 1995).

(3) Observons que le constat est sensiblement le même pour les 3èmes cycles universitaires : les enfants d'ouvriers n'y représentent que 6,3% des étudiants.

(4) A noter qu'ils représentent également 45,7% des élèves de troisième cycle universitaire.

(5) Les statistiques des deux derniers paragraphes sont issues du Rapport de la Conférence des Grandes Ecoles : « Origine sociale des élèves ce qu'il en est exactement », 15 Juin 2005.

(6) Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, par Jacques Attali, 1998 p. 18. « A titre d'exemple, on notera que l'essentiel des élèves reçus aux grands concours comme ceux de l'Ecole Normale Supérieure ou de l'école Polytechnique viennent d'une dizaine de lycée. »

(7) Préface à l'ouvrage de Robert Germinet intitulé *L'Ingénieur au chevet de la démocratie*, Odile Jacob, 2004.



mais l'amplifie. » Il y a donc évidemment un travail de réflexion de fond à mener pour essayer d'inverser cette tendance.

Mais les difficultés récurrentes à réformer le système scolaire ne doivent pas conduire par immobilisme à un sacrifice de talents sous-exploités ou inexploités. L'école devrait faire en sorte de moins limiter les ambitions scolaires des élèves issus de milieux modestes. Les projets d'orientation ont une forte connotation sociale (combien d'enfants d'ouvriers se dirigent vers les classes préparatoires aux grandes écoles ? Combien, d'enfants de cadres se retrouvent en CAP ou en BEP ?). Outre le déterminisme social, il existe un déterminisme géographique qui conditionne grandement les parcours scolaires. L'école devrait essayer d'élever certaines ambitions : les conseillers d'orientation devraient, plus qu'ils ne font actuellement, aider à lutter contre l'autocensure et pousser au dépassement de perspectives scolaires réduites. C'est aussi la mission des enseignants qui doivent repérer et promouvoir les intelligences quelle que soit l'origine sociale. Or, force est de constater que les enfants issus des milieux défavorisés sont trop peu orientés vers les filières les plus performantes (générales ou technologiques).

Sans nécessairement revenir aux analyses de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁽⁸⁾, il faut constater que le défi de l'égalité des chances n'a pas été encore relevé. Les enfants issus des classes populaires souffrent d'handicaps socio-culturels qui les empêchent d'intégrer les filières les plus prestigieuses. Sous l'apparence de critères objectifs, certains concours d'entrée aux Grandes Ecoles légitime une « bonne culture », celle des plus favorisés. Le dogme de la méritocratie dissimule un authentique « tri social » : c'est avant tout le privilège social qui est transformé en mérite individuel. Les inégalités sociales sont aussi des inégalités scolaires⁹.

Des facteurs « objectifs » permettent de comprendre cette forte inégalité des chances. Il y a d'abord, la difficulté d'accéder et de décoder l'information pour les familles populaires. Elles ne maîtrisent pas nécessairement l'impact que peut représenter un diplôme de grandes écoles dans l'évolution d'un parcours professionnel. Ensuite, ces familles ne manifestent pas la même motivation – et donc le même investissement scolaire – que les familles favorisées. Enfin, il ne faut pas négliger que la différence de ressources peut être un frein aux ambitions scolaires élevées.

La tentative de Sciences Po Paris

L'expérience menée depuis 2001 à Sciences Po est sans aucun doute la plus volontariste pour tenter de remédier à cette situation. Elle permet d'appliquer une équité salubre⁽¹⁰⁾. La filière ZEP n'est qu'une filière supplémentaire de recrutement. Si des bacheliers de certains lycées situés en ZEP ont dorénavant la possibilité d'accéder directement à Sciences Po, c'est parce qu'à l'origine ils souffrent d'handicaps socio-culturels les empêchant de se mesurer à armes égales avec les « autres ». Au-delà de ce souci de justice sociale, il est possible de tirer un certain nombre de leçons de cette tentative qui, aujourd'hui, ne paraît plus contestée – et d'autant moins contestable que, rappelons-le, le diplôme obtenu à la sortie de Sciences Po par les étudiants issus d'un lycée défavorisé est en tout point identique à celui qui est détenu par les étudiants « classiques » puisqu'il relève de la même scolarité :

✿ La relance par le haut : l'expérience de Sciences Po est de ce point de vue très instructive. Effet inattendu, la filière ZEP amorce une atténuation de la « ségrégation scolaire ». L'opportunité ouverte par les « conventions éducation prioritaire », rendant Sciences Po

plus accessible, développe une ambition nouvelle pour des lycéens de ZEP.

Motivés, ils modifient en profondeur leurs comportements scolaires : on passe des anti-valeurs (« c'est nul de bien travailler à l'école ! ») à la réhabilitation de la valeur travail.

Dès lors, ils prennent confiance et fournissent des efforts dans tous les domaines (présence, discipline, devoirs etc.) qu'ils n'auraient sans doute pas produit s'ils n'avaient pas la perspective – même incertaine – de fréquenter Sciences Po. Au fond, cela devient à nouveau « rentable » de se donner la peine. Une véritable dynamique positive s'enclenche dans les lycées de ZEP. Outre l'effet très bénéfique sur les élèves, les chefs d'établissements apprécient ce dispositif qui permet de remobiliser leur équipe enseignante qui est impliquée directement dans le processus de sélection. Pour ne donner qu'un exemple, alors que la rotation du personnel éducatif est extrêmement forte dans les ZEP, les lycées partenaires de Sciences Po ont réussi depuis trois ans à stabiliser leurs effectifs enseignants¹¹. N'y a-t-il pas ici une voie à creuser ?

✿ Concilier mobilisation positive et méritocratie : déjà sélectionnés dans leur lycée, soumis à un certain nombre de conditions aux cours de leur scolarité – par exemple, obtenir le bac sans rattrapage – les élèves dispensés du concours sont admis après un « grand oral » (avec un jury composé de personnalités très impressionnantes). A la suite de cet entretien, le taux de sélection varie entre 15 et 19 % entre 2001 et 2003. Ce sont donc bien les bacheliers les plus méritants issus des lycées conventionnés qui entrent à l'IEP sans passer par le concours traditionnel : leur nombre ne dépend que de leur mérite et de leur talent. Ces étudiants qui n'auraient sans doute pas réussi le concours – ou ne s'y seraient même pas présentés en raison d'une auto-censure très forte et/ou d'un manque d'information – obtiennent ensuite des résultats en tout point comparable avec ceux qui sont passés par la filière classique.

✿ Lutter contre les idées reçues : l'expérience de Sciences Po démontre aussi qu'il n'est pas utile de mettre en place des quotas pour faire du volontarisme. Il n'y a aucun pourcentage pré-déterminé de places destiné aux étudiants issus de la filière ZEP. Il faut ajouter que la direction de l'IEP a pris la décision judicieuse de ne pas diminuer les places accessibles par le concours : les candidats « classiques » ne sont donc en aucun cas lésés. En offrant des éventuelles places en plus, cette nouvelle procédure d'admission évite les inconvénients classiques de la discrimination positive : frustrations et ressentiment. Impossible en effet dans ce cadre d'imputer son échec au concours à l'arrivée d'un étudiant provenant des ZEP. Il n'y a guère de doute que cette volonté de n'offrir que des places supplémentaires aux élèves bénéficiant de cette voie parallèle a également permis de leur éviter une stigmatisation durable : après une brève période d'adaptation durant laquelle ils furent stigmatisés (« génération ZEP »), ils se sont parfaitement intégrés (participation active à la vie associative de l'école, élus délégués...). Certes, pour mieux se « fondre dans la masse », ils ont été aidés par un suivi pédagogique individuel assuré par des tuteurs, mais le « choc des cultures » annoncés comme insurmontable par certains s'est très rapidement estompé. Ayant peu de doutes sur leur faculté à accéder à cette glorieuse institution par le concours, ces bacheliers issus des « quartiers défavorisés » se montrent très fiers de leur réussite. Ils ne ressentent aucunement cette culpabilité que l'on prévoit sans cesse lorsqu'il s'agit d'entreprendre une démarche de mobilisation

(11) Les lycées qui s'engagent dans une Convention d'Education Prioritaire sont plus nombreux chaque année.

(8) Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Editions de Minuit, 1964.

(9) Eric Kessler, De la discrimination positive, Bréal, 2004, p. 72-73.

(10) L'équité consiste à tenir compte des avantages et des handicaps des candidats sur la ligne de départ.



LES POLITIQUES EUROPEENNES DE FORMATION LINGUISTIQUE POUR LES MIGRANTS (seconde partie)

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 permet 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 immigrants aux compétences linguistiques. C'est désormais une dimension primordiale de l'intégration des adultes migrants. On a vu, en effet que les États membres de l'Union Européenne ancrent leurs dispositifs de formation linguistique sur les droits et devoirs du pays d'accueil et du migrant.

La question des politiques linguistiques en Europe reste primordiale, c'est la raison pour laquelle nous publions ici la première partie des actes du colloque que nous avons organisé le 27 novembre 2008 à la «maison de l'Europe» à Paris. Le prochain numéro de notre revue présentera la seconde partie de ces actes relatifs aux pratiques formatives envers les publics issus de l'immigration (jeunes et adultes).





Mot d'Alaya Zaghoulou, Président de la Fédération des AEFTI:

Tout d'abord permettez-moi de vous dire toute ma satisfaction d'être aujourd'hui parmi vous, à la place où je suis.

En effet, ce 9 décembre 2009 qui fait suite à la journée du 26 novembre 2008 où notre réseau a présenté le module « communiquer au travail » est une journée très importante pour nous, voire même historique, dans la mesure où cette journée constitue la concrétisation d'un objectif qui remonte à la création de nos AEFTI avec la présentation des 6 autres modules de la « boîte à outils pour l'écrit ».

Comme vous le savez, l'apprentissage de la langue Française aux publics migrants constitue l'une des principales missions que les fondateurs des AEFTI se sont assignées.

Depuis notre création en 1971 et jusqu'à ce jour nous avons accueilli et formé les publics migrants, et ce faisant, nous avons capitalisé un savoir faire indéniable.

Elaborer et diffuser une méthode, un label AEFTI, constitue l'aboutissement d'un travail et à ce titre je remercie toutes les personnes connues ou anonymes, notamment les formateurs, qui ont permis à notre fédération d'atteindre cette étape.

Bien entendu, rien n'aurait été possible sans le soutien des pouvoirs publics, notamment la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC) du ministère de l'Immigration de l'intégration et d'identité nationale et du développement solidaire qui a toujours été à notre écoute.

Justement, son directeur, Monsieur Michel AUBOIN, est parmi nous et je voudrais le remercier très chaleureusement, d'abord pour l'aide qu'il nous a apportée, et, ensuite pour sa présence aujourd'hui.

Je voudrais également remercier toutes les personnes qui vont intervenir notamment :

Monsieur Patrick ALLIER vice président
Madame Aude BRETEGNIER
Madame Amandine BERGERE
Madame Claire VERDIER

Sans oublier Sophie ETIENNE et tous les formateurs et formatrices de notre réseau qui ont participé à l'élaboration de cette méthode AEFTI en souhaitant qu'en 2010 on vous présente les 3 autres modules.

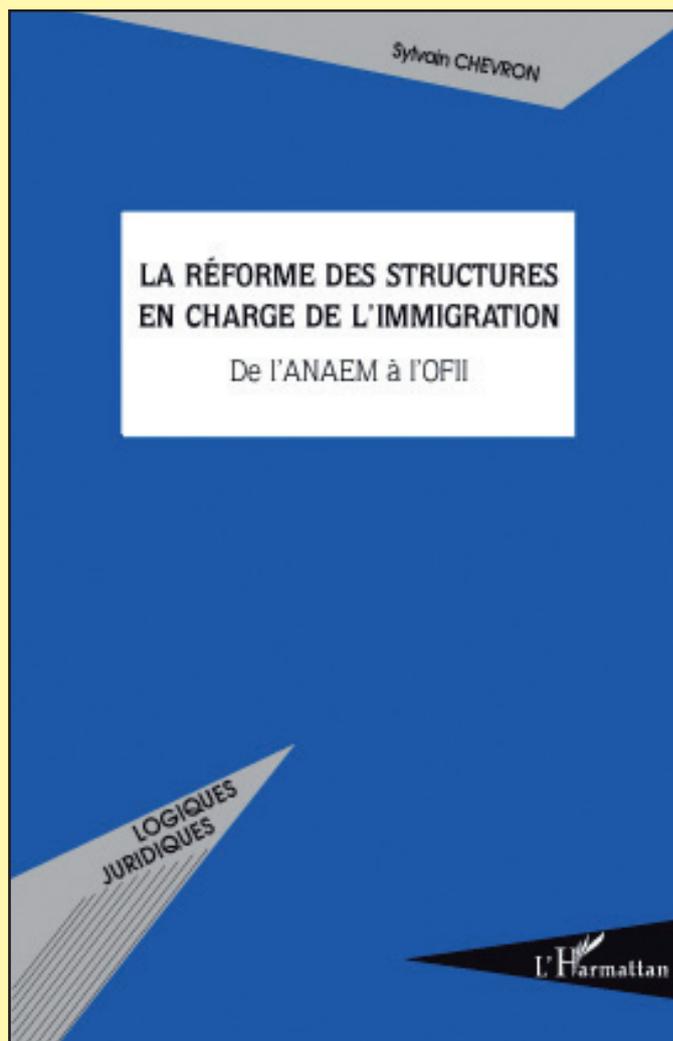
Merci aussi aux membres du bureau et comité fédéral de

notre réseau.

Merci aussi à notre président d'honneur Jean BELLANGER
A toutes et à tous, je vous souhaite la bienvenue.

Et sans plus tarder, je passe la parole à notre invité d'honneur Monsieur Michel AUBOIN





LA REFORME DES STUCTURES EN CHARGE DE L'IMMI-GRATION De l'ANAEM à l'OFII

Sylvain CHEVRON

ISBN : 978-2-296-09992-0 - 24.50 € - 274 pages

Alors que la création du ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire a suscité de nombreux débats, son principal opérateur, l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) reste méconnu du grand public.

Dans un paysage institutionnel complexe, il est le seul organisme présent au plan technique sur l'ensemble des champs séjour, accueil et intégration, aide au retour, et au plan géographique sur l'ensemble du territoire national, mais aussi à l'étranger.



Intervention de Michel Aubouin, Directeur de la DAIC

I- Quelques éléments de cadrage concernant la politique d'accueil et d'intégration

La politique française d'accueil et d'intégration s'appuie sur une politique volontariste d'accueil dès l'arrivée du migrant à travers :

- la mise en place et la généralisation du contrat d'accueil et d'intégration, géré par l'ANAEM, et devenu obligatoire à compter du 1^{er} janvier 2007 (101 217 personnes l'ont signé en 2007, 103 952 en 2008 et 97 736 en 2009 soit 98,3 % des signataires 2009) ;
- et la mise en place des nouveaux dispositifs prévus par la loi du 20 novembre 2007 en direction des migrants familiaux qui ont renforcé ce dispositif d'accueil : évaluation, dans leur pays d'origine, de leur degré de connaissance de la langue française et des valeurs de la République et, si le besoin en est établi, formation gratuite ; formation aux droits et devoirs des parents et respect de l'obligation scolaire pour les migrants familiaux ayant des enfants dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration pour la famille et enfin généralisation des bilans de compétences.

L'accent est porté sur l'accompagnement de l'étranger dans le cadre **d'un parcours individualisé d'intégration** organisé à travers des actions visant à favoriser son accès à l'emploi, au logement, à la santé et plus largement à l'ensemble des droits et des services publics.

Le ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire est **désormais en charge, à compter de l'année 2009, des étrangers primo-arrivants en situation régulière, pendant les cinq premières années de leur séjour en France**. Ils sont, en grande majorité, signataires du contrat d'accueil et d'intégration.

Cette période de cinq ans correspond à la durée requise, soit pour bénéficier d'une carte de résident, une bonne intégration du demandeur dans la société étant l'une des conditions pour l'obtenir, soit pour présenter une demande d'accès à la nationalité française.

A l'issue de cette période de cinq ans, les étrangers ont vocation à être pris en charge, au même titre que les Français d'origine étrangère ou non, par les dispositifs de droit commun pilotés par d'autres ministères tels que l'éducation nationale, l'emploi, les relations sociales, le logement et la politique de la ville.

L'action du ministère s'étend toutefois au-delà de cette période de cinq ans pour des publics confrontés à des problèmes spécifiques, tels que les femmes immigrées, les étrangers dont la naturalisation a été reportée pour insuffisance de connaissance linguistique ou les migrants âgés.

II- L'accès à la formation linguistique, vecteur clé de l'intégration

La création d'un opérateur unique en mars 2009, l'office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), pour l'apprentissage du français généraliste

Le ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire a décidé de mettre en place en 2009, une nouvelle politique d'intégration des étrangers en situation régulière qui passe notamment par la création d'un opérateur unique l'OFII, (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration).

Jusqu'à la fin de l'année 2008, le ministère en charge de l'intégration s'est appuyé, pour la mise en œuvre de sa politique d'intégration, sur deux établissements publics administratifs sous sa tutelle, l'Agence nationale de l'accueil des étrangers

et des migrations (ANAEM) et l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE).

Le conseil de modernisation des politiques publiques a, le 4 avril 2008, demandé la suppression des doublons entre ces deux agences par la création, sur la base de l'ANAEM, d'un nouvel opérateur en matière d'immigration et d'intégration.

Pour la partie de ses compétences relatives à l'accueil et à l'intégration des étrangers, l'OFII est chargé, sur l'ensemble du territoire, de l'accueil des étrangers appelés à séjourner durablement en France et de les engager dans un parcours d'intégration dans la société française pour une durée n'excédant pas cinq ans.

Cette redéfinition des compétences se traduit concrètement par la mise en œuvre dès 2010 d'un parcours linguistique plus ambitieux, regroupant tous les publics bénéficiaires, sujet qui nous réunit aujourd'hui.

L'objectif est d'adapter les dispositifs d'apprentissage du français aux besoins des migrants et d'élever le niveau d'exigence, en développant un réel parcours d'apprentissage de la langue française.

Ce parcours a pour vocation d'articuler au mieux, d'une part l'apprentissage entamé dans le pays de résidence dans le cadre des évaluations/formations linguistiques proposées aux migrants familiaux demandeurs d'un visa et d'autre part, les cours de français proposés en France.

Seront concernées par ce parcours deux grandes catégories de bénéficiaires : les publics signataires du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) et les publics non signataires du CAI, dit publics « hors CAI ». Parmi les publics « hors CAI », une priorité sera donnée aux candidats engagés dans une procédure de naturalisation.

L'offre de formation en français se décline en trois grands types de parcours d'une durée maximum de 400 heures, conduisant soit au diplôme initial de langue française (DILF), soit au diplôme élémentaire en langue française (DELF) de niveau A1, soit au DELF de niveau A2. Cette offre est destinée à environ 45 000 personnes par an sur l'ensemble du territoire métropolitain et des DOM.

Le partenariat avec les entreprises, OPCA et fédérations d'employeurs pour le Français à visée professionnelle

La formation linguistique est reconnue comme partie intégrante de la formation professionnelle et comme un droit inscrit dans le Code du travail (article L 900-6) depuis la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

Le ministère chargé de l'intégration a donc entrepris depuis 2005 un travail de fond de sensibilisation auprès de nombreux acteurs du secteur privé pour que l'apprentissage

de la langue française soit effectivement pris en compte et financé par les plans de formation des entreprises et par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) des branches professionnelles. L'objectif étant que tout salarié, en situation de besoins, puisse suivre à son initiative une formation linguistique rémunérée lui garantissant une amélioration de ses compétences.

Depuis cette loi, le Ministère a signé de nombreux accords-cadres avec

- **le Fonds d'assurance formation du travail temporaire (FAF-TT) signé le 25 mai 2007**

Le FAF.TT s'engage à réaliser des référentiels de français sur objectifs spécifiques (FOS) aptes à décrire les compétences requises pour les métiers de la branche.

- **ADECCO signé le 26 juin 2007**

Adecco France s'engage à développer et à conduire, en s'appuyant sur les outils produits en 2007 et 2008 pour la DAIC un grand nombre de projets

- **l'Agence nationale des services à la personne (ANSP) signé le 12 juin 2008**

Cette collaboration s'articule autour de la promotion de l'apprentissage du français par les salariés des services à la personne. La DAIC s'engage à contribuer, au projet expérimental lancé par l'ANSP et visant, à partir de la conception d'une ingénierie de formation adaptée, à former les salariés du secteur des services à la personne au français langage professionnel. A l'issue de cette expérimentation et de son évaluation, sa généralisation pourra être envisagée.

- **avec le groupe VINCI signé le 5 février 2009**

Cette collaboration vise à contribuer à sensibiliser et mobiliser les filiales de VINCI et les OPCA, notamment de la branche du BTP, sur la question de l'apprentissage du français, de façon à définir des actions en faveur de la formation et de l'accroissement des compétences des salariés.

etc...

La formation de formateurs et des acteurs de la formation professionnelle

L'objectif du dispositif de formation de formateurs et des acteurs est de développer un programme de formation de formateurs et d'intervenants dans le domaine de la formation des ressortissants des pays tiers. Ce dispositif, co-financé par le FEI, répond aux besoins exprimés par les formateurs impliqués dans les dispositifs de formation des stagiaires en contrat d'accueil et d'intégration (CAI) ou hors-CAI. Le caractère novateur réside dans la manière dont les modules sont construits en complémentarité des formations dispensées habituellement dans les universités. Il se décline en une dizaine de modules différents dont la durée est adaptable en fonction de la disponibilité des formateurs.

III- Le partenariat engagé avec la fédération des AEFTI depuis de longue date

La Fédération AEFTI et ses associations membres ont pour but fondamental la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme, la promotion du droit à la formation et la qualification des populations immigrées et des publics en difficulté d'insertion. L'enjeu du réseau est le développement des capacités de réflexion, d'orientation, d'étude et de recherche et leur mise en œuvre, ainsi que la promotion de la formation à tous les niveaux pour permettre l'insertion sociale et professionnelle nécessaires à l'accès aux métiers les plus qualifiés. Dans le cadre de ses activités l'association édite une revue « savoirs et formation » qui reprend les sujets abordés dans le réseau concernant la pédagogie, les recherches et les pratiques.

Le partenariat engagé avec la fédération des AEFTI est ancien et étroit. Plusieurs conventions pluriannuelles ont été signées avec cette association. J'observe que le programme de cette journée comprend de nombreuses interventions d'universitaires, sociolinguistes, didacticiens du français langue seconde et des représentants des AEFTI. Je forme le vœu que cette journée, organisée par la fédération des AEFTI, soit riche d'échanges et de débats et que vous puissiez repartir enrichis des expériences de chacun pour faire de l'intégration une réalité encore plus concrète en France.





Intervention de Patrick Allier, Vice-président de la fédération des AEFTI et en charge de la mutualisation

Dans cette journée de présentation de notre nouvelle méthode AEFTI pour l'apprentissage du français par les migrants, je suis chargé de replacer ce travail dans un contexte historique.

Alors si vous le voulez bien, nous allons faire un petit voyage dans le temps, en remontant au mois d'Octobre 1971, date de la création des AEFTI.

En 1975, il y a 33 ans l'AEFTI éditait sa première :

« Méthode active de Français pour travailleurs immigrés »

Voici, l'avant propos rédigé par Claire COUESNON
Secrétaire générale de l'AEFTI

« En éditant le présent manuel notre association réalise une des tâches qu'elle s'était fixée lorsqu'elle fut fondée il y a trois ans par un groupe d'intellectuels, de progressistes, de militants communistes, de syndicalistes et de personnes de bonne volonté. »

Contexte de l'époque :
Présence en France de millions de travailleurs immigrés
Problème d'ampleur nationale
Insuffisance criante des moyens mis en place par les pouvoirs publics.

Contexte Pédagogique : Une Carence flagrante, selon les auteurs :

« D'un côté des manuels inspirés par le patronat et le gouvernement, qui véhiculent une idéologie de soumission et servent à maintenir les travailleurs immigrés dans l'asservissement et de l'autre côté, quelques matériels de groupes « révolutionnaires », conçus dans un esprit sectaire et diviseur, alors qu'en paroles, ces groupes appellent à l'unité de la classe ouvrière ».

Jusque dans leurs textes et exercices, pour les auteurs du manuel de l'AEFTI : ils s'employaient à isoler les travailleurs immigrés de leurs camarades français, les dressant contre « les ouvriers français embourgeoisés » et contre la CGT par exemple, ce qui renforçait objectivement le patronat ». Ils proposent une Méthode nouvelle « favorisant par conséquent la prise de conscience des travailleurs immigrés de leur situation de prolétaires exploités et des intérêts qui les unissent aux travailleurs français »

Nous voyons que le discours d'hier et celui d'aujourd'hui sont assez différents. Personne à l'intérieur de la Fédération des AEFTI ne tiendrait ce type de discours et heureusement, en matière de pédagogie, notre pratique a beaucoup évolué.

Ainsi, certains des créateurs de cette association, ont travaillé à la réalisation d'une première méthode qui a vu le jour en 1974. Citons les deux auteures : Claire COUESNON et Catherine MATHEY, elles étaient accompagnées d'un dessinateur : Mr PIERRE.

Si nous lisons la plaquette de présentation de cette méthode, nous pouvons voir que les buts poursuivis étaient sensiblement les mêmes qu'aujourd'hui :

Principes : « apprentissage du français permettant aux travailleurs immigrés une meilleure insertion sociale et une formation dans une perspective de qualification professionnelle ».

But : « multiplier les cours en répondant aux demandes émanant des C.E. et des employeurs. Faire acquérir aux travailleurs immigrés un niveau de connaissances facilitant l'adaptation aux conditions de vie et de travail, débouchant sur la formation professionnelle continue ».

Mais deux différences de taille existent entre hier et aujourd'hui : les publics et les financeurs.

Pour les publics, nous nous trouvons juste avant le regroupement familial et les formateurs de l'époque ont à former essentiellement des ouvriers qui, pour la quasi-totalité, sont au travail et, par conséquent, viennent en cours le soir après une journée de travail, pour des séquences de deux heures au maximum.

Pour les financeurs, nous voyons en première ligne les entreprises et nous pouvons noter l'absence (hors le FAS¹) des pouvoirs publics.

A sa création, l'AEFTI était là pour former la main d'œuvre immigré et ainsi favoriser son intégration et sa promotion sociale.



Dans les années 80-90, le regroupement familial a changé une grosse partie de notre public, le FAS devenu FASILD² est l'un des financeurs principaux des AEFTI, nous avons une rubrique pédagogique dans la revue Savoirs & Formation. Elle était réalisée par « Bouvard et Pécuchette ». Mais la principale activité pédagogique se trouve dans l'innovation locale. Chaque formatrice ou formateur cherche dans son coin, les écoles sont légions, les cognitivistes, les partisans des ateliers d'écriture, les traditionalistes « accrochés » à la méthode qui a déjà plus de 20 ans, etc...

Puis vint les années 2000 avec la création du CPP (Comité Permanent de Professionnalisation) pour essayer de fédérer la recherche réalisée dans les AEFTI locales. La volonté était également de mettre le terrain en liaison avec les recherches universitaires et de fournir à ces universitaires une remontée d'informations de la base qui manquait beaucoup à leur crédibilité.

Pour nous, la nécessité de professionnaliser les formateurs devenait évidente. Les RIA (Rencontres Inter AEFTI) qui permettent aux formateurs travaillant sur toute la France, d'échanger et de mutualiser sur des thèmes choisis sont l'un des outils que nous avons mis en place avec la formation de formateurs.

L'objectif étant de trouver, ensemble, des solutions aux problématiques posées par l'acte de formation. Il faut noter également l'importance de la mise en place de l'intranet sur le site de la fédération des AEFTI qui offre aux formateurs une base de données, un forum de discussions ...

En quelques années, la formation linguistique a connu de profondes mutations. Par l'arrivée d'une nouvelle génération de formateurs issue de la faculté et des formations FLE et par l'introduction de l'informatique en cours (ordinateurs portables, environnement WIFI dans les locaux, connections avec des sites FLE, vidéo projection en salle de cours, laboratoire de langue, lecteur de C.D.)

En 2006, la naissance d'un groupe de recherche-action au sein des AEFTI a permis d'élaborer une nouvelle méthode d'apprentissage du français.

Ce projet est né au sein CPP suite à un constat qui peut se résumer en deux points principaux :

- Changement du public : Origines beaucoup plus diversifiées, niveau de scolarisation plus élevé, plus de primo arrivants.
- Nouvelles dispositions légales : En 2004, deux faits importants, le discours de TROYES du Président Jacques CHIRAC et la formation linguistique qui entre dans la FPC (Formation Professionnelle Continue).

L'un amenant la création du CAI, s'inspirant des travaux de mise en place par l'Europe du CECR³ et des niveaux A1, A2, B1, B2, et concomitant du référentiel A1.1 et du DILF (Diplôme Initial de Langue Française) et l'autre, la possibilité de prise en charge pour les salariés par les OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés) de la formation linguistique.

Le groupe de travail s'est d'abord attaché à la diffusion dans le réseau d'une information sur référentiel A1.1. Mais ce sont des références et en ce sens, elles ne disent pas de

quelle manière les formations auprès des migrants doivent être abordées. D'où la nécessité d'imaginer un outil commun aux formateurs, souple et modulable que l'ACSE⁴ puis la DAIC⁵ ont bien voulu soutenir par leur financement.

Maintenant, je vais laisser la place à certains des auteurs de la méthode qui ont pu se libérer et qui sauront vous la présenter beaucoup mieux que moi. J'appelle :

Perrine MICHAUDET, formatrice à l'AEFTI 71, Philippe RAGONNEAU formateur à l'AEFTI 93, Cyril TOURNIER de l'AEFTI 75 et celle qui a été la cheville ouvrière de ce travail :

Sophie ETIENNE Docteur en didactologie des langues et cultures, chargée de mission à la Fédération des AEFTI.

2 - Fonds d'Aide et de Soutien pour la Lutte contre les Discriminations

3 - Cadre Européen Commun de Référence en Langues

4 - L'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSÉ) a été créé par la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006, publiée au Journal officiel le 2 avril 2006.

5 - La Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté est une direction du ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, créée par le décret n°2007-1981 du 26 décembre 2007



Sophie Etienne, Présentation de l'outil « Méthode des AEFTI »

Hier soir, j'ai redécouvert la méthode « apprendre », première méthode créée par des militants désireux d'aider des publics immigrés par une formation très élaborée, une formation de conscientisation. Cette méthode traitait des mauvaises conditions de travail et d'hébergement des ouvriers.

C'était la méthode des AEFTI dont le sigle correspondait alors à : « Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux Travailleurs Immigrés ». Aujourd'hui il est décliné comme suit : « Association d'Enseignement et de Formation pour les travailleurs immigrés et leurs familles ».

En regardant de près les contenus de cette première méthode des AEFTI qui date des années 1975, je me disais que dans ce réseau, nous nous sommes toujours sentis préoccupés par ce que vivent nos publics. Si nous travaillons parfois dans une optique fonctionnelle (pas exclusivement), c'est bien parce que ce travail est indispensable pour leur permettre de connaître leurs droits, de disposer de leur vie privée ; en comprenant une fiche de paie, en vérifiant une liste de course, une facture, les personnes peuvent aussi ne pas subir le recours systématique au savoir des autres. Il faut leur permettre de participer pleinement à la vie de la société, sans être obligé de demander à d'autres de prendre des décisions importantes pour soi.

Entre la naissance de la méthode « Apprendre » et la « boîte à outil pour l'écrit », plus de trente années se sont écoulées.

Les mutations sont relatives tant au niveau politique qu'institutionnel, mais aussi au niveau de la recherche universitaire (qui pendant un temps s'est désintéressée de la question, le CREDIF et le BELC ont travaillé sur l'enseignement du français aux travailleurs immigrés dans les années 70, il n'y a que quelques années que les universités se préoccupent à nouveau de cette question : depuis la création du CAI), et par voie de conséquence, l'édition produit désormais des outils spécifiques pour les publics immigrés.

Les publics AEFTI ont évolué également ; si au départ, il s'agissait principalement de travailleurs immigrés, on a vu ensuite, avec le regroupement familial, (on le voit d'ailleurs dans la méthode « apprendre »), les mères qui avaient besoin d'apprendre la langue pour leur vie quotidienne. Puis les flux migratoires se sont encore diversifiés. Et selon les régions, (nous le voyons bien dans les AEFTI), nous

trouvons davantage de personnes venues de Turquie en Lorraine, de Chine à Belleville, du Sri-lanka à Bobigny...

Désormais, les publics AEFTI sont hétérogènes tant au niveau de leurs origines qu'à celui de leurs compétences préalables, certains ont été scolarisés dans leur pays et dans leur langue, d'autres ne sont jamais allés à l'école, certains sont francophones d'autres non.

On demande souvent aux formateurs de gérer dans un même groupe des publics très divers. En effet, pour être viable, un cours doit comprendre au moins quinze personnes, on comprend que d'un point de vue géographique, si l'on veut répondre à un service de proximité, on retrouve parfois dans un même groupe des publics qui ont des besoins en formation très divers. Dans ce cas, la gestion didactique est extrêmement complexe. Même le meilleur formateur aura des difficultés à répondre à une hétérogénéité trop grande. Même si elle peut apporter beaucoup au niveau des échanges, il est un moment où la situation devient impossible à gérer « techniquement ». Cette question ne doit/peut pas se régler au niveau didactique seulement mais au niveau politique et institutionnel en prévoyant des dispositifs adaptés à ces questions et en maintenant un service de proximité opérant. La mobilité est un point particulièrement important en milieu rural.

Les formateurs se sont professionnalisés ; autrefois, on les nommait des « animateurs enseignants », ils réfutent aujourd'hui encore souvent le terme d'enseignants, pensant qu'il s'agit d'un métier différent (je n'en suis pas certaine, c'est un métier à plusieurs facettes), et pendant de longues décennies, on a malheureusement admis que « l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme » relevaient du secteur social, on considérait les formateurs comme des travailleurs sociaux. C'est seulement ces dernières années, qu'ils se voient attribuer un autre statut, celui d'un enseignant comme un autre avec des publics particuliers. Désormais, il est nécessaire pour exercer dans les dispositifs de type CAI, de disposer au minimum d'un master FLE et/ou d'avoir une expérience très importante dans ce domaine. Pour autant, les formateurs sortis de l'Université sont souvent encore démunis face aux publics non scolarisés antérieurement, il s'agit bien d'une compétence particulière que de travailler sur le fait même d'apprendre (dans notre outil, nous avons prévu un module intitulé : « organiser son apprentissage »). Le graphisme également doit être abordé de manière spécifique et les universitaires, qui, depuis les

états généraux veulent se rapprocher d'une problématique longtemps mise de côté n'ont pas encore trouvé les moyens de répondre de manière complète à la question de publics non scolarisés antérieurement. Dans ce cadre, certains apports de nos prédécesseurs peuvent encore nous servir d'exemple aujourd'hui (ex. de l'approche directe ou d'outils à rénover comme le tableau de feutre pour les publics non scolarisés non francophones qui sont la frayeur des nouveaux formateurs). Si au début de l'alphabetisation, les auteurs de manuels (du moins dans les AEFTI) étaient des enseignants en poste, si depuis, les approches ont changé, il y a dans ce travail une grande rigueur et une bonne connaissance des techniques d'enseignement/apprentissage de l'époque.

Tous les formateurs que j'aie pu rencontrer ont gardé cette fibre « militante », cette envie de répondre au mieux aux situations, souvent très compliquées des apprenants. Les apprenants ont tous des histoires de vie extrêmement complexes et riches, ils ne sont pas des feuilles blanches sur lesquelles il suffirait d'appliquer un enseignement, on le sait bien. Aujourd'hui, les situations formatives sont encore plus compliquées qu'elles ne l'étaient, il y a de cela 30 ans. Le temps alloué à la formation est ordinairement court, les personnes disposent au maximum de 400 H. En Belgique, par exemple, le ministère garantit le temps de formation nécessaire à chaque apprenant, il n'y a pas non plus de menace de précarité sur les formateurs concernant leur travail. Ils ont le temps de faire de l'excellent travail, de suivre les apprenants sur plusieurs années. En France, le marché induit une incertitude quant à la continuité des dispositifs et même s'il existe une convention collective pour les organismes de formation, la garantie de l'emploi peut difficilement être validée par les directeurs qui ne savent pas, d'une année sur l'autre, si le dispositif pourra être reconduit, si le marché va être gagné. Par ailleurs, les formateurs sont confrontés aux entrées et sorties permanentes. Les personnes ne restent jamais plus de 400 H dans les cours. Nous le savons bien et c'est la raison pour laquelle, les auteurs de la méthode ont voulu une méthode souple.

« La boîte à outils pour l'écrit » est réalisée par des formateurs qualifiés et expérimentés pour des formateurs, elle a d'ailleurs été validée dans les AEFTI. Cet outil se base sur le référentiel A1.1 : pour nous, c'est un élément important qui désormais est un outil de travail commun à toute une génération de formateurs. Auparavant, on utilisait le référentiel FAS CUEEP.

Le référentiel A1.1 a apporté plusieurs choses, puisqu'il est lié au CECR (cadre européen commun de référence pour les langues), il place les apprenants au même titre que les autres étudiants de FLE, on parle en termes de compétences et non plus en termes de manques comme c'est le cas lorsque l'on évoque l'analphabétisme et l'illettrisme. Il permet d'envisager la formation dans une continuité puisque le niveau A1.1 est le premier échelon de la formation, c'est un niveau de survie, ce n'est bien sûr pas un niveau suffisant, c'est une première étape.

À l'AEFTI la question de la qualité de la formation est primordiale. Nous avons mis en place, dès 2000, un

comité permanent de professionnalisation (CPP) chargé de traiter les questions d'actualité liées à nos activités de formation. Ce CPP que j'anime, au sein du réseau organise des rencontres, produit des hors séries de notre revue (Savoirs et formation) qui traitent des différents axes de travail des AEFTI : formation linguistique, formation pré-qualifiante, insertion sociale. Nous avons produit des hors-séries sur différentes thématiques comme, les fonctions des formateurs, l'évaluation, l'accompagnement, l'approche interculturelle dans la formation, les représentations mentales, la validation des acquis de l'expérience, les savoirs de base... Concernant la formation linguistique ; nous avons relevé la demande du réseau de construire une « méthode commune aux AEFTI ». Pour ce faire, nous avons proposé à l'ensemble des AEFTI de proposer des formateurs motivés et qualifiés pour travailler sur la création de cet outil. Ce comité a été mis en place en entre 2006 et 2007. Chacun faisait un travail de relais dans sa propre AEFTI. Ces personnes qualifiées ont une large expérience de terrain (tous les auteurs connaissent parfaitement les publics et sont ou ont été formateurs). Ce sont des personnes qui ont eu l'occasion de réfléchir à la formation et se basent sur leurs formations. Nous partageons la même éthique et les mêmes principes didactiques.

Les publics visés par ce travail sont les publics qui ont depuis l'origine marqué les AEFTI. Mais si la méthode « apprendre » est à destination de travailleurs immigrés portugais, scolarisés jusqu'au primaire dans leur pays, nous souhaitons viser particulièrement les publics qui posent le plus de difficulté aux formateurs (en effet, il n'est pas très compliqué pour un bon didacticien de construire une formation pour des publics relevant du français langue étrangère et scolarisés dans leur pays. Il est bien plus complexe de travailler avec des publics non scolarisés : c'est pourquoi, si pendant longtemps, ils ont été mis de côté par la recherche en didactique du FLE, nous estimons qu'il est fondamental de leur proposer une formation de qualité). Nous visons par conséquent les publics non lecteurs non scripteurs, non ou peu scolarisés (qu'on a pendant longtemps nommé « les alpha »). Ce sont des personnes qui ont besoin de maîtriser rapidement la langue au quotidien. Nous visons l'autonomie des apprenants dans leur quotidien (et donc dans leur apprentissage en milieu endolingue). Nous voulons répondre à leurs projets et à leurs besoins premiers afin de leur donner la possibilité, le plus rapidement possible, d'être actifs et communicants au sein de la société (considérant qu'ils sont citoyens de fait)¹.

Notre travail veut répondre aux contraintes contextuelles et conjoncturelles ; souvent un nombre restreint d'heures de formation (dispositifs limités en heures, personnes qui cherchent un emploi ou sont en alternance...), la nécessité de répondre rapidement à des situations concrètes liées à la

1 - La question de la culture (étant posée dans la salle), nous répondons que nous optons pour une démarche transculturelle, qui doit être travaillée par les formateurs, que nous ne sommes pas pour réaliser un module spécifique sur cette question si ce qui est proposé est de faire connaître les habitudes alimentaires par exemple des français, nous ne sommes pas pour l'assimilation mais pour l'intégration.

vie quotidienne (faire ses courses, se loger, se déplacer...).

Nous prenons en compte la complexité des situations de formation qui impliquent l'hétérogénéité des publics, les entrées et sorties permanentes. Le fait que les publics soient en immersion est une particularité importante. Dans le cadre du FLE, les personnes peuvent apprendre la langue française dans leur pays, ici, l'environnement implique la communication comme objet et comme vecteur. Pour les publics n'ayant pas été scolarisés, il est nécessaire d'aborder, dans un premier temps les raisons de leur inscription et formation et l'organisation de leur enseignement/apprentissage.

Les conséquences pour notre projet, sont la mise en place un outil dynamique et modulable qui permette de prendre en compte les besoins, les projets et les niveaux différents des publics, un outil qui n'a pas la prétention de répondre à toutes les situations mais propose des exemples d'activités. Nous avons réalisé des allers-retours avec le terrain notamment à travers l'expérimentation dans les AEFTI.

Il serait utopique de penser qu'il est possible d'avoir une seule méthode pour tous, qu'un groupe d'apprenant pourrait utiliser. Nous savons qu'un bon formateur est un formateur qui fait les bons choix, au bon moment pour trouver les bons outils en fonction des situations.

C'est la raison pour laquelle notre équipe a tout d'abord, mené une réflexion sur la forme même de l'objet. Si les éditeurs reprochent à notre secteur, le fait que nous fassions des photocopies, c'est précisément parce qu'il est nécessaire de construire une formation adaptée au fur et à mesure de la formation ; la progression est différente pour chaque apprenant. Partant de là, nous avons imaginé un outil photo copiable permettant aux formateurs de piocher dans l'existant. Nous avons pensé à une structure commune et créé un « squelette de l'outil » qui favorisait une harmonisation des travaux des membres de l'équipe avec le choix de procéder par modules. A partir de la structure, les auteurs et/ou les équipes ont travaillé sur le même modèle. Nous n'avons eu que peu de réunions, c'est pourquoi, nous avons eu beaucoup de travail via internet. Lors des réunions à la fédération, nous avons pu travailler avec vidéoprojecteur pour modifier ensemble et au fur et à mesure les différentes fiches.

Le résultat est un document souple et interactif :

Le problème du livre broché est qu'il manque de souplesse et qu'il induit la linéarité. Ici, nous proposons un classeur qui permet un travail différencié selon les publics, leurs niveaux et leurs projets. Après un positionnement des publics, une estimation de leurs besoins et de leurs compétences préalable, le (ou les formateurs) peuvent proposer un travail « à la carte » en fonction des thématiques et des niveaux.

Ce travail est évolutif et dynamique dans la mesure où les propositions peuvent être complétées par les formateurs et les apprenants eux-mêmes (à la fois pour le déroulement des animations et pour les fiches supports).

A ce niveau de compétences, les apprenants doivent être aidés, c'est pourquoi cet outil est destiné aux formateurs avec des fiches activités et des fiches supports proposées comme des exemples.

Pour décrire plus précisément l'outil :

L'utilisation d'un classeur est aisée avec autant d'intercalaires que de modules. Chaque module est indépendant et se présente comme une boîte à outils avec des fiches photocopiables, des tableaux synthétiques présentent l'ensemble des compétences visées par module. Pour chaque module : on propose des activités liées à une progression par palier. Trois niveaux /trois paliers qui correspondent à ceux du référentiel A1.1 : découverte, exploration, appropriation

Plusieurs types de fiches :

- Une fiche de présentation du module, sous forme de tableau.
- Une fiche « interaction orale »
- Plusieurs fiches d'activités numérotées
- Les fiches "support"

Les formateurs et les apprenants peuvent y adjoindre leurs propres documents.

Le guide d'utilisation pour les formateurs permet de mieux s'approprier l'outil. Il est complété par des annexes ainsi que des fiches « d'auto-évaluation » destinées aux apprenants. Attention, le formateur est présent dans cette démarche d'auto-évaluation, il s'agit ici, pour les apprenants d'avoir une position réflexive sur leur apprentissage de faire le point sur leurs progrès.

Cet outil comprend 10 modules en tout : ils répondent aux situations de communication les plus fréquentes pour nos publics.

1. Organiser son apprentissage
2. Se présenter
3. Se situer dans le temps
4. Faire ses courses
5. Se loger
6. Gérer sa vie dans un appartement, une habitation
7. Prévenir guérir
8. S'orienter se déplacer
9. Utiliser les services publics
10. Communiquer au travail

Les perspectives qui s'offrent à notre groupe de travail sont nombreuses, tout d'abord, nous souhaitons travailler rapidement sur les trois derniers modules qui seront publiés en 2010 : « se situer dans le temps », « utiliser les services publics », « prévenir guérir », nous envisageons également de produire plusieurs autres outils pour faire émerger les compétences des personnes, aider à faire le lien avec les entreprises et le droit du travail, nous comptons également réaliser un CD Rom interactif.



Aude Bretegnier

Equipe d'Accueil 4246 DYNADIV
 Université François-Rabelais de Tours
 Histoires de langues en formation : une démarche
 en construction

Mon point de vue est celui d'une sociolinguiste, qui travaille depuis une dizaine d'années sur les dynamiques sociolinguistiques à l'œuvre (pratiques linguistique, appropriation et transmission des langues) dans les parcours de mobilité sociale, de migration, d'intégration, sur la construction sociale des rapports aux langues dans des situations de pluralités linguistiques inégalitaires, et sur les sentiments d'insécurité linguistique que ces situations génèrent. Mon travail se construit en fonction d'une approche qualitative (Paillé et Mucchelli), interactionnelle (Goffman, Gumperz) et socio-constructiviste (Berger & Luckmann). Sur le plan méthodologique, j'ai développé une pratique d'entretiens compréhensifs (Kaufmann), sur des terrains tels que la Réunion, la Belgique francophone, et plus récemment la France métropolitaine.

Après m'être longtemps interrogée sur la façon dont les recherches sur l'insécurité linguistique contribuaient peut-être paradoxalement aussi à la provoquer chez les sujets rencontrés en entretiens, je me suis progressivement orientée vers la recherche-action (Barbier), ou recherche-intervention (Vrancken et Kutty), orientations qui proposent de réfléchir aux effets de nos recherches en sciences humaines et sociales, et notamment à la façon de les construire en *projets*. Partant, à l'articulation de la sociolinguistique et de la didactique du français langue seconde, j'ai entrepris de concevoir une démarche formative à destination de publics apprenants adultes en double difficulté de langue et d'insertion, en position de fragilité voire de déficit de reconnaissance et de légitimité sociale, socio-symbolique (personnes en situation d'illettrisme, adultes migrants).

En puisant dans les apports des approches biographiques d'histoires de vie en formation (Pineau & Legrand, Lainé), j'ai ainsi conçu une démarche d'accompagnement formatif à la reconstruction réflexive de l'histoire des rapports aux langues des apprenants, une démarche de production et l'exploration d'*histoires de langues en formation* (Bretegnier, 2007, 2008, 2009).

Dans cette intervention, je parlerai en particulier d'un travail engagé en 2007 dans un centre d'accueil de personnes demandeurs d'asile politique, en cours d'appropriation du français, et en projets – hypothétiques

– d'insertion et d'intégration.

Au-delà de l'objectif d'apprentissage linguistique, l'idée était de proposer à ces personnes un espace d'expression, de réflexion, d'échanges, autour des dimensions linguistiques et identitaires des parcours d'exil et d'intégration, de la façon dont les projets d'appropriation linguistique s'inscrivent dans un contexte et dans une histoire, qu'il s'agit de reconstruire en langue, d'interroger, pour accompagner les apprenants à en réfléchir les enjeux, à s'autoriser à s'y investir en s'y positionnant comme acteurs, non seulement de leur apprentissage, mais aussi plus globalement de leur histoire de langues, légitimés à réfléchir à la manière dont ils souhaitent continuer à construire cette histoire, faire évoluer leurs répertoires, en tant que locuteurs, apprenants, transmetteurs de langues.

Cette expérience, et plus globalement la construction de cette démarche à l'articulation de la recherche et de la formation, m'amènent à m'interroger sur la **réflexivité comme leviers d'apprentissages, mais aussi soulèvent des questions relatives à la posture du formateur et à la relation formative.**

Références bibliographiques

- Barbier, R., 1996 : *La recherche-action*, Economica.
- Berger, P. & Luckmann, T., 1966 : *The Social Construction of Reality*, New York, Doubleday.
- Bretegner, A., 2005 : Donner un sens à la mobilité / immobilité linguistique. Quelques pistes à ouvrir, in C. Van Den Aven (éd.) : *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan : 123-145.
- 2007 : A partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation linguistique, *Traverses* n°9, LACIS, Montpellier 3 : 245-278.
- (éd.), 2007 : *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Université François Rabelais, JE 2449 Dynadiv, « Espaces discursifs », L'Harmattan.
- 2008 : « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion » in V. Castellotti & E. Huver (éds.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, 11 : 70-80.
- 2009 : « Articuler recherches et interventions... pour construire une professionnalité de sociolinguiste », in J.M. Eloy & I. Pierozak, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, « Espaces discursifs », L'Harmattan.
- 2009 : Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive, in E. Huver & M. Molinié (dir.), (coord.), *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne. www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101
- Castellotti V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Dyalang, Université de Rouen.
- Deprez, C., 2000 : Histoires de langues, histoires de vies, in Leray & Bouchard (éds.), *Histoires de vie et dynamiques langagières*, Cahiers de sociolinguistique, 5 : 167-174
- Gaulejac (de), V., 1999 : L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale, Desclée de Brouwer.
- Goffman, E., 1987 : *Façons de parler*, Minuit, Paris.
- Gumperz, J., 1989 : Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative, L'Harmattan.
- Houdebine, A.-M. (dir.), 1996 : *Imaginaire linguistique, Travaux de linguistique* n° 7, Université d'Angers.
- Hymes, D., H., 1991 : *Vers la compétence de communication*, LAL, Hatier-Crédif.
- Kaufmann, J.-C., 1996 : *L'entretien compréhensif*, Nathan.
- Lainé, A., 1998 : Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation, Desclée de Brouwer.
- Molinié, M. (2006), (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le Français dans le Monde, Recherche et Application, 39 - FIPF-Clé international.
- Paillet, P. & Mucchelli, A., 2008 : L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Colin.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L., 2002 : *Les histoires de vie*, PUF.
- Robin, R., 2003 : Le deuil de l'origine, Une langue en trop, la langue en moins, Kimé.
- Sibony, D., 1991 : Entre-deux, L'origine en partage, Seuil.
- Vermersch, P., 1994 : *L'entretien d'explicitation*, Editions sociales françaises.
- Vrancken, D. & Kutty, O. (éds.), 2001 : *La sociologie de l'intervention. Enjeux, perspectives*. Bruxelles, De Boeck Université.





Amandine Bergère, l'apprentissage du français par les migrants, évolution du terrain, approche didactique :

L'apprentissage du français par les migrants : évolution du terrain, approche didactique

1. Introduction

Cette intervention présente un projet de recherche-action dans lequel prend part la fédération des AEFTI : « Malin » - Mutualisation et analyse des ressources pour la formation linguistique d'adultes peu ou pas francophones et/ou peu ou pas scolarisés. Il présente également, dans le cadre de ce projet, une analyse comparative de contenus de deux méthodes auxquelles ont participé des membres de l'AEFTI à 30 ans d'écart et permet ainsi de contextualiser l'ensemble pédagogique conçu au sein des AEFTI cette année.

2. Le projet Malin

2.1 Les constats

Le projet Malin est né du constat que les bouleversements affectant le champ de la formation linguistique d'adultes depuis peu étaient susceptibles de provoquer une rupture entre les générations de formateur. En effet, les conditions actuelles dans lesquelles les nouveaux formateurs linguistiques interviennent rendent difficile la transmission des savoirs et des savoir-faire de leurs aînés. Dans le même temps, les lieux où les formateurs sont susceptibles de trouver des ressources pédagogiques se font de plus en plus rares.

2.1.1 Des bouleversements

Dans les années 2000, le champ la formation linguistique des adultes a subi des bouleversements importants :

- nouveaux publics et objectifs de formation, liés à la mise en place du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI), au Diplôme initial de langue française (DILF) et à l'ajustement des autres dispositifs à ces dispositifs ;
- nouveaux profils de formateurs, diplômés de français langue étrangère (FLE), dans les formations dans le cadre du CAI, conformément aux cahiers des charges des financeurs ;
- modification profonde des conditions de travail, liée à la mise en place des marchés publics ;

- renouvellement générationnel des formateurs, avec le départ à la retraite des premiers intervenants.

2.1.2 La disparition progressive des lieux-ressources

Parallèlement, on déplore la disparition de centres de ressources pédagogiques et de structures assurant la conception de ressources pédagogique ou la formation de formateurs. Le CLAP¹ Ile de France a fermé en 2002 et le CLP en avril 2009. Ces fermetures font suite d'autres disparitions, dont, entre-autres, celle du CREDIF, du centre de ressources d'ASSOFAC et de l'activité de production de matériels pédagogiques de l'AMANA (aux éditions Hommes et migrations), du pôle linguistique de la CIMADE ou encore à la baisse conséquente de l'activité consacrée aux publics adultes immigrés du département VEI du CNDP et des CAFOC.

De fait, les lieux où les formateurs peuvent découvrir des ressources utiles pour leur pratique disparaissent. Quelques centres de ressources subsistent, mais tous en dehors du 75, comme le centre documentation VEI à Montrouge, ALCIA à Melun ou encore ICI et LA à Evry. Pour les formateurs n'intervenant pas à proximité, le déplacement est souvent réhhibitoire et ne peut en tout cas pas être renouvelé fréquemment.

2.1.3 Une transmission intergénérationnelle compliquée

L'échange avec des collègues plus expérimentés a toujours été un des modes de « formation continue » des plus efficaces et pourrait continuer de l'être. Cependant, les conditions de travail ne favorisent pas la transmission des savoirs et savoir-faire acquis par les anciennes générations de formateurs. Les marchés publics provoquent la multiplication des contrats à durée déterminée et à temps partiel pour les formateurs nouvellement recrutés, ce qui les amène à rechercher plusieurs employeurs, jusqu'à une dizaine par an. Le temps autrefois consacré à l'échange et à la mutualisation entre collègues est alors consacré au transport entre les différents lieux de travail et la recherche du prochain contrat de travail. De ce fait, les formateurs les plus expérimentés, qui sont plus souvent en contrat à durée indéterminée, n'ont pas l'opportunité de transmettre leurs savoirs et leurs savoir-faire à leurs collègues moins aguerris.

1 - Un siglaire se trouve à la fin de cet article.

2.2 LA structuration du projet Malin²

L'objectif du projet Malin est de faire un état des lieux et de valoriser le travail effectué depuis 40 ans par les intervenants de la formation linguistique d'adultes. Il s'agit, au terme de 3 ans de collecte et d'analyse, de donner à voir et de mettre à disposition de tous sur un site internet les ressources pédagogiques recueillies, afin de permettre aux formateurs de découvrir de nouveaux matériels et d'autres pratiques au moment qui leur convient le mieux.

Le projet a également pour ambition de favoriser l'intégration de la question de la formation de base (lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme) dans les cursus universitaires de français langue étrangère (FLE). Ainsi les nouveaux formateurs, diplômés de FLE, seront-ils moins déroutés face aux publics peu ou pas scolarisés.

C'est dans l'optique de favoriser la rencontre et le dialogue entre l'université et le champ de l'action sociale que les instances qui encadrent le projet réunissent des structures venant de différents horizons. Le comité de pilotage et le comité scientifique du projet rassemblent :

- Des acteurs de la formation actuels et historiques (FASTI, Fédération des AEFTI, Solidarité laïque, UNSA) ;
- Des structures médiatrices (ASDIFLE, Ecrimed', SSAE) ;
- Des laboratoires (Dynamang – EA 3790 de l'université Paris Descartes ; LASELDI – EA 02281 de l'université de Franche Comté ; Langues-Musiques-Sociétés – UMR 8099 CNRS/ Université Paris Descartes).

Ces partenaires ont ratifié un règlement intérieur et une charte éthique qui stipule qu'ils s'engagent à favoriser la réunion et la participation de tous, à un traitement déontologique des données, à une démarche descriptive et non prescriptive, et à un traitement impartial des pratiques et des concepteurs de matériels.

3. Le recensement, le répertoire et le blog

La première étape du projet Malin a consisté à recenser les matériels pédagogiques utilisés dans le cadre de la formation linguistique d'adultes. Les résultats ont été rassemblés dans un répertoire de matériels pédagogiques. La deuxième étape consiste à faire l'analyse des contenus de ces matériels.

3.1 Le recensement

Le recensement des matériels pédagogiques en région Ile de France a débuté en novembre 2008. Il s'est déroulé sur 15 lieux de collecte : 2 Centres de ressources, 2 bibliothèques pédagogiques de structures de formation et 11 bibliothèques pédagogiques de formateurs. Il a permis d'identifier 1890 matériels pédagogiques différents, édités entre 1953 et 2009 (la date d'édition étant indiquée sur 1583 matériels). Ce recensement pourrait ne pas avoir de limites, car les formateurs puisent dans des matériels très divers, conçus pour la formation de base ou le FLE, la formation professionnelle, mais également pour le français langue maternelle ou l'orthophonie, par exemple

Lorsqu'on extrait dans cette masse impressionnante les matériels destinés à la formation d'adultes peu ou pas scolarisés, on constate qu'ils sont assez peu nombreux. Ils sont encore moins nombreux si l'on prend en compte le critère d'actualité. Les formateurs favorisent les matériels où les contenus socioculturels et iconiques reflètent la société actuelle. D'après nos observations, un matériel n'est plus considéré comme récent au-delà de 1991. Par ailleurs, si l'on prend en considération la question de la disponibilité, le nombre se réduit encore. En effet, certains matériels pédagogiques sont de diffusion limitée et difficiles à acquérir.

Traditionnellement, les matériels pour la formation de base sont édités plutôt par des structures associatives (par ex. Espace Espoir, AMANA, CLAP, AEFTI, ASSOFA, CIMADE, AFIFA) ou des institutions d'Etat (CAFOC, CNDP, CREDIF-BELC), plus rarement par des institutions de recherche (CUEEP-Lille) ou encore des spécialistes de l'édition (Foucher, Retz). La rentabilité de l'édition de ce type de matériels pédagogiques est en effet toute relative. Or la production de matériels pédagogiques par le réseau associatif était en baisse très forte depuis le milieu des années 1990. Le renouveau que représente l'édition de la méthode des AEFTI en cette fin d'année 2009 est donc tout à fait bienvenu.

3.2 Le répertoire et le blog

Constituer un répertoire des 1890 matériels pédagogiques recensés semblait assez peu praticable, et en tout cas d'une utilité incertaine pour les formateurs. Nous avons donc mis en place des critères de sélection des matériels afin d'élaborer un répertoire de matériels pédagogiques plus maniable. Le premier critère de sélection était la récurrence sur les sites et le deuxième le jugement d'utilité exprimé par les formateurs lors d'entretiens et de groupes de travail.

Le répertoire rassemble 136 matériels pédagogiques, il est téléchargeable sur le site de l'association VA Savoirs <http://va-savoirs.org/>. Les fiches présentant ces matériels ont été mises en ligne sur un blog afin de permettre aux formateurs de commenter et d'échanger autour leurs pratiques : <http://malin.over-blog.org/>

4. L'analyse de contenus de matériels pédagogiques : 2 exemples

Le recensement terminé, le projet Malin entame aujourd'hui une phase d'analyse des contenus des matériels pédagogiques. Nous testons ici notre grille descriptive avec deux ensembles pédagogiques auxquels ont participé des acteurs des AEFTI à 30 ans d'écart :

1 – L'ensemble pédagogique *Apprendre, n°1*, élaboré par Claire Couesnon et Catherine Mathey. Il a été édité en 1975 par l'AEFTI. L'ensemble est constitué de :

- Un livre du stagiaire : *Méthode active de français pour travailleurs immigrés* ;
- Un livre du moniteur : *Suggestions pédagogiques* ;
- Une série de 58 images cartonnées ;
- 10 planches de figurines pour tableau de feutre.

2 - Le projet Malin bénéficie du cofinancement du Fonds européen d'intégration, de la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté et de la Campagne Demain le monde.

2 – L'ensemble pédagogique *Trait d'union*, n°1, élaboré par une équipe d'auteurs, dont Sophie Etienne et Hervé Adami, tous deux impliqués fortement dans les AEFTI. Il a été édité en 2004 par CLE international. L'ensemble est constitué de :

- Un livre de l'élève, élaboré par Thomas Iglésis, Claire Verdier, Mariela de Ferrari, Annie-Claude Motron et Lucile Charliac ;
- Un livre du professeur, élaboré par Thomas Iglésis et Claire Verdier ;
- Trois cahiers d'exercices :
 - *Lire*, élaboré par Hervé Adami ;
 - *Ecrire*, élaboré par Sophie Etienne ;
 - *Cahier d'exercices*, élaboré par Thomas Iglésis et Claire Verdier ;
- Un CD audio ou 2 cassettes audio, élaborés par Thomas Iglésis, Claire Verdier, Mariela de Ferrari, Annie-Claude Motron et Lucile Charliac.

4.1 Présentation par les concepteurs

L'ensemble pédagogique *Apprendre...*, n°1 est conçu pour des travailleurs immigrés déjà alphabétisés (moyennement scolarisés) dans leur langue maternelle, mais débutants en français. Il a pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir rapidement les éléments de français nécessaires dans la vie quotidienne. Il a été élaboré pour s'adapter à la diversité des niveaux des stagiaires et était destiné à des « moniteurs » bénévoles et débutants.

Trait d'union, n°1 est conçu pour des adultes migrants débutants en français, peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine. Il a pour objectif de permettre l'acquisition d'une compétence de communication orale. Il est destiné à des formateurs intervenant dans le cadre des formations linguistiques prévues dans le Contrat d'accueil et donc, *a priori*, à des intervenants salariés.

A trente années de distance, les dispositifs de formation pour lesquelles ces ensembles pédagogiques ont été élaborés partagent la même caractéristique : l'hétérogénéité des niveaux de scolarisation d'apprenants dont le niveau à l'oral est similaire. C'est pourquoi, dans les deux ensembles pédagogiques, les concepteurs indiquent que le matériel peut être utilisé de façon modulaire. Mais dans *Apprendre...*, n°1 l'adaptation des textes en fonction du niveau est à la charge du formateur, tandis que dans *Trait d'union*, n°1 cette modularité est prise en charge par les cahiers d'exercices : les cahiers *Lire* et *Ecrire* sont destinés à un public non lecteur non scripteur, tandis que pour le *Cahier d'exercice* la maîtrise de l'écrit est un prérequis.

4.2 Variété des CONTENUS

Le fait que l'ensemble pédagogique *Trait d'union*, n°1 comporte davantage d'éléments que *Apprendre...*, n°1 implique une plus grande quantité d'exercices, mais également une plus grande variété de *types* d'exercices. Comme le laissait présager les cahiers d'exercices, on trouve une plus grande variété d'exercices de réception et de production écrite dans *Trait d'union*, n°1 mais également davantage d'exercices en phonétique, ainsi que des

exercices de compréhension orale, absents dans *Apprendre...*, n°1³

Du côté des documents iconiques, les deux ensembles affichent le souci marqué de donner des supports visuels aux formateurs, pour développer l'expression orale. Mais les moyens techniques diffèrent beaucoup d'une époque à l'autre. Les documents iconiques de *Apprendre...*, n°1 sont des situations dessinées et des figurines destinées à élaborer des scénarios au tableau de feutre. Dans *Trait d'union*, n°1, le tableau de feutre a disparu mais la variété des types de documents est tout autre : photos de situations et de paysages, portraits, BD dialoguée, vignettes dessinées représentation des gestes culturels et scanners de documents fonctionnels.

4.3 Aspects socioculturels

Les contenus socioculturels sont certainement ceux qui marquent le plus un ensemble pédagogique, ils en font souvent l'attractivité au moment de la parution mais lui donnent une durée de vie relativement courte, car les comportements et les environnements sociaux changent rapidement. Les pantalons patte d'éléphant, la barbe des moniteurs et le contexte socioéconomique (l'usine, les manifestations, les OS) représentés dans *Apprendre*, n°1 semblent désuets aujourd'hui. Les contenus socioculturels des matériels destinés aux résidents étrangers en France reflètent également les représentations de l'époque à leur égard. Les deux ensembles pédagogiques sont conçus autour de personnages récurrents mais qui donnent de l'immigré une image bien différente. Dans *Apprendre*, n°1, le personnage central est Manuel, un ouvrier portugais qui travaille à l'usine. On le voit dans sa vie quotidienne, au travail, au cours de français et dans des relations de service. Son réseau social tourne autour du travail et la plupart de ses activités sont liées soit au travail, soit à des tâches quotidiennes.

Dans *Trait d'union*, n°1, l'image de l'homme seul a disparu : les personnages principaux sont un couple franco-chinois et leurs deux enfants. On les voit dans leur vie quotidienne, dans des relations de service, dans des activités de loisir et dans des relations de travail. Leur réseau social est constitué par leurs voisins et la plupart de leurs activités sont liées aux relations de service.

5. Conclusion

Malgré le travail effectué dans le secteur associatif et ailleurs depuis plus de 40 ans, les matériels pédagogiques dédiés à la formation linguistique d'adultes qui prennent spécifiquement en compte les besoins de personnes moyennement, peu ou pas scolarisés restent peu nombreux.

Comme tous les matériels pédagogiques centrés sur une langue, et donc sur une culture, les contenus socioculturels qu'ils contiennent en font des objets périssables. Même si sa structure interne (progression, thématiques) et ses types d'exercices restent tout à fait pertinents, un matériel pédagogique ne peut plus vraiment être utilisé dans le cadre d'une formation 20 ans après sa première édition.

C'est avant tout le secteur associatif qui a été actif dans le domaine jusqu'au milieu des années 1990. Par la suite, on note un ralentissement notable de la production et de mise à

3 - A l'exception des exercices de question-réponse (« Conversation » et « Répondez aux questions ») qui ne constituent pas des exercices de compréhension orale stricto sensu.

disposition de matériels pédagogiques, il est probable que ces changements sont liés la modification des conditions de financements des activités associatives opérée au cours de la moitié des années 1990 et qui a abouti à la mis en place des marchés publics au début des années 2000. Les spécialistes de l'édition sont beaucoup plus actifs dans le domaine de la formation linguistique d'adultes scolarisés que dans celle des adultes moyennement, peu ou pas scolarisés.

Dans le panorama général de la production de matériels pédagogiques récents, le renouveau que constitue la méthode élaborée par les AEFTI, comme d'autres initiatives du même type, participe d'un travail nécessaire de mutualisation et de diffusion des savoirs et des savoir-faire pédagogiques qui permet aux formateurs de mieux servir les intérêts des résidents étrangers.

Siglaire

AEFTI	Association pour la formation et l'enseignement des travailleurs (1971-...)	
	immigrés et de leurs familles	
AFIFA	Association Français - immigrés pour la formation et l'animation	(1980/1-...)
ALCIA	Association de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme	(1995-...)
AMANA	Assistance morale et aide aux Nord-Africains	(1947-...)
ASDIFLE	Association de didactique du français langue étrangère	(198?-...)
ASSOFAC	Association de solidarité familiale et culturelle	(1971-...)
BELC	Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le	(1959-...)
	monde / Bureau pour l'étude des langues et des cultures, intégré au	
	CIEP en 1965.	
CAFOC	Centre académique de formation continue	(1974-...)
CIMADE	Comité inter-mouvements auprès des évacués	(1939-...)
CIEP	Centre international d'études pédagogiques	(1945-...)
CLAP IDF	Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion – Ile de France (1 9 9 3 -	
		2002)
CLP	Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en (1 9 8 0 -	
	difficulté d'insertion	2009)
CNDP	Centre national de documentation pédagogique	(1936-...)
CREDIF	Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français	(1959-1996)
FASTI	Fédération des associations de soutien aux travailleurs immigrés	(1966-...)
FLE	Français langue étrangère	
ICI et LA	Initiatives contre l'illettrisme et lutte contre l'analphabétisme	(2000-...)
SSAE	Soutien, Solidarité et Actions en faveur des émigrants	(2 0 0 8 -
		2009)
UNSA	à Service Social d'Aide aux Emigrants (1926-2008)	
VEI	Union nationale des syndicats autonomes	(1993-...)
	Centre de ressources Ville Ecole Intégration, rattaché au CNDP (1998-...)	
	à « Centre documentation pour la formation des adultes migrants	
	et de leurs familles » rattaché au BELC (1971-1973), puis « Centre	
	Migrants » rattaché au CREDIF (1973-1977), puis au CNDP (1977-1998)	



Intervention de Jean Bellanger, Président d'Honneur de la fédération AEFTI

Chers amis

Merci pour cette excellente journée du 9 décembre 2009 et merci pour vos contributions et l'organisation à la Maison de l'Europe où nous avons tant de bons souvenirs...

Permettez quelques remarques... Tout d'abord félicitation pour l'intervention de M Michel AUBOIN responsable de la DAIC : Direction de l'accueil de l'intégration et de la citoyenneté au ministère de l'immigration.

Sans langue de bois, il est parvenu à nous donner une position claire, malgré son appartenance à un ministère dont nous ne partageons pas tous les points de vue... Son approche des motifs pour apprendre la langue, ses encouragements et son engagement... ses contacts avec les DRH et les grandes entreprises dont Vinci représenté par Cécile Medina sont remarquables et très significatifs.

Son interprétation et son approche du DILF, qu'il présente comme une première marche dans le domaine de l'apprentissage du français et les explications qu'il donne à ses collègues européens nous vont bien.

Merci à Christine Candide qui nous accompagne dans notre approche et dans notre évolution depuis de nombreuses années, en décembre 1995 nous étions déjà là pour une rencontre internationale que nous avons co-organisée avec la DPM sur le thème des politiques d'intégration et d'insertion des populations immigrées en Europe.

A table, M. Michel Auboin, loin de se sentir agressé quand je lui ai parlé des foyers et des résidences des travailleurs immigrés et de notre implication particulière avec ADOMA-FONDATION, m'a paru être intéressé.

La langue française est un appui pour l'intégration ... et non pas pour l'assimilation comme l'a si bien précisé Sophie.

Sophie était meneur de jeu avec une politique affirmée, correcte et simple, avec Patrick vous avez donné du tonus à l'échange qui a suivi, merci pour cette ambiance studieuse et agréable.

Pour Patrick Allier je lui dois une petite précision historique : Les raisons du choix de la première méthode AEFTI de s'adresser aux Comités d'entreprise sont relativement simples. Il faut se souvenir que nous sommes en 1971, la loi vient de donner aux comités d'entreprise la possibilité d'établir un budget de formation, 2% de la masse salariale je crois, c'est la première fois que la formation à l'entreprise est prise en compte dans un texte législatif. L'« obligation » de formation des salariés ne s'adresse pas directement aux chefs d'entreprise ; elle incombe non pas aux des délégués du personnel qui sont en prise directe avec les ouvriers et peuvent éventuellement connaître leurs besoins elle incombe aux comités d'entreprises.

La CGT, le PCF et les membres de l'ACO ainsi que quelques « mordus intellectuels » sentent bien qu'il y a là, une aubaine pour la formation des salariés et particulièrement des plus démunis ; c'est de là que naquit l'AEFTI.

Les comités d'entreprise ont à gérer de grosses sommes ils ne savent alors pas vraiment comment les utiliser ; si bien que ce pécule servait aux cadres et aux techniciens à faire des excursions et de la « Kulture » (c'est une manière de concevoir la formation et de s'approprier le « pactole »). C'est là qu'arrive l'AEFTI le Zorro de la formation pour les immigrés de l'époque est arrivé ! lisez ou relisez « 30 ans d'histoire de l'AEFTI » page 21 sur la loi de juillet 1971 et vous saurez tout...

Peu d'effet sur le terrain :

Ici à Saint Denis je fais ouvrir des cours à « Pacy » une charcuterie près du quartier des francs-Moisins qui emploie des immigrées femmes et des hommes portugais et maliens. Ils obtiennent que les cours soient donnés en partie sur le temps de travail, le comité d'entreprise paie, l'autre partie c'est la CGT et Hugette Le Gigan de l'ACO, qui mènent la danse. Il y aura une grève pour faire entendre leur point de vue.

C'est aussi à l'Usine Kulman Acier à la Plaine Saint Denis que j'obtiens, comme secrétaire de l'UL CGT et avec les deux syndicats d'entreprise CGT et CFDT, que des cours soient donnés. C'est Françoise Grillot ; une ancienne religieuse qui fait la formation et y met tout son savoir-faire et son cœur. Puis ce sera chez Jeumont Schneider avec un copain prêtre ouvrier ; Joseph Coutant : ça me rappelle un tas de souvenirs, tu vois pourquoi Patrick, on s'adressait aux comités d'entreprise ; mais la sensibilisation syndicale n'y était pas.

CGT comme PCF pensaient que l'immigré était de passage et que s'il y avait une langue à préserver c'était celle de leur pays d'origine, leur culture à eux ; la langue du pays d'accueil était la langue d'intégration ou mieux, la langue de l'assimilation que l'on refusait : c'est là bas qu'ils devaient faire la révolution ; excusez pour le raccourci...

La revendication essentielle du moment était d'obtenir « le statut d'immigré ».

Parcours de vie

J'ai particulièrement apprécié la contribution d'Aude Bretegnier sur l'itinéraire des apprenants. Nous pourrions faire des monographies de ce genre ; comment la langue est-elle un vecteur de changements, d'évolution ? C'est l'histoire d'une vie. Je pensais à Kateb Yacine qui se sert de la langue française pour exprimer sa révolte et son indépendance vis-à-vis de l'occupant, je pense aux écrivains : Mouloud Feraoun, Mohamed Dib, à Assia Djebar, mais aussi aux sociologues comme Abdel Sayad ; il s'appuyait beaucoup sur les entretiens : en somme des parcours...

Parcours de vie, valoriser ceux et celles qui apprennent et ont le courage d'apprendre : je pense à Hamida Benamida qui vient de nous quitter et dont les parents Kabyles ne parlaient pas, ou si peu le Français. Quelle force, quel courage chez cette jeune femme dont j'ai célébré la mémoire hier soir en Mairie du 2ème arrondissement avec ses amis de FTCT et de la ligue des droits de l'homme.

Voilà les quelques réflexions que m'inspire cette belle et utile journée d'étude à la Maison de l'Europe, merci à Alaya pour l'avoir organisée et m'y avoir invité ce 9 décembre 2009.





Sophie Etienne, coordinatrice du groupe de recherche-action : présentation d'un power point pour une meilleure appropriation de l'outil : « Boite à outils pour l'écrit »

Nous l'avons vu ce matin, la fédération a mis en place un groupe de travail pour réaliser un outil commun à toutes les AEFTI en termes de formation linguistique pour les adultes.

Les 10 modules qui la composent doivent être opérationnels et permettre aux formateurs de disposer de fiches pédagogiques et de supports adaptés à des publics hétérogènes.

A terme il s'agit d'un recueil de 10 coffrets modules : organiser son apprentissage, se présenter, se situer dans le temps, faire des courses, se loger, gérer sa vie dans un appartement, une habitation, prévenir-guérir, s'orienter se déplacer, utiliser les services publics, communiquer au travail.

Ce travail est réalisé à partir du référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français : Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés), (Paris, Didier 2005) .

Il tient compte des trois paliers de l'écrit (découverte, exploration, appropriation) ils sont signalés dans l'outil par un logo. Le palier 1 (O) vise la mise en place de compétences psychomotrices liées aux gestes de l'écriture et à la gestion de l'espace graphique. Le palier 2 (OO) vise l'entraînement à la mémorisation de formes graphiques. Le palier 3 (OOO) vise la production en autonomie.

Ceci permet d'adapter les fiches de travail en fonction des compétences préalables des apprenants.

Le niveau A1.1 est le niveau visé. Chaque module est indépendant et se présente comme une « boite à outils ». Des tableaux synthétiques présentent l'ensemble des compétences visées par module.

Pour chaque module : on propose des activités liées à une progression par palier.

Le guide d'utilisation pour les formateurs permet de mieux s'approprier l'outil. Il est complété par

des annexes. Nous avons donc, des fiches pratiques pour chaque module : une fiche de présentation du module, sous

forme de tableau, une fiche « interaction orale », plusieurs fiches d'activités numérotées, des fiches "supports".

Les formateurs peuvent repérer rapidement dans fiche de présentation du module ; le palier, l'aptitude (en compréhension ou en réception écrite), les objectifs: (compétences formulées en termes de tâches), les n° de référence de fiches, le lexique principal travaillé, les éléments du système graphophonologique récurrents et quelques activités de « communication orale » proposées.

Les fiches interaction orale :

Il en existe une par module, elles précèdent les fiches « activités ».

Les fiches d'activités indiquent l'objectif en termes de tâches à réaliser, les supports utilisés (il peut s'agir de supports à trouver ou de supports disponibles dans la méthode), le déroulement de l'animation avec des propositions d'activités que le formateur pourra adapter en fonction de la situation formative, des remarques éventuelles des concepteurs ainsi qu'un espace réservé aux notes des formateurs : ils peuvent proposer des déclinaisons d'activités, expliquer comment les apprenants ont perçu l'activité...

Référencement : sur chacune de ces fiches on trouvera : le nom du module, le numéro de la fiche, le palier (O, OO ou OOO). Dans la case « supports » ; la référence du support (A, B...)

Le module « communiquer au travail » publié en 2008 par l'AEFTI est construit suivant un ordre légèrement différent puisque les fiches supports arrivent après toutes les fiches activités.

Les fiches supports :

Elles sont référencées de la manière suivante : NOM Du Module/n° de Fiche d'activité, support X. Si un même support se trouve sur plusieurs pages, la référence est

reportée sur chaque page où l'on ajoute : 1/3, 2/3.... En fonction du nombre de supports relatifs à la fiche.

Ce référencement est important pour à la fois pour ranger le classeur de manière opérationnelle pour l'ensemble de ses utilisateurs mais également pour y adjoindre (en utilisant le même classement), de nouvelles fiches inventées par les formateurs et/ou les stagiaires sans que ceci ne perturbe la progression et l'organisation de cet ouvrage qui est, en cela, un outil évolutif.

Le module : « organiser son apprentissage » est spécifique, puisqu'il sert de préalable à la formation, par conséquent, il se présente différemment. Il vise des compétences en interaction et un travail en groupe pour :

- ⊙ identifier ses besoins,
- ⊙ trouver son style d'apprentissage,
- ⊙ comprendre à quoi sert l'écrit,
- ⊙ comprendre ce qu'il faut faire dans les activités,
- ⊙ créer ses outils,
- ⊙ s'interroger sur le sens de son apprentissage,

Pour les autres modules, les compétences visées sont les suivantes :

Se présenter :

Se présenter en interaction orale :

- comprendre des informations sur quelqu'un et les questions qui sont posées sur l'identité, la famille, le travail, l'âge et l'adresse
- répondre aux questions qui sont posées
- comprendre/poser quelques questions sur l'apparence et le caractère d'une personne
- comprendre/donner la description physique d'une personne, quelques traits de caractères

Se présenter en interaction écrite :

Palier 1 :

- reconnaître son nom dans une liste
- reconnaître un courrier
- présenter un document d'identité
- repérer des informations concernant l'identité sur un document d'identité personnel

Palier 2 :

- Repérer des informations concernant l'identité sur un document d'identité quelconque
- faire des activités pour mieux repérer les sons des mots

Se présenter en production écrite :

Palier 1 :

- remplir un formulaire d'identité
- signer au bon endroit
- faire des exercices de graphie
- Palier 2 :
- remplir un formulaire d'identité
- Palier 3 :
- Se présenter brièvement dans le cadre d'une

correspondance

Se loger :

- Repérer le prix, la surface et le type de logement dans les petites annonces/ Présenter un document demandé par un tiers dans le cadre d'une démarche auprès de l'administration, de différents services (RE 0)1
- Remplir un formulaire de demande de logement ou une fiche de renseignements d'une agence immobilière (avec aide si besoin)/ Améliorer sa graphie (PE 0)
- Repérer le prix, la surface, le type de logement et les pièces dans les petites annonces/ Développer sa conscience phonologique (comprendre les sons/mots) (RE 00)
- Recopier une adresse dans le but de s'y rendre ou de la communiquer à quelqu'un (PE 00)
- Repérer le prix, la surface, les pièces, le type de logement, l'adresse, le type de chauffage dans les petites annonces (RE 000)
- Prendre en note date et lieu de rendez-vous, coordonnées d'une personne avec qui on a rendez-vous (pour une visite avec un agent immobilier par exemple) (PE 000)

Gérer sa vie dans un appartement :

- comprendre les pictogrammes présents dans un logement/ trier le contenu de la boîte aux lettres/ identifier l'expéditeur d'un courrier administratif/ reconnaître la signalétique des habitations collectives. (RE 0)
- améliorer sa graphie (PE 0)
- comprendre une quittance de loyer/ comprendre une facture/ comprendre des informations importantes contenues dans un courrier (RE 00)
- repérer les sons/leur écriture (PE 00)
- comprendre les informations importantes des « petits mots » du gardien, ou du voisin. (RE 000)
- laisser un mot à quelqu'un de connu.(PE000)

S'orienter se déplacer :

- Se situer sur une feuille (haut, bas, droite, gauche ...)./ Comprendre des logo d'orientation et de position, schéma de déplacement simple).Utiliser le plan d'évacuation du local de formation. (RE 0)
- Décrire un déplacement simple à partir du lieu de formation vers un lieu connu.(PE 0)
- se repérer dans une gare/ utiliser un plan de ville/ utiliser une carte routière (RE 00)

1 - RE = Réception écrite, PE = Production écrite. I = Interaction, O = palier 1, OO = Palier 2, OOO = palier 3

- tracer, surligner un itinéraire sur un plan, noter le nom des rues, l'itinéraire (PE 00)
- utiliser un horaire/ prévoir un déplacement par bus, métro (RE 000)
- noter un itinéraire entendu, pour soi, /noter un itinéraire vu sur une feuille, pour soi, noter un itinéraire entendu pour une autre personne/ noter un itinéraire vu sur une feuille pour une autre personne (PE 000)

Le guide du formateur :

- Il donne des indications pour une appropriation de la méthode
- Il regroupe l'ensemble des compétences visées par module (IO/RE/PE) et trois paliers
- Il résume les principes éthiques et méthodologiques de la méthode
- Il comprend la partie sur « l'auto-évaluation »
- Il reproduit les informations sur l'expérimentation
- Il propose des éléments d'information pour l'analyse des besoins des stagiaires pour aborder le graphisme avec des publics non scolarisés (texte d'A. Megge).
- Il présente les auteurs de la méthode
- Il donne des idées pour travailler l'oral sur internet

L'évaluation :

L'évaluation est présente tout au long du processus d'enseignement/apprentissage : l'apprenant se construit ou reconstruit son parcours. Les types d'évaluations varient en fonction des besoins des apprenants à différents moments de leur système d'apprentissage (formative/sommative, directe/indirecte, mutuelle/autoévaluation etc.). L'autoévaluation est précieuse c'est un facteur de motivation et de prise de conscience de ses progrès, elle se fait néanmoins, à ce stade, en collaboration avec le formateur. (Nous avons exclu volontairement toute forme de métalangage).



Apprentissage du français par les migrants. Intervention de Claire Verdier

Enseigner le français aux étrangers : quel français dans quel contexte, avec quels objectifs ?

Le cadre de la formation linguistique des migrants a fortement évolué au cours de la dernière décennie, ce qui nécessite une constante adaptation en amont et en aval de la formation. Un éclairage est alors à apporter sur l'équilibre délicat à garder et renouveler en permanence entre attentes officielles, besoins des stagiaires, et investissements des formateurs.

Jusqu'aux années 90, la formation linguistique a principalement fonctionné sur la base de subventions. Puis, de manière particulièrement visible dans les années 2000, le passage aux Marchés publics a été largement appliqué en France, notamment au niveau des grands marchés nationaux et régionaux. Les appels à projets (subventions) ont subsisté mais ont alors représenté des actions de proximité non pérennes et aux objectifs différenciés de ceux des appels d'offre.

En ce qui concerne l'Etat, les grandes dates concernant son intervention dans la formation linguistique des migrants ont été : 2003 création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) ; 2007 le CAI est rendu obligatoire ainsi que le DILF (Diplôme Initial de Langue Française, validant le niveau A1.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues - CECRL) ; 2009 l'OFII (Office français de l'immigration et de l'intégration) intègre les niveaux A1 et A2 comme objectifs de formation et de certification dans son marché mis en place en 2010.

Ces changements, qui sont loin d'être exhaustifs et détaillés, amènent tous à la mise en place de formations très cadrées, avec des directives à respecter : tout d'abord la prédétermination du public, très souvent basée sur le statut plus que sur le besoin, n'a pas d'exception possible. Ensuite, et au-delà de la prédétermination du public, l'extrême rigidité des cahiers des charges laisse peu de place à l'innovation et à la réadaptation des objectifs. Enfin, en conséquence directe des deux précédents points, du fait d'un décalage entre l'apparition des nouveaux publics et leur détection, on constate un décalage dans la prise en compte de l'évolution des publics concernés par un marché.

Mais l'apparition d'un marché national portant sur l'enseignement du français aux étrangers a les apports

suivants : en premier lieu, l'adoption du niveau A1.1 et du DILF a permis la reconnaissance officielle du public pas ou peu scolarisé antérieurement (de profil communément appelé « alphabétisation »), ce qui n'était pas le cas jusqu'alors si on se basait stricto sensu sur le CECRL, qui lui concerne des personnes ayant été scolarisées (donc de profil type FLE « Français langue étrangère »). Par ailleurs, là où l'on avait pu avoir l'impression d'un enfermement dans la formation linguistique visant un niveau de base, pouvant même être considéré comme faible (A1.1 du CECRL), il s'avère au contraire que l'année 2010 verra la réadaptation des niveaux visés par l'OFII à un public plus large, allant du A1.1 au A2 (jusqu'au A1 pour les signataires du CAI, et jusqu'au A2 pour les « hors CAI »).

Toutes ces évolutions ont non seulement un impact au niveau institutionnel, mais aussi bien sûr un impact sur les formateurs qui interviennent dans différents dispositifs simultanément. Il est courant qu'un formateur intervienne dans plusieurs structures, avec différents publics et objectifs, dans une période de temps définie. Dans ces circonstances, le formateur se voit imposé des objectifs spécifiques pour chaque marché, auquel il est nécessaire de répondre. Mais comment établir correctement les objectifs pour chaque cours et chaque public lorsque l'on manque de visibilité sur la globalité de l'action ? Il est donc essentiel que les coordinateurs qui ont constitué les dossiers pédagogiques pour les marchés publics en communiquent régulièrement les éléments essentiels pour permettre aux formateurs de se situer dans un contexte plus large, et de comprendre les enjeux de la commande publique. Or l'un des enjeux est le renouvellement de cette commande publique, avec une évaluation des actions basée sur la notion d'efficacité, donc de rentabilité de la formation. Dans ce cas, la rentabilité est définie par le taux de réussite à un examen. Restent alors à mesurer les « apports annexes » de la formation linguistique, comme la socialisation des apprenants, ou encore les progrès de gestion du temps et de l'espace visibles principalement dans la vie quotidienne.

Ces points soulevés ne sont pas les seuls à refléter les grands changements en cours dans la formation linguistique des migrants. En effet, parmi eux, nous pouvons noter la prise en compte (qui n'est pas récente au regard des premières actions à destination des travailleurs migrants)

des objectifs autres que langagiers, comprenant l'insertion professionnelle et le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), ou encore le Français Langue Professionnelle (FLP). L'intérêt évident est de voir que la langue est alors considérée comme un moyen de communication au service de l'apprenant, et non un objectif en soi de la formation linguistique. La difficulté réside alors dans le fait d'enseigner un objet non maîtrisé, comme le français d'une profession que l'on ne connaît pas (la médecine, ou encore l'architecture par exemple), ou de processus d'insertion dont on n'a pas toujours suivi toutes les évolutions. Ces questions amènent inéluctablement à celle de la place de la formation de formateurs au sein de chaque structure.

Dans le contexte décrit, il est essentiel de permettre à son personnel formateur de mettre régulièrement à jour ses connaissances et compétences et de répondre ainsi aux intérêts aussi bien de la structure que du formateur : une adaptation et une employabilité garanties. Pour démonstration, le formateur d'aujourd'hui peut être amené à enseigner à tous les niveaux simultanément (infra A1.1 à C2, préparation aux concours administratifs, etc...). Il peut aussi enseigner d'autres « matières » que le français, comme la numératie, l'insertion professionnelle, le FLP... Enfin il peut intervenir sur plusieurs structures sans pour autant avoir de statut homogénéisé.

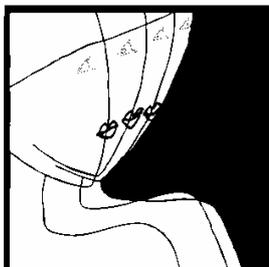
Quant au formateur de demain, il sera obligatoirement qualifié et expérimenté, y compris en alphabétisation, afin de répondre aux exigences institutionnelles (il reste à ce jour à déterminer ce qu'est une qualification en alphabétisation), et continuera d'enseigner à tous niveaux et tous publics avec à chaque fois des objectifs adaptés. Enfin, et surtout, il intégrera les Compétences Clés dans son contexte de travail, afin de répondre aux nouvelles directives de l'Europe et de la France. Depuis 2006 en Europe (Parlement européen 18/12/2006 : 8 compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie¹) et 2008 en France (Circulaire DGEFP² du 03/01/2008 : 5 compétences clés retenues²), la formation linguistique fait aussi partie des marchés publics Compétences Clés, auxquels chaque organisme de formation pour adultes est susceptible de répondre. Il est donc maintenant urgent d'éclairer les formateurs et les structures sur ces nouveaux enjeux de formation, pour qu'un écart ne se creuse pas entre les directives de ces nouveaux textes et les pratiques de terrain.

Il reste cependant une autre question importante en suspend, qui concerne les parcours de formation des apprenants. Le fonctionnement des marchés publics impose de catégoriser les publics. Il impose aussi un calendrier spécifique à chaque financement. Mais alors comment enchaîner l'accès aux différents dispositifs de manière cohérente, aussi bien dans la progression pédagogique que dans le temps, afin d'éviter les temps inactifs trop longs ? Il est important d'être en mesure d'organiser des

parcours de formation concrets pour les personnes désirant s'insérer professionnellement et/ou socialement, et devant pour cela gravir les marches pas à pas tout en gardant un objectif visible et réalisable en tête. C'est donc la cohérence des dispositifs et des exigences qui permettront au public concerné de prouver la réussite de ces dispositifs.

1 - Les 8 compétences clés sont : la communication en langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en science et technologie, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelles.

2 - Les 5 compétences retenues sont : communication en français, culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies, culture numérique, apprendre à apprendre, communication en langue étrangère.



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

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

Septembre-octobre 2009 vol. 21 – n° 125 - 232 p.

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

Les autochtones viennent-ils toujours d'ailleurs ?..... Pedro Vianna

ARTICLE

L'immigration arabe dans le monde Salah Ferhi

DOSSIER : Les nouvelles figures de migrants en Espagne : parcours et stratégies dans le premier pays d'immigration européen

(coordonné par Chadia Arab et Juan David Sempere Souvannavong)

- Parcours et stratégies dans le premier pays d'immigration européen Chadia Arab
Juan David Sempere S.
- Évolution de la situation migratoire de l'Espagne de 1991 à nos jours Juan David Sempere S.
- L'immigration subsaharienne en Espagne vue du Sud : entre appel économique et protectionnisme politique Nelly Robin
- Des *pateras* aux *cayucos* : dangers d'un parcours, stratégies en réseau et nécessité de passeurs Mohammed Charef
Juan A. Cebrián
- Évolution des migrations roumaines en Espagne : vers une circulation rurale ?..... Vincent Maisongrande
- Les déterminants de l'insertion résidentielle d'une immigration récente : les Andins à Barcelone..... Naïk Miret
- La figure du migrant commerçant à Salamanque Gunhild Odden
- Mineurs isolés étrangers en Espagne : une réponse juridique et institutionnelle conforme à la Convention internationale des droits de l'enfant ? Daniel Senovilla Hernández
- Les Marocaines à Huelva sous "contrat en origine" : partir pour mieux revenir..... Chadia Arab
- Les jeunes *harragas* maghrébins se dirigeant vers l'Espagne : Chadia Arab
- des rêveurs aux "brûleurs de frontières" Juan David Sempere S.
- Bibliographie sélective Christine Pelloquin

NOTES DE LECTURE

Atlas mondial des migrations (de Catherine Wihtol de Wenden)

L'atlas des migrations. Les routes de l'humanité (collectif)

Atlas des migrations en Europe. Géographie critique des politiques migratoires (Migreurop)..... Luca Marin

Europe's fight against human trafficking (de Stefano Bertozzi)..... Pedro Vianna

DOCUMENTATION..... Christine Pelloquin

Abonnements - diffusion : CIEMI : 46, rue de Montreuil - 75011 Paris

Tél. : 01 43 72 01 40 ou 01 43 72 49 34 / Fax : 01 43 72 06 42

E-mail : contact@ciemi.org / Siteweb : www.ciemi.org

France : 50 € Étranger : 60 € Soutien : 80 € Ce numéro : 14 €

4^{es} rencontres du livre et de la presse des droits de l'Homme

travail : droits et défis

22 et 23 mai 2010

espace d'animation des blancs manteaux
48, rue vieille du temple 75004 paris - métro saint-paul

débats, dédicaces,
expositions, café littéraire

entrée libre - samedi 10h à 20h / dimanche 12h à 19h

rencontres du livre organisées par la ligue des droits de l'Homme, fédération de paris



mairie quatre paris



Politis

www.ldh-france.org/fede/paris

LA TRAITE NEGRIERE 2ème Partie LA TRAITE INTRA AFRICAINE

Lors de notre premier article sur les traites négrières, nous avons défini trois types de traite :

- La traite Orientale qui toucha toutes les populations et qui fut réalisée principalement par les arabes,
- la traite coloniale Européenne qui toucha exclusivement les populations noires africaines et fut réalisée par les Européens.
- Pour ce qui est de la traite intra africaine, si elle ne toucha principalement que les populations noires africaines, la question : « par qui fut –elle réalisée ? » reste à ce jour encore une énigme pour certaines parties de son histoire.

Lorsque l'on essaye d'étudier ce sujet de la traite intra africaine, on est tout de suite plongé dans un débat important principalement du à l'absence de sources sûres.

Cette absence permet beaucoup de discours, souvent contradictoires, qui peuvent plonger le profane, à la recherche d'informations, dans une absence de points de repères sûrs et ne lui permettra pas de se faire une opinion. Les historiens eux-mêmes sont très partagés sur le sujet.

Nous allons donc essayé, dans cet article, en nous cantonnant aux recherches historiques ayant été vérifiées et donc admises par la majorité des chercheurs qu'ils soient africains ou européens de dresser un état des lieux.

L'HISTOIRE AFRICAINE

Commençons d'abord par faire tomber certaines représentations, en nous penchant sur l'histoire de l'Afrique. Essayons de ne plus penser que cette histoire a commencé avec la colonisation et qu'avant, ce vaste territoire n'était peuplé que de tribus primitives qui n'auraient jamais atteint un stade de développement permettant de parler de civilisation. C'est là une première erreur que nous devons combattre.

Pour bien saisir, la problématique de l'émergence des sciences et des découvertes en Afrique noire, il est important de comprendre que depuis son apparition dans la vallée du Kenya, l'homme moderne africain (*Homo sapiens-sapiens africanus*) a exploré tout d'abord son propre continent, et cela vers l'ouest, le sud et surtout le nord en remontant principalement le cours du Nil.

En 1998, le Hors Série n° 31 du Nouvel Observateur consacré aux origines de l'homme, donnait la parole au professeur Yves Coppens qui confirmait le caractère négroïde de ce premier homme, confirmé aussi par le

professeur Jean Mazel dans son ouvrage «Présence du monde noir». Actuellement, l'ensemble des paléontologues semble être d'accord pour dire que l'humanité est d'origine africaine. Les *homo sapiens* européens, asiatiques et proches orientaux ne sont donc que les descendants d'*homo sapiens* africains plus anciens, qui ont migré de par le monde et qui se sont acclimatés à leur environnement (modification physiologique, perte de la mélanine, etc...). Le professeur allemand Gunter Bräuer précise qu'en Europe, les Néandertaliens tardifs ont vu arriver les hommes modernes africains entre 70 000 et 35 000 ans. Les dernières hypothèses semblent indiquer qu'il y a eu rencontre et donc descendance entre ces deux branches de l'humanité.

Si les peintures dans les grottes ou sur les pierres, en Europe, datent de 30 000 ans avant J.C (grotte Chauvet), la grotte Blombos en Afrique du sud comporte des dessins datés de 80 000 ans avant J.C.

De même on date l'industrie microlithique (pierre taillée) en Afrique du sud vers 50 000 avant J. C. En Europe occidentale, les plus vieilles industries microlithiques ne vont guère au-delà des 10 000 ans avant J.C., comme le confirme le professeur Denis Vialou (Institut de paléontologie humaine de Paris). Il en est de même pour l'agriculture, la domestication des animaux, la création d'outils polis et de céramiques, qui se sont développées à peu près en même temps (l'exemple de Nabta Playa est à ce titre exemplaire) sur tous le cours du Nil.

Toutes ces données tendent à démontrer que les africains anciens n'ont jamais été en retard, ni sur l'Asie ni sur l'Europe, à l'époque préhistorique.

Les travaux d'Aboubacry Moussa Lam et de Cheikh Anta Diop nous montrent bien qu'une relation entre l'Egypte ancienne et l'Afrique noire a eu lieu par le biais du Nil. Cette antiquité nègre égyptienne est très importante car la société Egyptienne était une société esclavagiste et il apparaît normal (cette forme de société étant la règle dans la majorité des pays à cette époque), qu'elle ait aussi essaimé en Afrique. Principalement dans les territoires joignant l'Egypte et sur le pourtour de la Mer rouge. Nous parlons de la société Egyptienne, mais aussi de la société Mésopotamienne qui par le commerce au travers de la Mer Rouge a joué aussi son rôle dans celui de l'utilisation des esclaves et dans le commerce de ces derniers.

En Afrique, la guerre était partout et constante, fai-

sant de nombreux captifs. Une bonne partie d'entre eux étaient propriété collective ou étatique, ou despotique. Ces captifs devenaient domestiques, soldats ou encore travaillaient dans des grands domaines, au service exclusif du souverain. L'autre partie alimentait probablement la traite transsaharienne ou celle du littoral oriental. A cette époque La guerre est la source qui produit le plus d'esclaves, c'est donc elle, probablement, qui fut à l'origine de l'esclavage.

L'AFRIQUE DE L'ESCLAVAGE A LA TRAITE

Continuons cette approche historique de l'Afrique, il nous faut faire maintenant des recherches sur la période qui va de la fin de la civilisation Egyptienne à la traite occidentale, soit du début de l'ère chrétienne à l'année 1441, date de la première déportation de captifs africains vers le Portugal. Car à partir de ces dates nous avons des écrits et des vestiges archéologiques qui nous permettent de nous appuyer sur des données précises et dignes de foi, même si elles sont encore incomplètes.

Pendant cette période, trois faits favorisèrent l'extension de la traite à toute l'Afrique, sans pouvoir totalement établir leur antériorité, ni leur réciprocité.

- 1-La naissance de grandes formations étatiques.
- 2- l'existence d'un grand nombre de captifs dus à la guerre permanente et aux razzias.
- 3- les conquêtes arabes offrant des débouchés à des intermédiaire de la traite.

Nous savons que des empires ou des califats ont existé en Afrique : Empire du Mali, du Ghana, Songhaï, Royaume Bambara du Ségou, Empire Peul du Macina, Empire du Monomotapa, califat des Hafsidés, califat des Almohades, royaume Macaranga, empire Ethiopien, etc. et si pour certains, les dates de début de ces empires sont connues, pour d'autres, au contraire, les dates de naissance et de disparition de ces états sont très empiriques et ne relèvent que de la tradition orale. Mais une chose est plus certaine, tous ces états étaient esclavagistes.

Prenons en exemple un des grands empires Africains, le Mali et essayons de voir à partir de quelles dates les sources sont sûres. Nous ne pouvons malheureusement pas remonter plus loin que 1135, date approximative de la naissance de Naré Maghann Konaté fils de Moussa Allakoï, un roi du Manding (actuel Guinée, le berceau de l'Empire du Mali) mort en 1218. Il était le père de Sundjata Keïta, fondateur de l'Empire du Mali. Pour étudier la vie de ces rois, nous n'avons guère que les traditions orales rapportées par les griots, sous forme de légendes, mais, néanmoins, nous pouvons trouver aussi de brèves mentions de Sundjata Keita et du contexte géopolitique de l'époque de son règne chez deux auteurs arabes du XIVe siècle (Ibn Khaldun et Ibn Battûta), ainsi que dans des chroniques écrites du XVIIe siècle, confirmant qu'il fut bien un personnage historique, corroborant certains faits évoqués dans les sagas orales. Quels sont les faits qui nous intéressent ? La société de l'empire du Mali pratiquait à cette époque, l'esclavage comme l'immense majorité des sociétés Africaines.

De plus la proximité de l'empire du Mali avec les commerçants arabes musulmans de l'Afrique du Nord a pu les

faire passer de l'esclavagisme à la traite négrière.

Ce phénomène s'est aussi passé sur la côte est de l'Afrique entre les commerçants arabes et les royaumes ou empires africains et il a été bien étudié car nous avons là beaucoup plus d'archives et de monuments grâce aux vestiges des civilisation du Moyen Orient (Egypte, Mésopotamie, Perse, etc.)

D'abord le commerce a existé uniquement sur le littoral de l'océan Indien, comme nous l'avons déjà vu dans notre précédent article. Notons pour mémoire les principaux lieux de la traite Orientale : Mogadiscio, Malindi, Zanzibar, Kilwa Mozambique, Sofala, les Comores et Madagascar. Puis devant la demande sans cesse en augmentation, la traite s'est installée, développée et les esclaves des royaumes situés plus à l'intérieur (L'empire du Mwene Mutapa, l'Abyssinie, le Mashona) ont été acheminé vers ces ports d'embarquement.

Nous pouvons citer en exemple des inscriptions javanaises et des textes arabes qui montrent l'extension de ce commerce aux IXe et Xe siècles. L'inscription de Kancana notamment, trouvée dans l'Est de Java (Indonésie) et datée de 860 ap. J.-C., mentionne, dans une liste de personnes dépendantes, le mot jenggi, c'est-à-dire «zenj»(Les habitants de la côte est de l'Afrique, près de l'Océan Indien. Ce terme va, par extension, désigner les noirs emmenés en esclavage). Un ouvrage arabe, les Merveilles de l'Inde, rapporte le témoignage d'un marchand du nom d'Ibn Lakis qui en 945, voit arriver sur la côte de Sofala « un millier d'embarcations » montées par des Waq-waq arrivant d'îles « situées en face de la Chine » venues chercher des produits et des esclaves zenj

Pour bien comprendre ce passage de l'esclavage à la traite, il est nécessaire de revenir à la définition de l'esclavage et de la traite que je donnais dans l'article précédent.

L'esclavage est l'état d'une personne se trouvant sous la dépendance absolue d'un maître qui a la possibilité de l'utiliser comme un bien matériel. Juridiquement l'esclave est considéré comme la propriété de son maître et à ce titre, il peut être vendu, loué ou acheté comme un objet.

La traite désigne le commerce d'esclaves dont ont été victimes des millions de personnes durant plusieurs siècles. Elle doit être distinguée de l'esclavage bien qu'elle soit automatiquement liée à cet état.

Nous pouvons rajouter à ces définitions, que la traite étant une activité essentiellement marchande, elle a nécessité des lieux d'approvisionnement, des routes d'acheminement et des lieux de servitude.

Nous voyons que les conditions pour passer d'un état (l'esclavagisme) à un autre état (la traite négrière) sont en place en Afrique.

Nous observons des lieux d'approvisionnement (des royaumes ou empire) qui possèdent tous des esclaves suite aux guerres incessantes qu'ils se livrent et ils ont des routes pour acheminer des marchandises (route du sel, du café, de l'or, etc) qui deviennent naturellement les routes des esclaves.

Mais continuons notre recherche de preuves au travers

de l'histoire en ne prenant que quelques exemples :

1- Les études faites par l'UNESCO sur le quartier Djellabah en République centrafricaine où vivent d'anciennes familles esclavagistes dont l'histoire remonte avant la naissance de la traite Européenne.

2- la cité lacustre de Ganvié au Bénin, site refuge des populations pourchassées et ancien marché aux esclaves, qui est antérieure à la traite coloniale.

3- le royaume de Tékrou (terme francisé sous la forme de Toucouleur) petit État d'Afrique de l'ouest qui s'épanouit en même temps que l'empire du Ghana. Il se trouvait dans la vallée du fleuve Sénégal. Il vivait du commerce de l'or (exploité dans la région du Bambouk), du sel d'Awlil et des céréales du Sahel, ainsi que de la traite des Noirs (Melchior Mbonimpa, *Idéologies de l'indépendance africaine*, archive, L'Harmattan, 1989, (ISBN 2738404308), p. 33. Le royaume se convertit à l'islam vers le VIII^e siècle.

4- les Sérères (ethnie du Sénégal) adoptèrent les lois esclavagistes du Djolof. En bas de l'échelle sociale, on retrouve les captifs, les jaam en wolof, chaque famille en possède. Les Jaami Sayoor étaient les prisonniers de guerres.

LE COMMERCE ENTRE L'OCCIDENT ET L'ORIENT

Il est à noter que pendant cette époque qui va de l'an 600 jusqu'à l'an 1000, un commerce s'établit entre l'occident terrien et l'orient marchand et industriel. Il profita d'une triple stabilité entre l'empire carolingien, les dynastie Tang et Song et par la mise en place à Bagdad du califat abbasside, d'inspiration persane, lequel atteint son apogée au milieu du IX^e siècle. La liaison entre ces trois pouvoirs était faite par les Radhanites les maîtres du commerce lointain qui utilisaient quatre routes principales :

1- d'Arles et Marseille à l'Inde par l'Egypte et la mer Rouge.

2- de l'Europe, par mer jusqu'en Syrie, l'Irak puis le Golfe Persique et l'Orient.

3- par Prague, chez les Bulgares puis la Route de la Soie.

4- de l'Espagne au Proche-Orient par l'Afrique du Nord puis l'Orient.

Ils menaient des caravanes sur ces longs chemins (il fallait un an pour joindre Cordoue à Bagdad), essaimant des communautés juives au long des routes, les Radhanites contrôlaient ainsi le grand commerce entre l'Occident et l'Orient. Une source arabe de la fin du IX^e siècle -le Kitab al-Masalik wal-Mamalik (le Livre des Routes et des Royaumes, d'Abou I-Quasim Ubaid Allah ibn Khordadbeh, un fonctionnaire sous le calife abbasside al-Mutammid)- décrit le réseau de ces routes: ces marchands, qui parlent arabe, persan, grec, franc, espagnol et slave, utilisent des routes de terre ou de mer et

commercent les eunuques, les femmes esclaves, des enfants mâles, des soieries, des castors, des martes et autres fourrures, et des épées du monde franc vers le Sind, l'Inde et la Chine et, dans l'autre sens -y compris vers Byzance- le musc, l'aloès, le camphre, la cannelle et d'autres produits de l'Orient

Mais nous pouvons voir que pendant ces 400 ans, l'Afrique a été exclue de ces échanges, qu'ils soient commerciaux, techniques ou intellectuels. Pourquoi ? Seule la main d'œuvre des esclaves africains a été utilisée, le développement des autres civilisations, demandant beaucoup de main d'œuvre. Les explications sur ce fait sont nombreuses, mais aucune ne fait encore l'unanimité. Peut-être pouvons nous avancer une hypothèse : l'Afrique dans cette période connaît d'incessantes guerres entre les différents royaumes ou empires qui la composent. Elle manque donc de stabilité propice aux échanges commerciaux. Nous le savons bien, nous qui vivons une autre mondialisation des échanges, le commerce, les affaires, la finance ont horreur de l'inconnu, de ce qui n'est pas stable.

CONCLUSION

Nous avons vu dans notre précédent article sur la traite orientale que les arabes, malgré l'islam, ont continué la traite des personnes (de toutes couleurs), considérant ce phénomène comme normal. La poussée du commerce Arabe et de l'islam sur la totalité du continent africain a été aussi une des causes de la traite intra africaine. Car elle est venue se superposer avec une pratique bien antérieure, l'esclavage. Mais si nous pouvons parler de l'esclavage en Afrique avant le VI^e siècle, peut-on parler d'une «traite intra africaine» préislamique ? Cette question ne peut être résolue du fait du manque de sources fiables. Les historiens commencent en partie à donner des réponses car ils croisent les apports de l'archéologie, de la numismatique, de l'anthropologie, de la linguistique et de la démographie pour poursuivre leur quête de la vérité.

Patrick ALLIER

Bibliographie

- Article de Yves COPPENS dans *Hors Série n° 31 du Nouvel Observateur*

- Djibril Tamsir Niane « Tradition orale et archives de la traite négrière » UNESCO –

- Boniface OBICHERE, "Slavery and the slave trade in Niger Delta cross River Basin".

- « Route des esclaves et tourisme culturel en Afrique occidentale et centrale » paru sous le patronage de l'UNESCO

- Luka Lusala lu ne Nkuka, « L'Egypte ancienne et l'Afrique noire chez Aboubacry Moussa Lam », dans *Renaître*, n° 17, 15 septembre 2004, p. 33

- Fabrice Hervieu-Wane, « Aboubacry Lam. L'ambassadeur des pharaons noirs », dans *Dakar l'insoumise*, Éditions Autrement, Paris, 2008, p. 184-191

-Aboubacry Moussa Lam : *Le Sahara ou la vallée du Nil : aperçu sur la problématique du berceau de l'unité culturelle de l'Afrique Noire*, 1994

-Aboubacry Moussa Lam : *Les chemins du Nil : les relations entre l'Égypte ancienne et l'Afrique noire*, 1997

-Cheikh Anta Diop égyptologue et historien sénégalais » *Nations nègres et culture: De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui* » (Broché - 11 juillet 2000)

-Djibril Tamsir Niane, « *Soundjata ou l'Épopée Mandingue* », 1960, éd. Présence Africaine

-Djibril Tamsir Niane, « *Le Mali et la deuxième expansion manden* », in *Histoire générale de l'Afrique, IV, L'Afrique du XIIe au XVIe siècle, chapitre 6*, UNESCO/NEA, 1985, rééd. UNESCO/Edicef/Présence Africaine, 1991

-Youssef Tata Cissé, *Wa Kamissoko, Soundjata, la gloire du Mali*, Karthala, « *Homme et Société : Histoire et géographie* », 1991

-Seydou Camara, « *La tradition orale en question* », *Cahiers d'études africaines*, 144, 1996, p. 770

-Jan Jansen, *Épopée, histoire, société - Le Cas de Soundjata, Mali et Guinée*, Karthala, « *Homme et Société : Histoire et géographie* », 2003

-Ibn Battûta (trad. C. Defremery et B. R. Sanguinetti (1858)), *Voyages, De l'Afrique du Nord à La Mecque*, vol. I, François Maspero, coll. « *La Découverte* », Paris, 1982, (format .pdf) 398 p. (ISBN 2-7071-1302-6) [présentation en ligne].

-Ibn Battûta, *Voyages, De la Mecque aux steppes russes*, vol. II, (format .pdf) 392 p. (ISBN 2-7071-1303-4)

-Ibn Battûta, *Voyages, Inde, Extrême-Orient, Espagne & Soudan*, vol. III, (format .pdf) 381 p. (ISBN 2-7071-1304-2)

-Ibn Fadlan, Ibn Jubayr, Ibn Battûta (trad. Paule Charles-Dominique), *Voyageurs arabes*, Gallimard, coll. « *La Pléiade* », Paris, 1995, 1412 p. (ISBN 2-07-011469-4), « *Ibn Battûta. Voyages et périples* »

-Patrick Merienne, *Atlas des explorations et des découvertes*, Ouest-France, Rennes, 2005

- Ross E. Dunn, *The Adventures of Ibn Battuta- A Muslim Traveler of the 14th Century*, University of California, 2004 (ISBN 0520243854)

-Patrick Manning "Slavery and African life" *African studies series* 67

-Patrick ALLIER « *les traites négrières* » revue « *Savoirs et formations* » N° 75



Fabrice DHUME
Chercheur-coopérant à l'Institut Social et Coopératif de Recherche Appliquée
Responsable du pôle IS CRA-Est

« La lutte contre les discriminations renvoi à une lecture assez particulière de l'action politique qui ne peut se confondre dans les questions de diversité et d'égalité des chances ni dans les questions d'intégration »

Mr DHUME, pouvez-vous nous présenter l'IS CRA et nous expliquer votre fonction dans l'organisme ?

L'IS CRA (Institut Social et Coopératif de Recherche Appliquée) est un projet d'une équipe de chercheurs qui a choisi de faire son travail au cœur des politiques publiques. Nous sommes indépendants, c'est un réseau de micro institut l'IS CRA Est et l'IS CRA méditerranéenne qui coopèrent ensemble. Nous sommes quatre permanents mais nous nous associons avec d'autres chercheurs sur des projets. Actuellement (actualiser ?) je travaille sur une synthèse de d'ouvrages qui portent sur la lutte contre les discriminations dans l'orientation scolaire pour la HALDE et l'Acse en collaboration avec l'IS CRA méditerranéenne.

Nous travaillons souvent sur des commandes publiques ce qui nous oblige à faire des compromis pour pouvoir faire avancer les problématiques conflictuelles. C'est une posture assez inconfortable qui génère des tensions mais elle nous ramène à l'essence de la sociologie qui a pour but fondamentale, la transformation du monde qui nous entoure. Notre but de chercheur est d'apporter la connaissance à tous et de ne pas priver les politiques publiques de ces savoirs. Je suis pour les critiques constructives qui font avancer les choses...

Vous semblez inquiet du fait que la lutte contre les discriminations prenne d'autres noms comme « promotion de la diversité ou de l'égalité des chances », pourquoi ?

La particularité de notre travail au sein des pouvoirs publics nous permet d'observer « In situ » les transformations des politiques publiques. Ce statut nous amène à constater que la lutte contre les discriminations renvoi à une lecture assez particulière de l'action politique qui ne peut se confondre dans les questions de diversité et d'égalité des chances ni dans les questions d'intégration et d'insertion. Le travail de mon collègue Olivier NOEL a permis de mettre en lumière cette différenciation assez nette entre des modèles politiques différents qui prennent à rebours les questions de lutte contre les discriminations.

La discrimination s'articule au tour de trois matrices (le principe politique égalitariste, le principe d'égalité dans la société ainsi que le droit) qui ont besoin de catégorisations légitimes. Si nous prenons la question de l'égalité des chances, de nombreux travaux ont

démonstré qu'elle a été fondée historiquement contre la logique égalitariste. Le terme « égalité des chances » est attribué à Philippe Pétain qui l'a utilisé pour ramener une logique sélective et élitiste comme fondement de l'ordre public. Donc, la régularisation ne se fait plus par le droit mais par la concurrence entre les individus. C'est d'ailleurs la raison qui motive le patronat à s'intéresser à cette question...

Nous constatons depuis peu, que la « discrimination positive » fait son petit chemin dans les grandes entreprises et les médias ; arrivera-t-on un jour à un système de quota en France pour faire respecter la parité homme / femme et tendre à intégrer effectivement les « minorités » dans la société ?

La réponse à cette question repose essentiellement sur un véritable choix politique : comment faire reconnaître la voix de ceux que l'on ne veut même pas entendre ? Doit-on concevoir la réalisation de notre société à travers la réalisation de l'égalité (ce qui prendra plus de temps) ou dans une logique de représentation qui cherche à construire une élite pour représenter une minorité ? Dans ce dernier modèle de société on tend vers une simple représentation des catégories qui va supplanter le modèle égalitaire.

La question de la discrimination permet aux minorités de faire valoir leurs droits tout en interdisant aux « puissants » d'user de ces mêmes critères à des fins de sélection. La lutte pour l'égalité se fait donc ici, en réduisant le pouvoir du plus puissant.

La question des discriminations est d'abord une lutte pour l'égalité, il faut impérativement sortir des catégories nationales pour tendre vers une normalisation européenne. Nous assistons aujourd'hui à l'apparition d'un vaste mouvement néoconservateur qui prend sa revanche sur un certain nombre de thématiques, en développant une logique de contrôle sécuritaire. J'ai travaillé personnellement sur l'émergence de la construction de la notion de communautarisme dans le débat public français. Ce qui en ressort est que cette construction a servi une logique extrêmement régressive qui met systématiquement en accusation toute manifestation d'affirmation d'une société : au nom du communautarisme, l'Etat a pu justifier la mise en place du couvre feu en 2005. Au nom de cette même notion également, on a pu justifier la loi sur le voile... Sur des questions aussi nettes, comme la



lutte contre les discriminations, nous allons apporter une réponse technique qui dépolitise complètement la question. La promotion de slogan et d'affichage de bonnes intentions servent une culture de résultat bien chiffrée qui fait oublier, la formation des agents en charge de la mise en place des politiques publiques qui n'ont pas été armés pour analyser le contexte dans lequel ils se trouvent, ni pour penser des stratégies de développement de territoire, etc.

Le témoignage du journaliste du Monde Mustapha KESSOUS, montre que la « réussite professionnelle » ne suffit pas à ouvrir toute les portes lorsqu'on ne porte pas le « bon » nom. Que peut-on faire pour changer radicalement les mentalités en France ?

Cet incident permet de comprendre que la promotion de la diversité et la discrimination positive ne sont pas des réponses appropriées à la question de discrimination. On voit bien d'une part, que la discrimination n'a pas de frontière et d'autre part que la discrimination est autour de nous et reste intemporelle. Ce n'est surtout pas un acte isolé qui s'applique à un contexte particulier et déroge au droit. C'est belle et bien un ordre social qui se répète et qu'on signifie tout le temps. La technisation de la question a contribué à faire disparaître l'enjeu du changement de l'ordre social et des règles du jeu.

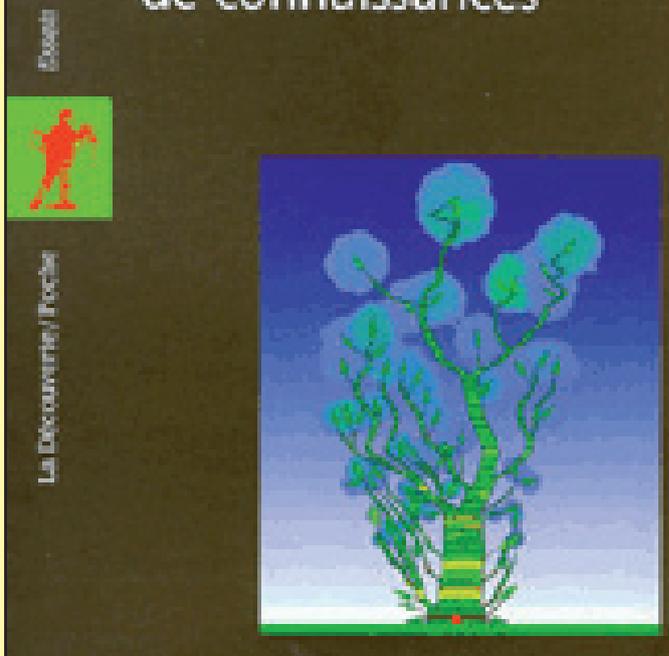
Ce témoignage appelle aussi une identification qui met en lumière le vécu commun et le fait répétitif de la discrimination ; à ne surtout pas confondre avec la notion de racisme. C'est pour cette raison que l'on ne doit pas penser les choses en termes de changement de mentalité mais en termes de pratiques. Si l'on veut construire une démocratie, nous ne devons pas interdire la pensée... Du point de vue du droit, les actions commencent le jour où l'on passe de la pensée à l'acte. Il faut veiller donc à changer les pratiques !

La séparation des valeurs et des pratiques mène au déni des pratiques. La logique de lutte contre les discriminations part justement du constat de l'échec de l'idéologie anti raciste tel qu'elle a été pensée et mise en œuvre. On ne peut pas criminaliser la pensée mais nous devons tout faire pour forcer l'ordre établi. On pourrait avoir plus d'impact avec une stratégie politique différente.

Il y a de plus en plus de jurisprudence dans la question des discriminations mais elles ne sont pas diffusées. Sans compter les préjugés des juges et leur formation à la lutte contre les discriminations. Une institution qui empêche la pensée au travail finira par produire de la violence... Même le mythe de la révolution ne pourra pas changer les choses, si on ne prend pas conscience qu'il faut permettre la pensée au travail afin de critiquer et de changer le quotidien. ☐

**Propos recueillis par
Zohra BOUTBIBA**

Michel Authier et Pierre Lévy Les arbres de connaissances



Présentation de l'éditeur

Le système des « arbres de connaissances », créé par Pierre LÉVY et Michel AUTHIER, constitue un dispositif totalement novateur d'acquisition et de validation des connaissances, tant pour la période scolaire que pour la formation professionnelle. Véritable alternative aux diplômes, ce système de reconnaissance des savoirs et des compétences, radicalement nouveau et profondément démocratique a été conçu pour faire retrouver l'estime de soi à ceux dont on prétend qu'ils « ne savent rien »,

améliorer l'adaptation des formations à l'emploi, mobiliser au mieux les compétences des entreprises et des organisations, ouvrir enfin la perspective d'une nouvelle citoyenneté centrée sur l'apprentissage et l'échange des connaissances.

Depuis sa création en 1992, le logiciel des arbres de connaissances (Gingo) a été expérimenté et mis en œuvre dans de nombreuses organisations, expériences dont les auteurs rendent compte ici dans une postface inédite.

En avant pour l'égalité à Perpignan !

Par **Bernard CHICO**, Président de l'AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON et

Sara YADAVAR, Chargée de développement et de communication à l'AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON



Tableaux de l'exposition de Caroline MILIN sur l'altérité

Dans le cadre de la semaine En avant pour l'égalité organisée par la Ville de Perpignan et la Préfecture des Pyrénées-Orientales, du 26 au 31 octobre 09, l'AEFTI Languedoc-Roussillon est intervenue pour une demi-journée d'actions le mardi 27 octobre 2009. Nous avons organisé un village associatif réunissant une dizaine d'associations luttant contre les discriminations sur la placette devant l'AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON (Habitat et Humanisme, MRAP 66, Restos du Cœur, Aids,...). Les habitants du quartier et des alentours ont pu échanger autour des questions d'égalité, de discriminations et de mobilisation collective avec les associations présentes. A 18h, nous avons organisé le vernissage de l'exposition sur l'altérité de l'artiste Caroline MILIN. Puis à 20h30, nous avons organisé une projection-débat autour du documentaire La leçon de discrimination : 1 mètre 34, réalisé au Canada. Cette journée fut riche par ses échanges et débats, autour des questions d'égalité et de discriminations. Cela renforce le travail des AEFTI à la lutte contre les discriminations.

Suite à cette semaine d'actions, 10 points ont été soulevés comme prioritaires sur l'ensemble du territoire des Pyrénées-Orientales. Ces 10 points doivent être appliqués dès cette fin d'année 2009 :

- 1 Informer les publics de tous âges susceptibles d'être l'objet de discriminations, par les moyens les plus accessibles, sur leurs droits et sur les procédures à suivre.
- 2 Développer sur la ville un réseau d'accueil de proximité en matière d'information et d'orientation vers les structures d'accompagnement
- 3 Renforcer le réseau associatif d'accompagnement des personnes victimes dans différents domaines : caractérisation des faits, incitation à saisir la justice ou les Instances correspondantes (Prud'hommes, HALDE,...) à chaque fois que nécessaire, suivi attentif des dossiers.

- 4 Construire une démarche concertée avec l'appareil judiciaire (Pôle anti-discriminations, avocats,...) et communiquer largement sur les cas avérés et les condamnations prononcées.

- 5 Promouvoir par des initiatives de tous ordres (notamment en matière de communication), une représentation complète de la société locale correspondant à ce qu'elle est réellement en mettant en avant ses richesses humaines et sa vitalité.

- 6 Interroger tous les services publics : social, police, justice, éducation, logement, collectivités,... Et au plus haut niveau, sur la manière dont ils participent, de fait, à la discrimination.

- 7 Favoriser le développement et la mise en réseau des initiatives privées : emploi (à l'exemple du Club d'entreprises FACE), logement,...

- 8 Intégrer la question des représentations réciproques dans les jeux éducatifs (établissements d'enseignements, centres de loisirs, points jeunes, lieux de formation).

- 9 Développer les initiatives de mixité, d'échange et de rencontres dès le plus jeunes âge.

- 10 Mobiliser et renforcer le tissu associatif et les initiatives citoyennes dans les quartiers.

L'AEFTI LR, à la suite de cette semaine d'actions a demandé à la Préfecture des Pyrénées-Orientales d'intégrer la COPEC (Commission pour la promotion de l'égalité des chances et de la citoyenneté).

Sur une idée originale
du Comité Égalité des Chances
de Perpignan



**En avant
pour l'égalité...**

Perpignan

du 26 au 31 octobre 2009

Intégration maghrébine, transferts des connaissances des personnels hautement qualifiés émigrés et mouvement syndical euro-méditerranéen face à la crise économique et financière mondiale

16^{ème} session de l'Université d'été de l'Association Club Mohamed Ali de la Culture Ouvrière (ACMACO)



1^{ère} séance présidée par l'Ambassadeur Ahmed OUNAI

Après les allocutions d'ouverture par l'ACMACO et les représentants des partenaires, la séance a été menée sous l'angle de l'approche économique.

Cécile JOLLY a présenté les enjeux pour les pays du Maghreb de l'émergence de puissants acteurs économiques sur la scène mondiale (les BRIC : Brésil, Russie, Inde et Chine), alors que l'Europe voit son dynamisme ralentir.

Cette émergence modifie la carte du monde et les rapports de force économiques, et présente des opportunités pour les pays du Maghreb : les BRIC (et d'autres pays émergents) resteront globalement des marchés à croissance rapide avec un rôle d'entraînement sur la croissance mondiale par le biais des échanges commerciaux, mais aussi, par leurs investissements. Sur la région, les pays du Golfe et aussi la Turquie deviennent des investisseurs au Maghreb. Une dynamique de « vol d'ois sauvages » pourrait s'esquisser sur la région.

Enfin, la proximité avec l'Europe continuera d'avoir une importance décisive pour les pays du Maghreb, car l'Europe, même moins dynamique, demeure l'un des plus grands marchés du monde, au niveau de la richesse.

Jacques Ould Aoudia a ensuite proposé une analyse sur le long terme de la crise financière et économique actuelle, en la situant en référence notamment à la 1^{ère} mondialisation intervenue à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle.

L'approche adoptée s'effectue ici sous l'angle de « l'harmonie des sociétés » selon l'expression de l'Ambassadeur Ounais. La crise actuelle révèle et amplifie les fragilités des sociétés, du lien social, du lien qui fait « tenir ensemble » les sociétés.

La dérive du capitalisme vers la finance dérégulée tient pour l'essentiel à des enjeux de répartition des richesses, dimension qui est largement sous estimée (ou même omise) dans les analyses actuelles et dans les approches adoptées dans les grandes enceintes internationales (le G8 et le G20 notamment).

Le modèle capitaliste fordiste (mis en place après la Crise de 1929 et la seconde Guerre mondiale) assurait une répartition de la richesse sur un mode conflictuel avec les représentants des salariés (par un lien étroit entre croissance de la productivité et des salaires).

Le modèle post-fordiste, que l'on peut appeler libéral financier qui s'est déployé avec la seconde mondialisation depuis les années 80, a rompu ce lien au profit de la rémunération du capital. Il a provoqué un déplacement de la richesse vers le haut des sociétés, partout dans le monde : flexibilisation du travail, recul des acquis sociaux ont provoqué chômage, précarité, pauvreté, mal développement, tandis que les rémunérations des dirigeants d'entreprises (notamment financières) et des détenteurs d'actifs financiers ont connu une croissance vertigineuse. Cette pression sur les salaires disloque le lien social, avec des risques de violence que les



répressions ne résoudre pas.

D'où un besoin de protection, un « besoin d'Etat » qui émane des sociétés, renforcé par la prise de conscience des enjeux environnementaux (facteur qui différencie cette 2^{ème} mondialisation de la 1^{ère}). Cette approche par le lien social mérite d'être approfondie et enrichie sur son volet Sud, et notamment dans les pays du Maghreb.

Deuxième séance (après midi) présidée par le Pr Abdelmajid Charfi :

Présentation du projet d'étude prospective sur la Tunisie à l'horizon de 2040 : le « renouvellement du Projet Moderniste Tunisien »

Pr Abdelmajid CHARFI présente l'étude en cours et montre que le « Projet Moderniste Tunisien » (PMT) est enraciné dans le pays depuis le XIX^e siècle, au travers des luttes sociales (rôle du mouvement syndical) et du mouvement national. L'indépendance en 1956 permet la concrétisation de ce PMT : statut personnel, formation de l'Etat concentrant le pouvoir (après réduction du rôle politique, social et éducatif des instances religieuses et tribales), programmes éducatifs modernistes et généralisés à l'ensemble des enfants. Ce PMT a bénéficié d'un large consensus. Aujourd'hui, ce PMT s'essouffle, les jeunes ne s'y retrouvent pas, leur horizon n'est pas clair, les réponses aux défis nouveaux ne sont pas apportées : emploi, langue, religion, valeurs, social, démocratie... Nombre de jeunes au Maghreb notamment souhaitent émigrer vers le Nord, perçu souvent comme un eldorado. Ce projet de renouvellement du PMT à l'horizon 2040 n'est pas un exercice académique ou technocratique en vase clos. Il a pour objectif de proposer à l'ensemble de la société une réflexion sur nouvelle dynamique sociale et intellectuelle, en ouvrant largement les réflexions aux acteurs publics et privés tunisiens. Ce n'est pas un exercice partisan. Il ne vise pas d'objectifs politiques. C'est un exercice d'ouverture de débat les plus larges possibles. Ce choix a des conséquences méthodologiques : les travaux les plus rigoureux sur le plan scientifique seront discutés avec les acteurs selon une démarche participative.

Les travaux sur la relance du PMT à l'horizon 2040 seront publiés en arabe, français et peut être anglais. Les présentations qui suivent sont celles de quelques uns des membres du groupe de travail sur le renouvellement du PMT. Le Pr. Abdelkader ZGHAL questionne le consensus autour du PMT depuis son origine, c'est-à-dire questionne le « grand récit » fondateur de l'identité nationale sous l'angle de sa modernité. Tous mouvements nationaux (MN) du monde, dans lesquels s'inscrit le MN tunisien, comportent trois composantes :

- ① identité culturelle ;
- ② égalité sociale et
- ③ citoyenneté, droits civils.

Historiquement, on constate que l'Allemagne a mis l'accent sur l'identité culturelle, la France sur l'égalité sociale et la Grande Bretagne sur la citoyenneté. En Tunisie, comme dans l'ensemble du monde arabe, le MN s'est structuré principalement autour de l'identité culturelle. C'est cette composante qui a porté pour l'essentiel le PMT. Mais le consensus autour de ce PMT s'est fait dès le début par le déni de la démocratie, par la domination symbolique au courant dominant (le mouvement national) et la soumission volontaire des acteurs à ce courant dominant. Celui-ci a imposé son leadership et a

verrouillé le débat.

Le renouvellement du PMT passe par une analyse de ce mécanisme d'acceptation, de soumission volontaire au sein même des promoteurs de la modernité. Cette approche montre que les travaux prospectifs actuellement impulsés par l'ACMACO se situent au cœur de la relance de la modernité tunisienne. Elle montre que la modernité peut se définir comme le développement de la « pensée critique » : le questionnement sur le consensus, la réflexion critique sur la face sombre du « grand récit ». La primauté de l'identité dans le modernisme arabe se traduit par une « passion identitaire » basée sur des blessures symboliques. Cette passion identitaire bloque l'évolution des sociétés arabes vers une modernité endogène, c'est-à-dire produite par les acteurs mêmes des sociétés arabes. Une telle production endogène de la modernité permettra d'éviter le double écueil du retour au passé idéalisé (crispations identitaires passéistes) ou de l'adoption sans recul de la modernité importée du Nord.

Le Pr. Amor BELHEDI aborde les questions environnementales dans leurs enjeux prospectifs, en nous invitant à recentrer la réflexion sur le territoire. Enjeux sur l'eau, l'énergie... mais aussi sur les dimensions institutionnelles et politiques. Le territoire est aussi un cadre de pouvoir, en Tunisie comme ailleurs.

Le Pr Tahar BEN GUIZA (philosophe) aborde les fondements de la modernité, comme la rationalisation de l'analyse de la nature et des sociétés, et débouche sur une valorisation de l'individu comme sujet. Il insiste notamment sur la nécessité de renouer avec les courants anciens de rationalisation du discours religieux au sein du monde musulman. Il signale aussi que les arguments de rationalisation ont été mis au service des régimes autoritaires dans beaucoup de pays.

Le Pr. Mustapha HADDAD (développement durable) rappelle la définition du Développement durable (1987) liant trois dimensions : 1/ économie soutenable, 2/ équité sociale et 3/ respect de l'environnement. Il retrace l'histoire contemporaine de la Tunisie qui a exploité ses ressources naturelles (hydrocarbures et phosphates) qui a financé le début de l'industrialisation du pays au prix d'une pollution élevée du Golfe de Gabès notamment. Au travers des questions environnementales, on voit bien que la modernité n'est pas que technique, elle est aussi sociale.

Dans le débat qui suit, Oriol HOMS salue la démarche et ajoute que les trois composantes de la modernité aujourd'hui (identité, égalité sociale et droits civiques) doit prendre en compte la montée de l'individualisme, comme 4^{ème} dimension de la modernité.

Troisième séance (le 18) : La mondialisation des marchés du travail et la gestion concertée des personnels qualifiés dans l'espace euro-africain, présidée par Alaya ZAGHLOULA

Le Pr. Hassen BOUBAKRI intervient sur le thème du « Marché du travail, migration et mobilité des qualifiés en Tunisie ». Il identifie les populations les plus soumises au déplacement (les jeunes, femmes, de l'intérieur du pays) qui migrent vers le littoral (phénomène que l'on retrouve



en Algérie et au Maroc). Il insiste également sur le chômage des jeunes diplômés et de la pression à la migration que cela implique.

M^r Yves BRUNNER, Directeur de l'Office français d'immigration et d'intégration – OFII présente « l'Accord de gestion concerté » passé en 2008 entre la France et la Tunisie et les dispositifs mis en place pour réguler la migration professionnelle entre les deux pays.

M^{me} Nicole MARTIN, experte sur les questions de politiques publiques en matière migratoire, intervient sur le thème : « Migration, mobilité et emploi ». Elle ouvre des pistes de réflexion en insistant sur la complexité voire l'ambivalence et les aspects contradictoires de ces sujets. Ainsi la montée du chômage en France n'évite pas le maintien de « métiers en tension », c'est-à-dire de métiers où l'offre de travail par les entreprises n'est pas satisfaite.

Le travail nécessaire sur les opinions publiques, tant au Nord qu'au Sud, reste nécessaire, pour faire prévaloir l'idée de la mobilité des travailleurs peut être un facteur de croissance, potentiellement bénéfique pour le Sud et le Nord.

Quatrième séance : présidée par Jacky Fayolle : Présentation des projets de l'Association Mohamed Ali et de son centre de formation (CEMAREF) en collaboration avec leurs partenaires

L'ACMACO est une ONG qui fait fonction de « think-tank ». A ses côtés, le CEMAREF porte des projets opérationnels. Ce sont ces projets opérationnels qui sont présentés et débattus dans cette 4^{ème} séance. Quatre projets sont portés par le CEMAREF :

❶ la relance du Projet Moderniste Tunisien à l'horizon 2004 (dont on a débattu la veille)

❷ le projet de formation au leadership associatif en direction des jeunes : il s'agit d'une formation adressée à 50 jeunes militants associatifs, dans l'objectif de les former à l'autonomie, par rapport aux acteurs économiques et politiques. Ce projet se combine avec une formation de formateurs (10 jeunes pris sur les 50 premiers).

❸ le projet de soutien au mouvement coopératif agricole par des échanges avec le mouvement coopératif de Catalogne. Echanges en vue de développer l'esprit coopératif pour 5 coopératives agricole tunisiennes, alors que le mouvement coopératif tunisien s'est fortement essoufflé, a perdu son élan d'origine. Ce projet est suivi par une chercheuse, Zohra BOUSNINA, qui présente son avancée actuelle.

❹ les réponses aux appels d'offre de la Commission Européenne et du PNUD sur le thème « Migration et Développement ». Deux réponses ayant demandé un lourd investissement intellectuel, élaborées par le CEMAREF, ont été déposées auprès de la Commission européenne. Ces deux réponses ont été refusées.

Hassan BOUBAKRI introduit la réflexion sur ce dernier point. L'élaboration de ces réponses a été pleine d'enseignements mais les refus doivent ouvrir une réflexion sur le positionnement du CEMAREF par rapport aux appels d'offre

lancés par les bailleurs. Une piste de réflexion serait de répondre aux appels à proposition (laissant aux demandeurs la maîtrise de la méthode d'action) mais pas aux appels d'offre (où le thème et les méthodes sont totalement dictés par le bailleur), car ces derniers sont élaborés au Nord sans connaissance des problématiques du Sud, en fonction trop exclusive des préoccupations des bailleurs, sans possibilité de mettre en oeuvre un processus participatif.

Cinquième séance, le dimanche 19 juillet : la mondialisation, la régulation, les droits sociaux et le rôle des syndicats dans la zone Euromed à l'heure de la crise économique et financière internationale

Dan GALLIN, syndicaliste et chercheur Suisse, nous fait une analyse de la situation actuelle des mouvements syndicaux en Europe, en lien avec les évolutions politiques dans la situation de crise financière et économique. Il rappelle que la crise actuelle ne fait qu'accroître la pression sur les salaires, l'emploi et les conditions de travail qui dure depuis 30 ans. Citant le dernier rapport du BIT, il parle du risque de « récession sociale » qui accroîtrait la pression sur les salariés et les chômeurs.

Il fait une critique des mouvements sociaux-démocrates qui n'ont pas construit d'alternative à la vague libérale, ni pour Europe ni pour les pays en développement. Entraîné dans cette voie, le mouvement syndical, affaibli, n'a plus de référence conceptuelle.

Pour lui, le mouvement syndical doit reconquérir son identité, autour de la prise en compte de l'intérêt général de toute la société, au-delà des revendications de court terme et nouer des relations avec le mouvement social, en offrant un cadre global aux multiples mouvements catégoriels ou micro-identitaires qui s'épuisent sans unité.

Le Pr. Anissa ALLAUCHE nous livre ses réflexions sur le mouvement syndical en Tunisie et en Algérie. De partie prenante des mouvements nationaux, les syndicats sont passés après les indépendances, parties prenantes des pouvoirs politiques et ont adopté ses modes de fonctionnement (parti unique, syndicat unique). Deux enjeux majeurs pour le présent : la bataille pour le pluralisme syndical dans les pays du Maghreb, et la mise en place de stratégies juridiques (par exemple plaintes devant le BIT, devant des tribunaux), utilisant le droit pour défendre certains intérêts des salariés.

Jacky FAYOLLE fait une analyse des défis sociaux que pose la crise financière et économique au niveau européen et en tire des conséquences sur le mouvement social. La crise révèle et amplifie la crise du projet européen, incapable de mener des politiques faisant de la qualité des emplois un facteur de productivité.

L'épicentre de la crise est aux USA, et pourtant l'Europe se relèvera plus lentement de ses effets, malgré les multiples réformes sensées dynamiser les régimes de croissance des pays européens, et notamment la « stratégie de Lisbonne » de 2000. L'Europe a une épargne (contrairement aux USA) mais ne sait pas gérer cette épargne dans un sens productif, les banques européennes ayant participé à la culture de l'enrichissement facile par des voies financières. La dynami-

que de l'intégration européenne n'a pas été jusque là tournée vers la croissance et l'innovation.

Rejoignant l'intervention de Jacques OULD AOUDIA, il montre qu'il y a une relation forte entre la flexibilisation du travail et l'allocation irrationnelle du capital ! Il y a urgence à renouer le lien direct entre épargne et investissement (productif), et donc à réduire les approches purement financières. Idée de « conditionnalité sociale », à inclure dans les aides publiques aux entreprises : l'Etat doit soutenir certaines entreprises, mais avec des conditions sociales. Rejoignant Anissa ALLAOUCHE, il pose la question sous l'angle de la responsabilité juridique des acteurs économiques (par exemple en cas de catastrophe industrielle, ou lors de gestion défailante des dirigeants) à partir de l'idée que les droits de propriété protégés par les institutions du pays sont indissociables de la responsabilité des dirigeants et propriétaires des entreprises devant la société. En outre, la faiblesse de l'Europe est aussi liée à ses difficultés à nouer des partenariats mutuellement bénéfiques avec les pays du Maghreb.

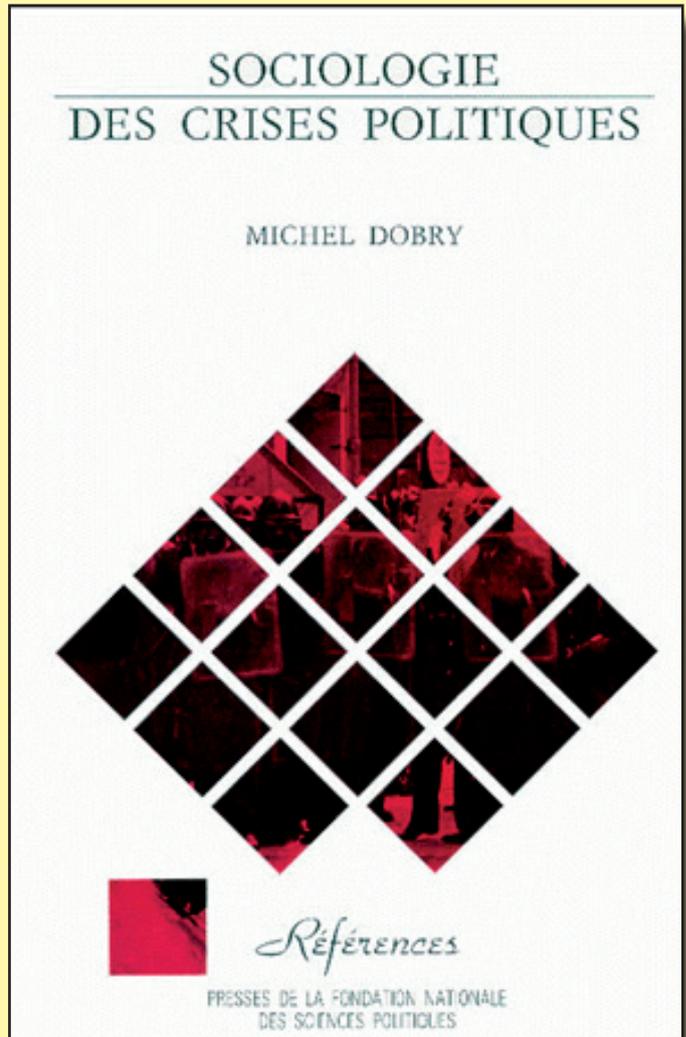
Témoignages des syndicalistes

Trois syndicalistes maghrébins ont fait des témoignages sur la situation syndicale actuelle au Maghreb et les perspectives d'avenir, il s'agit de Mohamed CHAKROUN et Mohamed Tahar CHAIEB de Tunisie et de Najia ZEGHOUDA d'Algérie qui ont fait le constat de la persistance des syndicats maghrébins dans leurs démarches et leur pratiques traditionnelles datant de plusieurs décennies malgré les mutations profondes qui ont affecté et affectent le monde du travail (un centralisme excessif, une bureaucratie tentaculaire, une concentration de l'autorité, une personnalisation du pouvoir, une crainte malade de la diversité d'opinion et de la pluralité des positions et des pratiques...).

Ils ont insisté sur la nécessité du passage d'une étape historique à une autre, d'un modèle syndical à un autre, d'un syndicalisme unique de fonction publique et du secteur d'Etat agissant dans le cadre d'une capitalisation d'Etat, fortement centralisé, à un syndicalisme pluriel de nouvelle classe ouvrière agissant dans le cadre d'un capitalisme libéral mondialisé.

Le pluralisme syndical peut être une source d'enrichissement, de stimulation du renouveau et un passage obligé de la rénovation du mouvement syndical maghrébin.

Il peut même être un vecteur du renforcement de la démocratie et du pluralisme politique. □



SOCIOLOGIE DES CRISES POLITIQUES La dynamique des mobilisations multisectorielles

Michel DOBRY

ISBN : 13 978-2-7246-1125-0 - 20 € - Octobre 2009

Continuation des rapports politiques ordinaires, les crises ont aussi une dynamique propre dont l'intelligibilité suppose de s'attacher à ce qui se joue dans les mobilisations constitutives de ces processus et dans les transformations brusques des espaces sociaux dans lesquels les protagonistes sont pris et agissent ; en somme, dans ce qui s'y passe.

Les crises politiques ou, mieux, les conjonctures fluides dont ce livre ébauche la théorie apparaissent dès lors sous un jour nouveau : états particuliers des systèmes

sociaux, dont l'auteur met en évidence une plasticité insoupçonnée jusqu'alors, mais surtout logiques de situations spécifiques qui contraignent perceptions, calculs et tactiques des acteurs.

Paru en 1986, réédité dès 1992 au format poche, ce livre a pris rang de classique. Pour cette troisième édition, l'auteur a remanié l'ouvrage pour en faciliter la lecture et l'a augmenté d'une préface inédite éclairant sa portée pour les débats actuels des sciences sociales.

Mieux vous connaître nous aidera à mieux répondre à vos attentes et besoins !

À renvoyer SVP à Fédération AEFTI - 16, rue de Valmy 93100 MONTREUIL

1- VOUS :

Une femme Un homme

Age : -25 ans 40 - 26 ans 60 - 41 ans 60 + ans

Taille de l'entreprise : -10 salariés 10 à 50 plus de 50

Type d'entreprise : ONG Entreprise Fonction public
Autre :

Secteur d'activité :

Localisation / région / Pays :

En lien avec une AEFTI :

- Salarié d'une AEFTI
- Adhérent d'une AEFTI
- Dirigeant d'une AEFTI
- Partenaire d'une AEFTI
- Partenaire de la Fédération AEFTI
- Aucun lien avec le réseau des AEFTI

2- FONCTION : (précisez la discipline, SVP)

- Chercheur
- Formateur
- Enseignant à l'Université
- Enseignant de second degré
- Etudiant chercheur
- Etudiant
- Travailleur social
- Documentaliste dans une bibliothèque
- Documentaliste dans un centre de ressources
- Haut Fonctionnaire
- Syndicaliste
- Personnalité politique
- Chômeur
- Retraité
- Autres :

3- Comment avez-vous eu connaissance de la revue S&F – Savoirs et Formation ? (précisez, SVP)

- Site Internet de la Fédération AEFTI
- Lettre électronique de la Fédération AEFTI
- La Lettre des AEFTI
- Bouche à oreille
- Colloques de la Fédération AEFTI
- Publicité sur une revue
- Liste de diffusion
- Moteurs de recherches
- Autres sites Internet
- Bibliothèque
- Centre des ressources
- Salons spécialisés
- Autre :

4- Quelle utilisation avez-vous de la revue S&F – Savoirs et Formation ?

- Pour mon activité professionnelle
- Pour mes travaux de recherches
- Pour ma culture générale
- Intérêt pour la formation de base
- Intérêt pour le secteur de l'immigration et les primo-arrivants
- Intérêt pour le FLE / FLS/ FLM
- Veille

5- A quelle fréquence lisez-vous la revue S&F – Savoirs et Formation ?

- A chaque parution Occasionnellement
- Rarement Jamais

6- Le choix des articles vous satisfait-il ?

- Très satisfait
- Satisfait
- Moyennement satisfait
- Pas du tout satisfait

7- Le contenu des articles vous semble-t-il suffisamment informatif ?

- Très satisfait
- Satisfait
- Moyennement satisfait
- Pas du tout satisfait

8- Le nombre d'articles vous convient-ils ?

- Très satisfait
- Satisfait
- Moyennement satisfait
- Pas du tout satisfait

9- Souhaitez-vous que de nouveaux thèmes soient abordés ?

- Oui (remplir la case commentaire, SVP) Non Nsp

10- La présentation graphique de la revue S&F-Savoirs et Formation vous convient-elle ?

- Oui Non

11- Quelles rubriques lisez-vous habituellement dans S&F-Savoirs et Formation ?

- Édito
- Etude
- Débat
- Zoom sur
- Immigration
- Lutte contre les discriminations
- L'interview
- Echo des AEFTI
- International
- Dossiers linguistiques
- Dossiers formation professionnelle
- Dossiers politiques

12- Transmettez-vous ou faites-vous suivre S&F-Savoirs et Formation à d'autres personnes au sein de votre entourage ?

- Oui Non

13- Archivez-vous la revue S&F-Savoirs et Formation ?

- Oui Non

14- Par quel (s) service (s) complémentaire(s) seriez-vous avant tout intéressé(e) ?

- Un site Internet dédié à la revue S&F – Savoirs et Formation
- Possibilité d'achat d'un article en ligne
- Possibilité de lecture en ligne
- Autre :

Commentaires :



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
aefitd@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

BON DE COMMANDE

Nom, prénom

.....

Adresse

.....

Code postal

.....

Ville

.....

Profession :

.....

Email :

.....

Je souhaite recevoir les no suivants:

.....

.....

.....

5 € x exemplaires =

Date (obligatoire) **ac ac abbc**

Signature (obligatoire)

Cachet de l'organisme (obligatoire pour les organismes)

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

2009

S&F - Savoirs et Formation

🌸 N°73 Le plurilinguisme est-il un facteur d'intégration 5€

🌸 N°72 Comprendre la discrimination pour mieux la combattre 5€

🌸 N°71 Conjuguer théorie et pratique dans la lutte contre les discriminations 5€

2008

S&F - Savoirs et Formation

🌸 N°70 Le français professionnel 5€

🌸 N°69 L'insertion des migrants 5€

🌸 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€