

### Parution trimestrielle

#### Directeur de la publication

Alaya ZAGHLOULA

#### Directeur de la rédaction

Victor SILBERFELD

#### Réalisation / Secrétaire de rédaction

Zohra BOUTBIBA

#### Comité de rédaction

Alaya ZAGHLOULA, Victor SILBERFELD,

Zohra BOUTBIBA, Sophie ETIENNE et

Catherine GODIN

#### Dossier central coordonné par

Claire VERDIER

#### Ont participé à ce numéro

Jean-Pierre LIÉGEOIS

Elise LEMBAS

Vanessa PENELOPE

Anne COLLAS

Laurence VELLA

Jean-Pierre JEANTHEAU

Patrick ALLIER

#### Crédits Photos

© Couverture (<http://www.photo-libre.fr/>)

© 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'ingénierie de formation pour les publics adultes migrants

DIDAC RESSOURCES  
CONTACT DIDAC-RES  
SOURCES EU  
+ 336 18712665

Les AEFTI (Associations pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et de leurs familles) se sont donné pour but de favoriser la formation des étrangers. En 2011, cette idée aura quarante ans, et elle est toujours autant d'actualité : par la formation, réduire la fracture culturelle. Ainsi, favoriser l'égalité des droits, combattre les discriminations et par voie de conséquence rendre possible une société où être immigré ne signifie pas être exclu.

Ces associations, militantes par nature, se sont également donné des outils professionnels, et au cours de ces quarante ans, ont tissé des liens avec le monde universitaire, partenaire indispensable de l'amélioration des connaissances dans des domaines aussi complexes que les nôtres.

Dans ce numéro, nous avons voulu donner la place aux chercheurs et aux étudiants.

Notre amie, Claire VERDIER, qui intervient régulièrement à l'Université Vincennes-St Denis-Paris 8, en Master de Didactique des langues étrangères, (spécialisation Alphabétisation et remédiation de l'illettrisme) a coordonné un dossier destiné à présenter les travaux de plusieurs étudiants dont les problématiques sont proches des nôtres : les ateliers de sociolinguistiques, les questions liées à l'ingénierie de formation pour les publics adultes migrants dans le cadre du CAI, la formation de base et les situations professionnelles ou encore la formation de formateurs spécialisés dans les difficultés d'accès au français écrit pour des adultes sourds.

Fidèles à notre tradition d'intégration, nous vous proposons également une réflexion de fond sur les professionnels chargés de la scolarisation des enfants Roms par Jean-Pierre LIÉGEOIS et un article de Jean-Pierre JEANTHEAU qui revient sur l'historique des classes d'initiations. Enfin, vous pourrez lire le troisième volet de la série d'articles de Patrick ALLIER sur les trajectoires négatives.



## L'ingénierie de formation pour les publics adultes migrants

**9) Quels sont les apports de la démarche ASL, pour le formateur, en termes de formalisation et d'actualisation des pratiques, dans les réseaux associatifs?**  
Par Elise LEMBAS

**12) D'une politique linguistique pour migrants à l'ingénierie : une étude de cas.** Par Vanessa PÉNÉLOPE

**14) Formation de base et situations professionnelles : quelles correspondances ? Le cas d'une pré-formation à destination des jeunes adultes migrants.**  
Par Anne COLLAS

**18) Pour une formation spécifique en didactique des formateurs en français aux publics adultes sourds.** Par Laurence VELLA

### Débat

**3) La scolarisation des enfants roms : quelques réflexions sur la formation du personnel éducatif.**

Par Jean-Pierre LIEGEOIS.

### Immigration

**20) Les classes d'initiation dans les années 1960 (approche historique).** Par Jean-pierre Jeantheau

### Lutte contre les discriminations

**28) Les traites négrières (3) - La traite coloniale européenne.** Par Patrick ALLIER



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

## BON DE SOUTIEN

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 4870220  
Fax : (33) 1 4875885  
aefitf@wanadoo.fr  
http://www.aefiti.fr

Nom et Prénom.....

Adresse.....

Ville.....

Code postal.....

Email : .....

Oui, je souhaite soutenir les AEFTI et je fais un don de :

15 €     30 €     50 €

100 €     150 €     300 €

Autre.....

**Je choisis d'affecter mon don :**

selon les besoins de la Fédération AEFTI pour assurer sa mission

à des campagnes de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme

à la promotion du droit à la formation et la qualification de la population immigrée et des publics en difficulté d'insertion

*Si aucune case n'est cochée, le don sera affecté selon les besoins de la Fédération AEFTI.*

*Pour recevoir le reçu fiscal, il est important que votre adresse soit correcte et complète.*

- AEFTI PARIS  
231, rue de Belleville  
75019 PARIS
- AEFTI SEIN-SANT-DENIS  
10, rue Hector Berlioz  
93000 BOBIGNY
- AEFTI ARDENNES  
6 bis, rue Alexandre  
69000 CHARLEVILLE  
MEZIERES
- AEFTI MARNE  
48, rue Prieur  
de la Marne  
51100 REIMS
- AEFTI LORRAINE-ALSACE  
4, rue des Chantines  
54000 NANCY CEDEX
- AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON  
21, rue Blaise  
66000 PERPIGNAN
- AEFTI SAONE ET LOIRE  
25, rue Mathieu  
71000 MACEO
- AEFTI SAVOIE  
Le Bocage  
339, rue Costa de  
Beauregard  
73000 CHAMBERY
- AEFTI PICARDIE  
BP 251  
80002 AMIENS CEDEX

Les AEFTI sont attachées aux droits de l'homme en particulier dans le domaine de la lutte contre les inégalités sur le plan de l'éducation et de l'emploi. Elles ont pour but fondamental la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme, la promotion du droit à la formation et la qualification de la population immigrée et des publics en difficulté d'insertion. Elles luttent activement contre le racisme, le sexisme, toute forme d'obscurantisme et toute discrimination.

Le réseau oeuvre pour garantir l'égalité des chances dans l'éducation et la formation professionnelle tout au long de la vie. Il considère la démocratie, la culture, les droits de la personne, l'égalité, la diversité et la paix comme composantes essentielles de tout projet formatif.

Les AEFTI agissent pour faire avancer ces droits sur le plan politique en participant au débat national. Dans le but d'améliorer la législation relative aux questions de droit à l'emploi, à la formation, à l'éducation et au statut juridique des étrangers, elles diffusent des idées, par tous les moyens disponibles et légaux auprès des populations française et européenne.

Pour mener à bien nos missions au quotidien, nous avons besoin de votre soutien.

**Déduction Fiscale**

En tant que particulier, vous pouvez déduire de vos impôts 75% de votre don (dans la limite de 488 euros versés) et 66% au-delà dans la limite de 20% de vos revenus net imposables.

En tant qu'entreprise, les dépenses de mécénat (en numéraire ou en nature) prises dans la limite de 0,5% du chiffre d'affaires hors taxes de l'entreprise ouvrent droit à une réduction d'impôt égale à 60% de leur montant.

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.

Association loi 1901 déclarée à la Préfecture de Paris le 25 octobre 1971  
Puis à la Préfecture de Bobigny le 5 juillet 1988 sous le n°1988-09915  
SIRET : 306.616.830.000.96 - Code NAF : 88 99 B - Organisme de formation : 11 93 03 791 93

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 Étrangère 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...



## La scolarisation des enfants roms : quelques réflexions sur la formation du personnel éducatif

Par Jean-Pierre LIÉGEOIS

Jean-Pierre Liégeois, sociologue, a fondé en 1979 et dirigé jusqu'en 2003 le Centre de recherches tsiganes de l'Université de Paris 5 – Sorbonne. Depuis 1982 il travaille en étroite collaboration avec le Conseil de l'Europe. Ses travaux, publiés depuis 1967, ont ouvert de nouvelles perspectives de compréhension des communautés roms.

Auteur de nombreux ouvrages, notamment *Roms et Tsiganes*, dans la Collection de poche Repères (Editions La Découverte, 2009), *Roms en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, 2007, *Le Conseil de l'Europe et les Roms : 40 ans d'action*, Editions du Conseil de l'Europe, 2010.

### Une minorité exemplaire

Le terme « *Roms* » utilisé ici désigne les Roms, les Sintés, les Kalés, les Voyageurs et les groupes de population apparentés en Europe, et vise à englober la grande diversité des groupes concernés, y compris les personnes qui s'auto-identifient comme « *Tsiganes* » et celles que l'administration française nomme « *Gens du voyage* ».

Les Roms sont en Europe de 10 à 12 millions de personnes. Ils ne sont pas inconnus, car on en parle presque quotidiennement, mais ils sont méconnus, la connaissance qu'on en a passant à travers le filtre des préjugés et stéréotypes, et l'information qu'on en donne étant souvent (re)configurée dans le cadre de discours politiques qui donnent à voir, ou mettent en exergue, seulement les éléments qui viennent étayer leurs propres arguments<sup>(1)</sup>.

Je voudrais commencer mon propos par un changement de perspective. Dès qu'on aborde la question de la scolarisation des enfants roms, on le fait souvent dans le contexte de ce qu'on appelle un « *problème* », à travers un discours porteur de connotations négatives, exprimant les difficultés d'« intégration » d'un groupe considéré comme marginal.

Or l'Europe est marquée depuis quelques décennies par deux faits nouveaux. Premièrement des mouvements de population dus à des migrations ayant concerné tous les Etats de l'Europe occidentale. On assiste à une mobilité accentuée dont les raisons sont diverses. S'y ajoute, second fait, depuis 1989, l'émergence des minorités. Le Sommet de Vienne en 1993, où pour la première fois les chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe se sont réunis, a été centré sur la question des minorités, et plusieurs textes fondamentaux ont été adoptés ensuite, comme la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, qui sont des références devenues fondamentales et prioritaires pour la plupart des 47 Etats membres actuels du Conseil de l'Europe.

(1) Nous avons développé ces thèmes dans de nombreuses publications, par exemple « Le discours de l'ordre, pouvoirs publics et minorités culturelles » in *Esprit*, Paris, mai 1980; *Comment peut-on être Tsigane ? Groupement pour les Droits des Minorités*, Paris, 1981; *Tsiganes*, Editions Maspéro/La Découverte, Petite Collection Maspéro, 1983; *Roma, Tsiganes d'Europe* (en collaboration avec Nicolae Gheorghie) Groupement pour les Droits des Minorités, Paris, 1996, etc.

La conjugaison de ces deux phénomènes, migrations et mobilité, et émergence des minorités, a configuré de manière nouvelle le paysage démographique, social, culturel et politique européen, désormais marqué par le pluriculturalisme ou le multiculturalisme.

Mais ces deux notions ne sont que constat, que description statique d'une réalité démographique. On voit en effet que les données, par le jeu des migrations, sont changeantes, en constante reconfiguration, transformant la mosaïque européenne en kaléidoscope. En rendre compte, dans le domaine de la mise en oeuvre de politiques permettant de répondre à la situation européenne du début du 21<sup>ème</sup> siècle, nécessite de passer de la juxtaposition signifiée par le pluriculturalisme à la conjugaison dynamique induite par l'interculturalisme.

Les Roms sont exemplaires en ce sens qu'ils cumulent les deux caractéristiques mentionnées : ils sont mobiles (pas « *nomades* » ce qui est différent) et minoritaires. On peut ainsi rappeler qu'au fil des années, les programmes de scolarisation des enfants roms ont eu une valeur exemplaire dans plusieurs domaines de réflexion, tout particulièrement celui de l'éducation interculturelle. Il apparaît en effet, dans le cadre des activités de l'Union européenne et de celles du Conseil de l'Europe, que la scolarisation des enfants roms a joué et joue un rôle moteur, à la fois révélateur, mobilisateur et emblématique.

Dans le cas des Roms, minorité transnationale, présente dans tous les Etats sans avoir d'Etat de référence ou d'origine, la dimension européenne est immédiatement présente. Elle est même un point de départ de toute réflexion et de toute action, sans avoir à être construite pour entrer dans une perspective internationale ou transnationale.

Le parcours des Roms est éclairant pour d'autres minorités, mais aussi pour l'ensemble des questions concernant la multiculturalité présente au sein des Etats. Reconnaître et faire savoir que les Roms ont ainsi, dans leurs dynamismes et dans le développement d'activités qui les concernent, un effet moteur, c'est valoriser leur présence et positiver leur existence, au lieu de souhaiter la réduire. Ils deviennent exemplaires, pour le meilleur et non plus pour le pire. On passe ainsi d'un exemple de stigmatisation à un modèle de coexistence. C'est là le changement de perspective que je voulais souligner.



Dans la même perspective, le Comité de pilotage du Projet « L'Éducation des enfants roms en Europe » développé par le Conseil de l'Europe, a souligné l'importance des retombées, pour l'éducation en général, de ce projet.

Les termes employés sont clairs : « L'éducation des Roms, dans le contexte européen, doit être reconnue comme la source d'un renouveau nécessaire dans le domaine de l'Éducation. Un renouvellement des approches pédagogiques peut et doit être un des effets du Projet, au moment où l'éducation s'essouffle. »

## Une situation difficile

Les rapports et témoignages sont nombreux qui soulignent le fait que la discrimination à l'égard des Roms est une des choses d'Europe les mieux partagées. Les retombées sont directes pour la situation scolaire. Même les textes les plus officiels le soulignent. Par exemple dans la Recommandation adoptée en 2000 par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, sur l'Éducation des enfants roms / tsiganes en Europe, les Ministres reconnaissent :

« qu'il est urgent de poser de nouvelles fondations pour de futures stratégies éducatives en faveur des Roms / Tsiganes en Europe, notamment en raison du taux élevé d'analphabétisme ou de semi-analphabétisme qui sévit dans cette communauté, de l'ampleur de l'échec scolaire, de la faible proportion de jeunes achevant leurs études primaires et de la persistance de facteurs tels que l'absentéisme scolaire ».

## Les Ministres notent aussi que

« Les problèmes auxquels sont confrontés les Roms / Tsiganes dans le domaine scolaire sont largement dus aux politiques éducatives menées depuis longtemps, qui ont conduit soit à l'assimilation, soit à la ségrégation des enfants roms / tsiganes à l'école au motif qu'ils souffraient d'un handicap socioculturel ».

## Un cadre de référence européen

Des textes majeurs ont été adoptés, qui abordent explicitement la question de la formation des enseignants. Le premier texte est celui des Ministres de l'Éducation de l'Union européenne qui ont adopté en mai 1989 une Résolution concernant la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs. Le texte peut être qualifié d'historique, en ce sens qu'il reconnaît explicitement pour les Roms / tsiganes et Voyageurs, « que leur culture et leur langue font partie, depuis plus d'un demi-millénaire, du patrimoine culturel et linguistique de la Communauté (européenne) ». Il propose ensuite des actions prioritaires à mettre en œuvre dans divers domaines, tels que les structures scolaires, le suivi pédagogique, le matériel pédagogique, la prise en compte de l'histoire et de la culture, etc. Un paragraphe concerne particulièrement la formation. Dans le cadre du Conseil de l'Europe, la Recommandation (2000)<sup>(2)</sup> du Comité des Ministres aux États membres sur l'Éducation des enfants roms / tsiganes en Europe a été adoptée en février 2000. Un programme est proposé en matière de structures, notamment de structures de soutien, de matériel pédagogique, d'information, de recherche et d'évaluation, et là aussi un chapitre concerne la formation :

(2) La formation des enseignants des enfants tsiganes, rapport du séminaire organisé à Donaueschingen (Allemagne) en juin 1983, doc. DECS/EGT (83) 63, Conseil de l'Europe, 1983. Traductions : allemand, anglais, espagnol, italien.

« Il conviendrait de prévoir l'introduction d'un enseignement spécifique dans les programmes préparant les futurs enseignants afin que ceux-ci acquièrent les connaissances et une formation leur permettant de mieux comprendre les écoliers roms/tsiganes. Toutefois, l'éducation des écoliers roms / tsiganes devrait rester partie intégrante du système éducatif global. La communauté rom/tsigane devrait être associée à l'élaboration de ces programmes et pouvoir communiquer directement des informations aux futurs enseignants. Il faudrait aussi favoriser le recrutement et la formation d'enseignants issus de la communauté roms/tsigane ».

En 2009 le Comité des ministres adopte une nouvelle Recommandation concernant la scolarisation des enfants roms : le texte, tout en rappelant le précédent, l'actualise et insiste sur plusieurs priorités, notamment en termes de formation.

On peut aussi rappeler qu'en juillet 2002 l'Assemblée parlementaire de l'OSCE a adopté une Résolution concernant l'Éducation pour les Roms. Le texte confirme, dans ses considérations, objectifs et recommandations, le contenu des textes précédents, et met davantage encore l'accent sur la discrimination dont les jeunes Roms sont l'objet, tant dans la vie quotidienne que dans le contexte scolaire. Les termes sont très forts, qui insistent sur la « sous éducation » qui pénalise les Roms et les entraîne dans une « spirale descendante », alors que « un accès plus important à l'éducation augmenterait la capacité des Roms à s'assurer que leurs droits sont protégés et leur permettrait de participer pleinement aux développements politiques ».

## La formation : un axe fort

Nombreux sont les documents (textes officiels, rapports, etc.) qui mettent l'accent sur la formation du personnel éducatif comme une priorité qui doit impérativement accompagner, ou même précéder, le développement d'autres actions. Un enseignant bien formé saura accueillir des élèves d'origines culturelles diversifiées, même s'il ne dispose pas d'un matériel pédagogique ou didactique totalement adapté, alors que l'inverse n'est pas vrai : un enseignant qui n'est pas suffisamment formé, même s'il dispose d'un matériel important et sophistiqué, ne saura pas en tirer pleinement parti dans sa pratique pédagogique.

De plus en plus il est question du « personnel éducatif », prenant ainsi en compte la nécessité d'une démarche qui dépasse le cas des enseignants, et implique notamment les médiateurs scolaires roms, les inspecteurs, les formateurs. Or la formation n'a pas encore reçu toute l'attention nécessaire, alors qu'il s'agit d'un levier essentiel pour améliorer les conditions de scolarisation.

Les acteurs impliqués, ceux qui organisent le travail de formation, comme ceux qui sont demandeurs de cet enseignement, revendiquent une formation qualifiée, qui doit être une formation qualifiante pour ceux qui la suivent. Or trop souvent, par manque de concertation et de complémentarité, les activités restent isolées, et présentent un caractère de répétitivité d'où il découle une perte de temps, de moyens, d'énergie, alors que dans le même temps les besoins sont immenses et ne sont pas satisfaits.



Une faiblesse très répandue actuellement en Europe est également due au fait que les formations ne débouchent pas suffisamment sur une qualification reconnue. Soit parce que les organismes de formation, ou les formateurs, ne sont pas accrédités, soit parce que le système éducatif n'accorde pas d'importance à ce type de formation, il n'en découle pas, pour celles et ceux qui les suivent, de qualification complémentaire formellement reconnue par une validation officielle.

Les activités européennes pour la formation se sont développées à partir de 1983, premier séminaire du Conseil de l'Europe pour la formation des enseignants ayant des élèves roms. D'autres furent organisés ensuite, et tout un corpus de connaissances s'est ainsi constitué au fil des années, qui reste un corpus de référence encore trop méconnu alors que les documents ont été publiés, souvent en plusieurs langues, et sont pour la plupart le résultat de réflexions collectives d'enseignants et autres acteurs. On peut se reporter, par exemple, aux conclusions et orientations du premier séminaire de 1983, qui restent d'une grande actualité<sup>(3)</sup>.

## Le profil de la formation

L'intensification actuelle des réflexions pour une éducation interculturelle est un élément fondamental qui mérite quelques remarques.

En fait l'interculturel reste encore pour une bonne part, dans l'Europe actuelle, un projet, et on doit s'interroger sur les possibilités de parler d'éducation interculturelle quand les groupes d'appartenance des enfants en présence entretiennent des rapports d'inégalité et de rejet. Il sera toujours trop limitatif de s'en tenir à la proposition et à la mise en place d'une pédagogie interculturelle, sans considérer en même temps les ensembles socio-culturels concernés. En ce sens, il convient de proposer avant tout l'avènement d'une politique interculturelle.

Le fonctionnement d'une classe ne s'inscrit pas nécessairement dans l'un ou l'autre terme d'une alternative qu'on présente habituellement de façon dichotomique : si le menu n'est pas imposé, on tombe dans le travail à la carte. Or les expériences de ce dernier mode de fonctionnement sont loin d'être probantes quant à leurs résultats, et il semble difficile de les inscrire globalement dans un système scolaire. Ce n'est cependant pas une raison pour ne pas tenter de sortir du menu imposé tout en restant dans le domaine des propositions compatibles avec les systèmes scolaires : *« harmoniser des programmes ne veut pas dire unifier des contenus, mais harmoniser des objectifs »* [J.-M. Svirine, inspecteur en France, dans un rapport du Conseil de l'Europe]. Si les objectifs - et l'accord se fait au moins sur ceux-ci - sont les apprentissages de base utiles à l'enfant pour une adaptation active à son environnement, les contenus font partie d'une liste largement ouverte et qui doit toujours le rester. Ce n'est pas leur unification qui est à l'ordre du jour, mais leur adéquation.

(3) On peut trouver des développements et illustrations sur ces questions dans Jean-Pierre Liégeois, *Minorité et scolarité: le parcours tsigane*, Centre national de Documentation pédagogique, CRDP Midi-Pyrénées, Collection Interface, 1997. Nombreuses traductions.

L'école a peut-être ainsi la possibilité de remplir sa mission sans ambiguïté, par l'accord entre les divers partenaires sur des objectifs de base. Le rôle de l'école n'est sans doute pas de former des Roms : elle n'en a ni la vocation ni la possibilité, et les parents n'ont pas ce genre d'attente à son égard.

*« En fait, ce qu'on attend de l'école, c'est qu'elle donne aux enfants les moyens de valoriser leur culture, pas de le faire à leur place »* [synthèse d'un groupe de travail, lors d'un séminaire européen].

Dans le même ordre d'idées il convient de rappeler, ce qu'on oublie souvent, que l'éducation scolaire n'est pas un objectif en soi, mais elle est un moyen de parvenir à des objectifs en matière d'équilibre personnel, de formation professionnelle, d'adaptation sociale, de développement culturel.

Les enseignants doivent donc être formés pour l'accueil de la variété dans l'assouplissement des contenus, sans idées préconçues sur la manière dont doivent se comporter les enfants : c'est au contraire cette manière qui doit induire leurs pratiques et leurs supports pédagogiques. Les enseignants doivent être formés et informés de telle façon qu'ils ne soient bloqués ni par leur ignorance (dont il découle un ethnocentrisme mal dominé) ni par leurs connaissances (dont il découle parfois un ethnologisme mal assumé).

L'école, tout particulièrement pour un enfant d'une minorité, est un agent d'acculturation et le restera. C'est-à-dire qu'à partir du moment où elle participe à l'éducation des enfants, elle influence à un degré plus ou moins élevé le processus éducatif global qui est le leur, dont elle devient une composante. Mais il y a des acculturations dont on a besoin pour s'adapter. Et la scolarisation peut être conçue de telle sorte qu'elle ne soit pas, ou qu'elle soit le moins possible, un agent de déculturation. Autrement dit elle peut être conçue pour compléter l'éducation familiale, et non pour la contredire. Dans des classes adaptées, quelle que soit leur forme, l'éducation scolaire se conjugue avec l'éducation familiale, et les deux ne se développent ni en parallèles (figure qui entraîne une juxtaposition des connaissances et des expériences difficile à vivre pour l'enfant et pour sa famille), ni en contradictions (qui à leur terme entraînent le rejet de l'école par la famille qui se sent menacée, ou la déculturation de l'enfant dont les racines culturelles et sociales sont coupées) ; dans ces deux cas, l'identité de l'enfant, lieu de sécurité et de référence, devient à l'école lieu de conflit.

Il est donc besoin de souplesse afin que naissent les innovations à travers des initiatives diversifiées. Les tentatives novatrices doivent jouer un rôle moteur dans ce domaine, et un minimum de flexibilité doit en permettre l'existence, avant qu'il soit jugé de leur importance.

C'est tout un état d'esprit qui doit changer, pour passer de la catégorisation ethnocentrique au pluralisme pédagogique, pour s'ouvrir à la participation des parents concernés, pour prendre en compte l'ensemble d'une situation et non seulement un côté réduit aux structures ou à l'aspect technique de la didactique, pour participer à la mise en oeuvre d'une politique interculturelle globale, au sein de laquelle la pédagogie interculturelle trouvera aisément sa place.



L'interculturel est en effet tout autant un projet de société qu'un projet pédagogique<sup>(4)</sup>.

## Les contenus de la formation

Il est important de souligner plusieurs points :

① les Roms n'ont pas d'Etat de référence ou d'origine qui historiquement leur apporte un soutien ou un cadre de développement concernant leur histoire, leur culture, leur langue, ou leurs dynamismes éducatifs. C'est pourquoi les institutions européennes ont la vocation de compenser cette absence, en réalisant, et en incitant les Etats membres à réaliser, des actions de formation du personnel éducatif et la production du matériel de formation qui l'accompagne; et les Etats doivent échanger entre eux sur ces sujets;

② cette particularité rom de non territorialité de référence apparaît très clairement dans les Etats où une politique éducative concernant les minorités a été développée, par exemple pour l'usage de matériel pédagogique : les Roms sont souvent les seuls à ne pas disposer d'outils (livres d'histoire, dictionnaires) pouvant être fournis par un Etat dont ils seraient originaires ou auquel ils pourraient se rattacher : pour les autres minorités reconnues, il est aisé d'emprunter ce qui existe dans leur Etat de référence. La réflexion est valable, même si elle est moins objectivement palpable, pour des modules de formation pour les enseignants;

③ il faut ajouter que pour les mêmes raisons, les connaissances en matière d'histoire, de culture et de langue, pour les Roms, sont à construire, à développer, à organiser, ce qui est une raison de plus pour travailler dans le sérieux, et dans une coopération européenne;

④ de plus il s'agit de thèmes très sensibles, tant pour les Roms que pour leur environnement; il convient donc d'être en la matière très prudent et d'élaborer des contenus de formation d'une qualité autant que possible irréprochable : il s'agit d'une histoire, d'une langue, d'une culture, méconnues autant par le personnel éducatif que par un public plus large; il faut être attentif, et critique, vis-à-vis de l'amateurisme et de la superficialité, de l'improvisation et de la pseudo-expertise, notamment parce que dans ce domaine, les préjugés, souvent les stéréotypes, sont présents et profondément enracinés;

⑤ les enfants et leurs parents attendent que l'école leur fournisse des éléments de compréhension de leur entourage, des outils de négociation, ce que j'appelle depuis des années une instruction civique interculturelle, qui leur permettront de s'adapter à leur entourage. Il ne suffit donc pas de prendre, même avec de bonnes intentions pédagogiques, les éléments de la culture tzigane et de les mettre en exergue et en analyse, de façon unilatérale, mais il est indispensable de faire de même avec toute autre culture présente à l'école, notamment avec les éléments de l'univers qui les entoure et auquel ils doivent s'adapter :

(4) La scolarisation des enfants tziganes et voyageurs : recherche-action et coordination, Université d'été organisée par le Centre de recherches tziganes pour la Commission des Communautés européennes et le Ministère français de l'Education nationale à Carcassonne du 5 au 12 juillet 1989 - Centre départemental de Documentation pédagogique de l'Aude, 1990, 304 p. Edition espagnole et anglaise.

les institutions qui les concernent en tant que citoyens d'un Etat, les différents acteurs de la vie sociale, etc. Par ailleurs, il est préférable de présenter des originalités (qui valorisent) plutôt que des différences (qui particularisent, marginalisent et souvent stigmatisent). L'instruction civique classique, rattachée aux histoires nationales, est généralement synonyme d'ethnocentrisme, et a tendance à induire des attitudes de crispation, incitant l'individu à se poser en s'opposant. La perspective interculturelle oblige à un décentrement;

⑥ la culture des Roms à l'école, c'est sa présence aussi aux yeux des enfants non-roms, utile pour lutter contre les préjugés. L'entrée à l'école de la culture des Roms a un effet de valorisation, d'habilitation, et permet de faire valoir qu'ils représentent une minorité culturelle et non une catégorie sociale : les conséquences pédagogiques qui en découlent sont fort importantes, les conséquences psychologiques le sont également;

⑦ pour que la reconnaissance, la compréhension et le respect à la fois des souhaits des parents et de la qualité de la culture puissent s'exprimer pleinement, il faut encore que l'institution scolaire fasse preuve de souplesse, dans ses structures comme dans son fonctionnement et l'usage de ses contenus. La souplesse permet de sortir de l'alternative encore la plus répandue, dont les deux termes sont négatifs face à la pluralité culturelle : d'une part une pédagogie de l'assimilation, dans laquelle tous les enfants doivent apprendre la même chose en suivant les mêmes programmes, et d'autre part une pédagogie du bricolage superficiel, qui s'ajoute à la précédente plus qu'elle ne la rénove, en juxtaposant des activités des « cultures d'origine » des enfants, le plus souvent en dehors des heures scolaires; c'est créer une concurrence déséquilibrée et, en surchargeant l'enfant, augmenter la probabilité de son échec;

⑧ il est important de considérer que l'éducation scolaire, malgré les affirmations de quelques esprits positivistes, n'est pas la mise en pratique d'une technologie. La méthode peut y être une démarche, non un ensemble de recettes dont l'usage, dans des conditions supposées identiques, donnerait des résultats comparables. Les conditions ne sont que rarement identiques, surtout lorsque des critères culturels entrent en ligne de compte; on s'aperçoit alors que l'emploi de techniques éducatives considérées comme polyvalentes les rend à la fois handicapantes pour l'enfant et pédagogiquement inopérantes. On connaît l'échec de ce qu'on a appelé « l'éducation compensatoire », notamment - et c'est une des critiques majeures qui lui ont été adressées - parce que ce n'est pas sur les enfants qu'il faut agir par des interventions d'ordre psychopédagogique, mais sur les méthodes, pour les assouplir, et sur les techniques, pour les adapter;

⑨ dans ces réflexions sur la formation, il est utile de rappeler aussi la valeur d'une démarche de recherche-action, et suggérer que pour difficile qu'elle soit, la recherche-action est une orientation de travail qui présente de multiples avantages. C'est une orientation de travail, une démarche, un état d'esprit dans une pratique plus qu'une formule définie.



Une rencontre internationale organisée en France en 1989 sur ce thème, pour la scolarisation des enfants roms, en a montré la complexité<sup>(5)</sup>.

En tant que démarche, on pourrait dire que pour ceux qui pratiquent la recherche-action, c'est l'analyse critique de leur savoir faire et le développement des moyens de le faire savoir en vue d'évaluer et éventuellement de modifier des pratiques pour les adapter au but qu'on leur assigne. Sans être une recherche appliquée, il est cependant inhérent à l'esprit de la recherche-action d'être tournée vers un processus d'adaptabilité; faire œuvre de recherche-action, c'est évaluer pour évoluer. Or, dans le contexte actuel, de développement de projets européens et des partenariats entre établissements scolaires, les opportunités sont nombreuses, pour avancer dans cette réflexion, mais la formation du personnel éducatif pour une telle recherche-action est encore largement insuffisante.

## Pour une ouverture

Il faut être optimiste pour avancer, mais il convient de rester réaliste. En effet, pour excellentes et nécessaires qu'aient pu être les actions développées, elles sont loin d'être suffisantes. La recrudescence actuelle des attitudes et des comportements de rejet, de violence, de racisme, si elle renforce la vocation et le devoir de l'école dans son action de diffusion de connaissances menant à la reconnaissance et au respect, implique aussi de considérer l'ensemble de l'environnement. Les études soulignent aujourd'hui le taux important de non-scolarisation. Les rapports des organisations internationales vont dans le même sens, tout en le liant à une montée sensible de la discrimination.

Il faut aussi mesurer l'importance des effets pervers induits par certaines positions politiques : l'Union européenne exige que les Etats qui veulent accéder à l'Union donnent des preuves d'amélioration des conditions faites aux Roms. Par un effet de raccourci dont les opinions publiques sont friandes, le « problème de l'intégration des Rom », devient synonyme de « problème de l'intégration à l'Union européenne », et les opinions publiques en viennent à considérer les Roms comme un obstacle dans le processus d'accession à l'Union européenne. Les Roms en viennent à être stigmatisés une fois de plus, et rendus responsables de la situation dont ils sont les victimes, ce qui peut exaspérer davantage encore les conflits.

En fait, de l'adoption d'une décision à sa mise en œuvre le parcours est long et périlleux et de la définition d'un programme national ou européen aux activités qui vont en résulter le chemin aboutit quelquefois dans des impasses, ou prend des directions imprévues qui peuvent être en contradiction avec les objectifs escomptés.

Les 25 années qui viennent de s'écouler ont permis de profiler et d'amorcer la mise en œuvre d'un programme. Il convient de consolider ce programme en passant d'un stade expérimental au stade d'une plus grande diffusion quand une évaluation positive est faite par les différents partenaires.

(5) Voir Minorité et scolarité: le parcours tsigane, op. cit.

Pour cela la formation est une action clé, incontournable, prioritaire : pour les enseignants, les médiateurs, les inspecteurs, les formateurs. On rejoint ce primat de la formation qui rend le personnel éducatif à même de s'adapter à des situations à la fois plurielles et changeantes. De plus la formation a un effet de levier et de multiplication, dont les retombées sont larges, et durables.

Je l'ai dit, le développement d'une pédagogie interculturelle est lié au développement d'une politique globalement interculturelle. J'indiquais aussi que l'école n'est pas un objectif en soi, mais doit être appréciée en tant que vecteur, ou moyen de parvenir à des objectifs en matière d'équilibre personnel, de formation professionnelle, d'adaptation sociale, de développement culturel.

L'histoire nous a montré que le discours de l'école et sur l'école est accepté d'autant plus facilement que nul ne conteste la nécessité de l'instruction, mais il faut être vigilant quant au choix de l'outil d'instruction, et quant à ses contenus. Dans certains Etats, dont la France, on a aussi créé un fâcheux amalgame entre l'éducation et l'instruction, au point qu'on parle de « ministère de l'éducation », « éducation nationale » qui plus est. Alors qu'il s'agit d'éducation scolaire, et on finit par gommer cette différence, et on ne la pense plus guère. Une telle dérive existe aussi dans l'usage des mots, en anglais par exemple, le terme de « scolarisation » existe (schooling) mais il est tombé en désuétude, au point qu'il arrive souvent que le français « scolarisation » se retrouve traduit par « éducation » en anglais, ce qui n'est pas du tout la même chose. Tout ceci pour dire encore que la noblesse des buts ne doit pas cacher le vice des formes. Cette prudence est particulièrement de mise quand on parle d'éducation scolaire, car bien souvent elle a servi d'alibi, et de vecteur, pour le développement de politiques, notamment d'assimilation, pour les minorités.

On dérive aussi parfois vers la formulation intermédiaire et floue du « handicap socio-culturel » qui, pour culturel qu'il soit, n'en reste pas moins un handicap présenté comme un « déficit » dans les discours qui l'entourent. On reste dans le cadre de ce que j'ai analysé il y a longtemps comme une « intégration par le handicap » permettant de catégoriser et de traiter administrativement un public dont on ne reconnaît pas les dynamismes culturels<sup>5</sup>.

Tentons d'être pragmatiques. Nous voyons les classes où les élèves apprennent avec plaisir et dynamisme. Au-delà des idéologies politiques et des querelles terminologiques, celles et ceux qui les animent, enseignants, médiateurs, inspecteurs, doivent être une source d'inspiration pour proposer au personnel éducatif une formation qui permettra d'accueillir la variété dans le respect de l'égalité. 

## Dossier coordonné par Claire VERDIER

Université Vincennes-St Denis-Paris 8. Master de Didactique des langues étrangères, spécialisation Alphabétisation et remédiation de l'illettrisme. Responsable du CEFIL (Centre d'études, de formation et d'insertion par la langue), Paris.

Auteure de Trait d'Union 1, Trait d'Union 2 Insertion professionnelle, et DILF 150 activités.

<http://cefil.over-blog.com> et [cefil.asso@gmail.com](mailto:cefil.asso@gmail.com)

---

*Les universités sont de grandes pourvoyeuses de sujets de recherche, et donc d'actualisation des connaissances en didactique du FLE et en politiques linguistiques notamment. Chaque année, nous voyons passer entre nos mains de nombreux mémoires, présentés par nos étudiants, nos collègues, nos amis... Dans ce numéro, j'ai choisi de vous présenter les travaux de quatre personnes qui m'ont particulièrement intéressée, donnant des pistes de réflexion sur nos pratiques pédagogiques au quotidien.*

*Tout d'abord, nous ferons un point sur les ASL. Ces Ateliers, très développés en Ile-de-France, existent maintenant depuis 6 ans. Il était donc important de faire un retour sur les pratiques engendrées par la création d'un tel dispositif... et peut être d'envisager les moyens d'un déploiement dans toute la France ? L'article d'Elise Lembas vous exposera donc ici les résultats de sa recherche sur les apports de la démarche ASL pour le formateur, salarié comme bénévole. Ensuite, à travers l'article de Vanessa Pénélope, nous irons « d'une politique linguistique pour migrants à l'ingénierie » à travers une étude de cas dans le cadre du CAI (Contrat d'accueil et d'intégration). Ce sujet d'actualité permet de mettre en exergue le lien aigu existant entre construction de programmes de formation et application d'une politique linguistique officielle. Puis, Anne Collas nous incitera à faire le lien entre formation de base et situations professionnelles, pour un meilleur transfert des compétences acquises en cours vers l'extérieur, et donc vers l'insertion professionnelle que nous désirons voir atteinte par les jeunes non scolarisés antérieurement accueillis en formation. Et enfin, nous sortirons légèrement des sentiers battus grâce à l'article de Laurence Vella, qui nous parlera des difficultés d'accès au français écrit par les adultes sourds, notamment migrants, et exposera les points analysés comme incontournables pour une formation de formateurs efficace auprès de ce public spécifique et méconnu.*

*Ce petit tour d'horizon de recherches récentes pourra, je l'espère, inspirer d'autres recherches et accompagner des projets innovants sur tous les territoires.*

---

DIDAC RESSOURCES  
CONTACT DIDAC-RES  
SOURCES.EU  
+ 330 187 12669



# Quels sont les apports de la démarche ASL, pour le formateur, en termes de formalisation et d'actualisation des pratiques, dans les réseaux associatifs?\*

Par **Elise LEMBAS**

Formatrice et coordinatrice ASL - Maison des Femmes de Montreuil (93)

**D**epuis 2004, l'ASL (Atelier Socio Linguistique) est une démarche pédagogique et un dispositif à destination des centres sociaux et des associations. Mis en place par l'action conjointe du CLP (portage pédagogique par M. de Ferrari) et de l'ACSE Ile de France, l'ASL a pour objectif de favoriser l'accès à une plus grande autonomie sociale des adultes migrants (principalement des femmes) vivant en France et dépendant de tiers dans l'accomplissement de leurs démarches de la vie quotidienne (recharger son pass Navigo, prendre un rendez-vous par téléphone avec son médecin, assister à la réunion de parents d'élèves...).

Pour le champ de l'enseignement du français aux migrants dans le réseau associatif, l'enjeu de cette démarche est de formaliser et d'actualiser les pratiques de formateurs souvent bénévoles et peu formés à l'enseignement du français aux adultes. Afin de professionnaliser les pratiques employées dans le réseau associatif, l'ASL met à disposition des outils méthodologiques concrets, ancrés dans des approches utilisées dans le champ du FLE, comme l'approche communicative et la perspective actionnelle.

Partant de ces faits et de mon expérience de formatrice ASL à la Maison des Femmes de Montreuil (93), j'ai rapidement ressenti le besoin d'échanger, de questionner et de confronter mes pratiques avec celles de formateurs aguerris. Le travail entrepris a consisté en la réalisation d'interviews semi dirigées auprès d'un panel de 10 formateurs ASL du 93, du 92 et du 75. Les enjeux étaient, d'une part, de proposer un aperçu représentatif de l'état de l'offre en ASL après 6 ans de mise en place en Ile de France et d'autre part, d'en identifier les stratégies et outils concrets mentionnés par les formateurs eux-mêmes. Lors des interviews, deux axes majeurs ont été abordés : les apports cités pour la préparation de contenus et ceux employés pour l'animation des séances.

Le panel constitué était diversifié et représentatif des terrains franciliens en ASL. En effet, 50 % des formateurs interviewés étaient salariés et 50 % des formateurs étaient des bénévoles à la retraite, non formés en didactique des langues et la plupart ayant peu d'expérience d'enseignement. Sur l'ensemble des salariés, 60 % cumulaient une tâche de coordination et de formation, le reste assumant une tâche unique de formation.

\* Entretien semi directifs auprès des formateurs ASL, 6 ans après la mise en place de la démarche. (Synthèse du mémoire présenté pour l'obtention du Master Didactique des Langues étrangères, sous la direction conjointe de N. Blondeau et C. Verdier, Université Paris 8, Septembre 2010).

Enfin, 40 % des salariés étaient diplômés en FLE et avaient connu différents types d'expérience d'enseignement. Signalons toutefois deux critères requis pour entrer dans le panel : avoir été formé à la démarche et la pratiquer depuis au moins un an.

## Une variété de formats possibles en ASL

Les résultats obtenus ont permis de dresser un portrait de l'offre en ASL 6 ans après sa mise en place. Le premier constat est que le cadre de la démarche et les préconisations méthodologiques fournis par le guide descriptif des ASL laissent la possibilité d'offrir nombre de formats différents en ASL. Cette variété est due au fait que le cadre est suffisamment souple pour s'adapter aux spécificités de la structure porteuse, que ce soit sa taille, le nombre de groupes et d'apprenants qu'elle peut accueillir ou sa capacité de gestion de formateurs. Nous avons donc pu découvrir des offres de structures accueillant beaucoup d'apprenants, gérant de nombreux formateurs (bénévoles et / ou salariés) et dont la spécificité était d'être dotées d'un poste dédié à la coordination. À l'inverse, d'autres offraient deux ateliers seulement, une seule personne prenant en charge la coordination et l'animation.

Les données ont également montré que le fait de dédier un poste à la coordination et de l'attribuer à une personne formée en FLE permettait une meilleure optimisation de l'offre et donnait la possibilité d'une gestion plus adaptée. Dans une des structures, à titre d'exemple, le coordinateur a constitué les formateurs en binômes intervenant chacun une fois par semaine et a fait croiser leurs demandes et les besoins du public en attribuant une thématique par groupe. Ainsi les apprenants bénéficiaient d'un programme thématique et « *sur mesure* » avec par exemple le lundi : les espaces de soin animé par un duo de bénévoles, le mardi : l'école avec un autre binôme de formateurs...

## Aspects communs constatés dans l'ensemble des structures

Malgré cette importante variété de formats au sein de l'offre ASL, les données ont tout de même fait ressortir 3 aspects majeurs communs à toutes les structures et correspondant au cadre méthodologique proposé par la démarche. Tout d'abord, toutes proposent des contenus réellement ancrés dans les besoins immédiats de la vie quotidienne des apprenants.



Les thèmes majoritairement abordés sont les espaces de santé (90% des formateurs interviewés), la connaissance de la structure porteuse d'ASL soit l'association ou le centre social (70%), l'école (50%) et divers loisirs offerts dans le quartier ou la ville (50 %). Ensuite, les formateurs ont témoigné que pour 80 % des cas, ces contenus reposent sur des partenariats construits entre la structure et l'espace social visé. Ainsi, les thématiques travaillées offrent des possibilités d'applications concrètes (intervention dans l'atelier par un professionnel de l'espace social et visite pédagogique du groupe d'apprenants dans l'espace social).

Enfin, 90 % des formateurs interviewés ont dit avoir conscience de la nécessité de donner la priorité au développement des compétences orales (compréhension et production).

Ces trois aspects constituent les premiers indicateurs de réussite dans l'accompagnement au changement des pratiques que tente d'apporter la démarche dans le réseau associatif.

Les formateurs interviewés étaient conscients des aspects spécifiques de cette méthodologie et de ces enjeux d'actualisation des pratiques pour les structures du réseau associatif. Pendant les entretiens chacun a été amené à raconter en quoi et pour quelles raisons celle-ci présentait des apports soit au regard de leurs anciennes pratiques, soit en tant que novices dans l'enseignement du français. Plus particulièrement, les entretiens ont visé à mettre en valeur les outils et stratégies de la démarche pour la préparation de contenus et l'animation d'ateliers.

### Les apports mentionnés pour la préparation de contenus

Soulignons que chacun des formateurs ne bénéficie pas de la même manière, ni à la même hauteur des apports de l'ASL. Parmi eux, 70% étaient peu ou pas formés en FLE. Ainsi l'impact concret de la démarche en termes de conceptualisation théorique est systématiquement à mettre en perspective avec leurs formations initiales et expériences antérieures. En d'autres termes, plus les formateurs ont d'expériences et sont formés en didactique, à leur entrée dans la démarche, plus les étapes de conceptualisation théorique leur seront rapidement accessibles.

Pourtant, malgré la diversité de leurs profils, tous ont témoigné de trois aspects récurrents dans la préparation de contenus. D'abord la démarche donne des outils pour élaborer une trame pédagogique servant à construire des contenus. Celle-ci est presque systématiquement découpée en 4 phases : travail sur la compréhension orale puis la production et travail sur la compréhension écrite puis la production. Tous ont également conscience de la nécessité de formuler des objectifs pédagogiques opérationnels en fonction des besoins évalués. De plus tous travaillent à partir de documents permettant la contextualisation et la mise en situation. Les formateurs ont dit en outre avoir des outils à disposition pour « *mettre en mots* » et mutualiser leurs pratiques. Dans le but de rendre compte à d'autres de ce qu'ils ont fait, ils s'entraînent à systématiser le repérage des éléments de leur trame et à formuler des objectifs afin de constituer des modélisations pédagogiques pouvant être reprises par d'autres.

Cet aspect présente différents enjeux : dans un premier temps, « *mettre en mots* » aide les formateurs à prendre du recul sur leurs propositions pédagogiques. Dans un second temps, cela permet de communiquer sur leurs expériences, de les mutualiser avec d'autres et ainsi de participer à un échange de pratiques. Les formateurs les plus susceptibles d'y recourir sont évidemment ceux qui interviennent au sein d'une équipe, soit 70 % du panel.

Nous avons par ailleurs constaté une actualisation de ressources diversifiées, pertinentes et plus adaptées. Comme l'ont très souvent souligné les formateurs, les structures ont une banque de données - ressources très importante comprenant des documents authentiques tirés des espaces sociaux ainsi que de multiples manuels de FLE s'inscrivant dans les approches communicative et actionnelle. L'utilisation de supports multimédia actualise à la fois la façon de concevoir l'accès à la langue (écouter plutôt que lire exclusivement) ainsi que les contenus en eux-mêmes (documents audio authentiques).

### Les apports cités pour l'animation des séances

Concernant ce point, trois grands apports peuvent être distingués.

Les formateurs ont en premier lieu témoigné d'une contribution majeure concernant le type d'activités proposées. Ils ont expliqué avoir pris conscience que l'accès aux apprentissages se fait à travers des mises en activité qui permettent d'impliquer et de rendre actifs les apprenants. Tous les formateurs du panel disent mettre en place des activités élaborées à partir de documents authentiques ou d'objectifs langagiers à atteindre. Ils précisent qu'ils sont davantage sensibilisés à la nécessité de faire varier les tâches à accomplir et les modalités de déroulement de l'activité.

Le cadre que propose la démarche a aussi fait prendre conscience aux formateurs (en particulier ceux peu ou pas formés) que pour les personnes en grand besoin d'autonomie sociale, il est important de privilégier l'accès aux compétences orales, avant la maîtrise des compétences écrites. Ainsi 80 % d'entre eux ont dit accorder la priorité à l'apprentissage de la langue orale.

Enfin, 70 % des formateurs mentionnent que la démarche est un outil qui leur a permis un travail de prise de recul sur leur posture, sur leur rôle de formateur et sur leurs considérations envers un public d'adultes migrants.

Après 6 ans de mise en place, la méthodologie ASL remplit ses missions de réactualisation et de formalisation des pratiques de formateurs du réseau associatif. Cet accompagnement au changement entrepris est aussi important et profond que l'a été celui opéré dans le champ du FLE entre les méthodes traditionnelles du début du 20ème siècle et l'approche communicative à partir des années 80. Cette étude nous montre que l'ASL parvient à faire acquérir des pratiques plus professionnelles aux formateurs désirant œuvrer dans l'enseignement du français aux migrants. Les ASL permettent aussi de professionnaliser le champ de l'enseignement du français dans ce réseau, notamment par la création systématique du poste de coordinateur en ASL.

Comme en témoignent les formateurs, ce poste est un vrai levier de réussite et un catalyseur de l'accompagnement significatif au changement. Nous notons que les structures dans lesquelles les changements sont les plus pertinents sont celles dotées d'un coordinateur diplômé en FLE et ayant une charge exclusive de coordination.

### Les « freins » au changement de pratiques des formateurs ASL

Tous ces signes sont autant de preuves qu'un changement profond des pratiques est en train de se dérouler et que cela prend du temps. Dès lors nous pouvons faire émerger certains « freins » qui ralentissent les changements de pratiques. À la lumière des témoignages recueillis, nous avons constaté que certains principes proposés dans la démarche sont remis en cause et critiqués, et que certains éléments mal interprétés sont ainsi détournés. Les considérations des formateurs sur la place de la grammaire, sur l'écrit en ASL ou encore sur l'intérêt pédagogique du travail en partenariat sont autant d'éléments cités par les formateurs qui les freinent dans leur appropriation de la méthodologie. Au vu des données, nous avons conclu que plus un formateur expérimenté est ancré dans des méthodes traditionnelles (où l'écrit détenait une place centrale, où l'acquisition d'une langue se faisait à travers l'apprentissage des règles de grammaire) plus il aura des difficultés à adhérer aux spécificités de la démarche. À l'inverse, les personnes non formées en FLE et sans expérience d'enseignement aux adultes adhèrent plus rapidement à la démarche, notamment lorsqu'elles y sont formées par un coordinateur.

De plus, certains formateurs parlent d'« incapacité » à respecter le cadre proposé par la démarche. La constitution de groupe selon le niveau de connaissance de l'environnement et du degré de communication orale en est un exemple représentatif. 50 % des formateurs disent qu'ils se voient obligés de tenir compte du profil de scolarisation des publics pour la constitution des groupes, alors même que ce critère est contradictoire avec les principes de la démarche. En effet, cette dernière tente un accompagnement au changement dans les représentations des formateurs par rapport aux logiques installées, habituées à catégoriser les personnes en fonction de leur absence / présence de scolarisation dans le pays d'origine. Si la moitié des structures tiennent compte du critère de profil scolaire dans l'animation des ateliers ASL à priorité « orale », c'est dans le but d'évincer la difficulté engendrée par la gestion de cette hétérogénéité au sein d'un même groupe.

Pour cela, le rôle d'un coordinateur formé en FLE est prédominant. Son rôle sera de rendre accessible les concepts pédagogiques et valoriser les outils que propose la méthodologie afin d'imaginer une offre adaptée pour parer aux difficultés des formateurs. Il va être le garant du respect des principes de la démarche et va devoir aménager un cadre dans lequel les formateurs pourront l'expérimenter. L'actualisation des pratiques prend plus ou moins de temps pour chacun des formateurs débutants mais est effective et totalement accessible à ceux non formés, dès lors qu'ils comprennent les objectifs de la méthodologie. Car la majorité des formateurs parlent du critère d'adhésion aux principes et aux valeurs de la démarche comme première étape de leur formation en ASL. ♦

### Bibliographie

De Ferrari, M. (2009) : *Perspective actionnelle et didactique du français dit « migrants »*. Quelles réflexions pour quelles applications ?, *Maison des langues*, Paris.

Adami, H. (2009) : *La formation linguistique des migrants*, *CLE International*, Paris.

CLP, FASILD, (2004) : *Actions socialisantes à composante langagière*, *Guide descriptif*, *Ile de France*.



### LES POLITIQUES EUROPEENNES DE FORMATION LINGUISTIQUE POUR LES MIGRANTS

(Deuxième partie)

- Politiques européennes de formation linguistique pour les migrants : la situation paradoxale des demandeurs d'asile en France et en Europe. *Par Véronique LAURENS*
- Le droit de parler sa langue est un droit reconnu. *Par Pierre BARGE*
- Approche plurielle des langues, pédagogie de projet et inquiry based learning : trois pistes pédagogiques pour envisager une dialectique entre enseignement et accompagnement socio-éducatif. *Par Eva LEMAIRE*
- Quand le français devient une compétence professionnelle : implications de la loi du 4 mai 2004 dans la formation des migrants. *Par Christophe PORTEFIN*



# D'une politique linguistique pour migrants à l'ingénierie : une étude de cas\*

Par Vanessa PÉNÉLOPE

Coordnatrice formation

**Au début des années 2000, l'État français engage une réflexion sur un nouveau modèle d'intégration pour les immigrés. Ces travaux aboutissent, entre autres, à la mise en place du Contrat d'accueil et d'intégration<sup>(1)</sup> proposé aux adultes migrants dès 2003, puis rendu obligatoire à partir de 2007. Comportant plusieurs volets, ce contrat inclut, lorsque cela est nécessaire, une formation linguistique pour les publics de niveau infra A1.1<sup>(2)</sup> à A1<sup>(3)</sup>.**

**D**ans le cadre de notre analyse, nous nous sommes interrogée sur les liens entre les politiques linguistiques et l'ingénierie de formation en prenant appui sur le contexte d'un stage de six mois effectué au sein d'une association prestataire de formation sur le marché linguistique de l'ANAEM<sup>(4)</sup> (devenue aujourd'hui l'OFII<sup>(5)</sup>). Notre intervention comprenait des heures de face-à-face pédagogique, avec un groupe d'adultes de niveau A1 d'après le CECRL (débutants en FLE), et des heures de coordination pédagogique. Le point de départ pour la rédaction du mémoire a été une étude de cas à travers laquelle nous avons cherché à expliciter le contexte ainsi que les différentes étapes de la création puis du montage du dispositif, à identifier le rôle, les missions et les devoirs des acteurs du projet : de l'État en passant par le Conseil de l'Europe, pour ensuite appréhender le degré d'intervention des organismes de formation (plus particulièrement des formateurs), qui s'évertuent à respecter les conditions de l'offre du CAI. C'est grâce à ce travail « d'exploration » que nous avons ensuite pu dégager des pistes de réflexion, une problématique, des hypothèses. L'objectif était de mettre en évidence, après avoir compris les particularités de ce dispositif, les répercussions des politiques linguistiques sur l'ingénierie :

► au niveau macrosocial, autrement dit au niveau des institutions décideuses d'une création ou d'une modification d'un curriculum<sup>(6)</sup> ;

► au niveau mésosocial, qui concerne le travail de réflexion à engager pour répondre à un besoin interne au bon fonctionnement d'une organisation ou d'un dispositif ;

► au niveau microsociale, qui relève de la planification de projets pédagogiques au sein de la classe, donc directement de l'enseignant. L'ingénierie est repensée : de nouveaux aménagements sont appliqués à l'enseignement.

Il a donc été procédé à une analyse des champs de la politique linguistique mise en parallèle avec la politique d'immigration française des années 50 à nos jours, et de l'ingénierie de formation. Parmi les notions fondamentales à retenir, les trois phases que constituent la conception, la réalisation et l'évaluation des formations ont été étudiées dans l'optique de les mettre en corrélation avec la politique linguistique en vigueur. Dans cette appréhension des mécanismes et des démarches de la politique linguistique et de l'ingénierie, ce qu'il est important de retenir, ce sont les rôles que tiennent ces deux dernières dans la prestation de formation créée pour les adultes migrants.

## Qu'est-ce qu'une politique linguistique ? Quels liens avec l'ingénierie de formation ?

Comme le souligne Calvet<sup>(7)</sup> (1987), une politique linguistique se définit comme un ensemble de choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie nationale. Beacco et Byram (2003)<sup>(8)</sup>, quant à eux, définissent les politiques comme des actions volontaires, ce qui renforce le caractère dynamique indissociable de la notion selon nous.

Autrement dit, si l'on rapporte ces éléments de définition à notre sujet, les motivations de la politique linguistique à destination des adultes migrants proviennent de la volonté de l'État de mettre l'accent sur l'intégration des individus qui souhaitent s'installer sur le territoire temporairement ou durablement. Dans ce cas précis, la concrétisation de cette politique a été rendue possible grâce à un questionnement en ingénierie, aux niveaux macrosocial, mésosocial et microsociale, explicités auparavant. L'ingénierie de formation, ensemble coordonné de démarches méthodologiques mises en œuvre dans la conception d'actions de formation, a pour but d'optimiser ces mêmes actions en termes d'investissement et de viabilité.

C'est la raison pour laquelle notre travail s'est articulé autour de cette démarche ingénieriste, s'appuyant à la fois sur des ré-

(7) Calvet, L.-J. (1987). La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris, Payot.

(8) Nous ne reprenons ici qu'une partie de la définition d'une politique linguistique proposée par Beacco, J.-C. et Byram, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

(1) Nous le nommerons désormais CAI. Ce contrat concerne un public âgé de plus de dix-huit ans s'inscrivant dans une démarche de regroupement familial, étant réfugié statutaire, membre étranger d'une famille française ou encore apatride et ayant le souhait de faire sa vie en France. La signature de ce contrat entre l'État et l'individu migrant est précédée par une phase d'accueil au cours de laquelle une visite médicale, un entretien individuel, un bilan de compétences et une préconisation de formation linguistique sont proposés. Pour plus d'informations, consulter le site de l'OFII : [www.ofii.fr](http://www.ofii.fr)

(2) Le niveau A1.1. a été créé pour compléter les niveaux définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues, qui ne prenait pas en compte les publics peu ou pas scolarisés.

(3) Cf. Conseil de l'Europe - Division des politiques linguistiques. (2005). Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier.

(4) Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations.

(5) Office français de l'immigration et de l'intégration.

(6) Lorsque nous évoquons cette notion, c'est dans une acception qui s'apparente à un ensemble complexe et évolutif qui a pour ambition d'apporter des réponses pédagogiques dans le cadre d'une action de formation. Elle n'est donc pas à confondre avec un programme, qui lui, est fixé, donc figé au préalable.

références du domaine puisées dans les ouvrages de Berbaum<sup>(9)</sup> et Le Boterf<sup>(10)</sup>, et sur l'expérience de terrain. Cette approche dite praxéologique<sup>(11)</sup>, repose sur une confrontation entre la théorie et la pratique. Ainsi, le lien le plus évident entre politique linguistique et ingénierie est celui de cause-conséquence, pour répondre à un besoin identifié. L'État imagine un dispositif d'accueil et y intègre de la formation, ce qui nécessite et entraîne une action d'ingénierie. La création du référentiel A1.1. figure parmi les exemples qui pourraient illustrer notre propos. Mais au-delà de ce qui apparaît quasiment telle une évidence, nous nous sommes questionnée sur la relation entre la politique linguistique à l'égard des migrants et l'ingénierie pédagogique. Et c'est en se focalisant sur le niveau microsocial et plus particulièrement sur ce qui se passe en cours, voire sur les temps de pause, qu'il est possible d'accéder à de premières pistes. Nous avons donc observé, écouté puis retranscrit des échanges entre les apprenants, ainsi que des entretiens informels menés avec eux pendant notre stage. Dès lors que le dispositif de formation lié au CAI était abordé sous quelque forme que ce soit, des traces des représentations étaient perceptibles dans le discours des apprenants. Après avoir analysé ces temps d'échanges, nous sommes parvenue aux conclusions suivantes : la politique linguistique influe sur l'ingénierie pédagogique de manière indirecte, de par les représentations de la langue qu'elle peut faire émerger chez les apprenants, les formateurs et autres acteurs de la formation. Autrement dit, le comportement des individus en formation s'explique, en partie, par l'idée qu'ils se font de cette même formation. Face à cela, l'équipe enseignante doit se mobiliser et entamer une réflexion en ingénierie pédagogique pour travailler sur ces représentations, les faire évoluer, et permettre aux apprenants de dissocier, le temps d'un cours, le travail autour de la langue et leur projet d'immigration.

Pour retracer l'origine de ces représentations, nous nous sommes penchée sur l'organisme en charge de l'accueil des migrants et du dispositif CAI, l'OFII, dans la mesure où ce lieu constitue la première étape dans le parcours d'un individu migrant. Parmi les hypothèses retenues, celle d'un amalgame entre politique d'immigration et politique linguistique semble cohérente. Ce qui était censé faire partie d'une politique d'immigration n'en revêtait-il pas le caractère complet ? N'assiste-t-on pas à une instrumentalisation de la politique linguistique pour véhiculer une politique d'immigration ? Lors de la phase d'accueil<sup>(12)</sup>, la présentation de la prestation faite par l'OFII n'accentuerait-elle pas cette idée que tout repose sur la formation ? Mais tout ne s'explique pas par l'intervention de l'organisme institutionnel qu'est l'OFII : ne sommes-nous pas simplement face à une opacité entre les frontières des politiques linguistiques et d'immigration ? Si nous n'avons pas de réponse immédiate à ces interrogations, nous avons néanmoins quelques pistes quant aux représentations de la langue chez les migrants : suivre des cours de langue française et valider un diplôme en français<sup>(13)</sup> incarne ce qui leur donnera accès à la résidence temporaire ou durable en France.

(9) Berbaum, J. (2005). Apprentissage et formation, Paris, PUF (1<sup>ère</sup> édition 1984).

(10) Le Boterf, G. (1999). Ingénierie des compétences, Paris, Editions d'organisation.

(11) La praxéologie est une démarche qui étudie les différentes manières d'intervenir dans l'action, autrement dit les pratiques.

(12) Pour plus d'informations, consulter Chevron, S. (2009). La réforme des structures en charges de l'immigration. Paris, L'Harmattan.

(13) Il est possible de valider le DILF, le DELF, voire le DELF professionnel depuis 2010, car les prestations de l'OFII sont désormais ouvertes aux migrants de niveau linguistique infra A1.1 à A1.

Cet enjeu a des effets ambivalents : d'un facteur de motivation pour certains, il peut devenir une représentation bloquante pour d'autres. Le défi des enseignants, à travers l'ingénierie, est d'outrepasser les représentations de la langue qui peuvent émerger à partir des politiques linguistiques affichées (car mal comprises, voire mal expliquées), et d'œuvrer en faveur de la construction d'une compétence plurilingue chez les individus en formation, conformément aux préconisations du Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>(14)</sup>. Par ailleurs, parmi les pistes d'amélioration du dispositif qui pourraient contribuer à faire évoluer ces images, l'idée d'intégrer un volet professionnalisant paraît opportune. En effet, le format de cours tel qu'il est conçu aujourd'hui, est certes bien adapté au développement de l'autonomie des individus au quotidien. Mais une modulation de la formation linguistique axée dans un premier temps sur l'autonomie au quotidien, puis, dans une seconde partie portant sur le développement de compétences liées au domaine professionnel (voire à une branche professionnelle si aucun métier précis n'est visé) permettrait au public de faire le lien entre ladite formation et un emploi futur. Autrement dit, ce type d'action pourrait susciter davantage de motivation dans la perspective d'un projet de vie, et agir, par la même occasion, sur les représentations. Car, même si l'accent est mis sur un rythme intensif dans le dispositif de formation lié au CAI, il est important de souligner que certains adultes migrants optent pour des cours extensifs<sup>(15)</sup>, du fait de la priorité donnée à l'occupation d'emplois, souvent précaires, en journée. La formule « *extensive* », bien qu'envisageable dans la théorie, se révèle beaucoup moins probante dans les faits, que l'on se positionne du côté des apprenants qui, fatigués après une journée de travail et préoccupés par des questions de premier ordre sont souvent peu mobilisables, ou bien du côté des formateurs, qui doivent se montrer flexibles et demeurer motivés à enseigner. Nous supposons donc que ce qu'il manque aux apprenants sur les cours extensifs ainsi qu'aux autres et chez qui les représentations (en l'occurrence, la focalisation sur leur statut d'immigré) constituent parfois des blocages dans l'apprentissage, sont des passerelles entre leur situation d'apprenants et leur projet de vie. C'est en ce sens qu'il conviendrait d'adapter la prestation et de proposer une formation à caractère professionnalisant : acquérir des bases « *techniques* » en français pour augmenter ses chances de s'insérer dans le monde du travail rapidement. Avec l'effectivité du DELF professionnel depuis le début de l'année 2010, de nouvelles perspectives de réflexion apparaissent. Une étude des résultats permettra sans doute, d'ici quelques mois, de faire évoluer la configuration actuelle, au niveau de la politique linguistique, ce qui entraînera de nouveaux questionnements en ingénierie.

Enfin et pour conclure, lier les politiques linguistiques à l'ingénierie nous a éclairée sur l'application d'une démarche technique prenant appui sur un contexte précis. Outre le résultat de ce travail de réflexion, les questions d'adaptabilité d'un projet de formation tiennent désormais une place primordiale dans notre appréhension de la didactique. ♦

(14) Op. cit.

(15) Nous partons ici d'un constat rendu possible grâce à notre terrain de stage : il s'agit de cours du soir, et de cours dispensés le samedi matin.

\* Synthèse du mémoire de Master de Sciences du langage mention didactique des langues, sous la direction de Catherine Carlo, 2010, Université Paris 8 Saint-Denis.



## Formation de base et situations professionnelles : quelles correspondances ? Le cas d'une pré-formation à destination des jeunes adultes migrants\*

Par Anne COLLAS

Coordinatrice pédagogique dans un centre social et culturel à Paris

### Contexte

L'écrit occupe une place importante dans la société du XXI<sup>ème</sup> siècle et les adultes n'ayant pas de culture scolaire s'en trouvent exclus. Cela entraîne des inégalités sociales importantes contre lesquelles il apparaît nécessaire de lutter, notamment en faisant évoluer les pratiques pédagogiques. D'après un rapport de l'INSEE<sup>(1)</sup>, en 2007, la situation en Ile-de-France restait préoccupante : 930 000 adultes, soit 13% de la population francilienne âgée de 18 ans à 65 ans éprouvent des difficultés face aux situations d'écrit. La moitié de ces personnes n'ont jamais été scolarisées ou l'ont été hors de France. 7% des jeunes âgés entre 18 et 25 ans, qu'ils aient été scolarisés en France ou non restent en difficulté par rapport à l'écrit.

L'exposé suivant provient d'une recherche-action réalisée dans le cadre d'un Master Ingénierie et conseil en formation en formation ouverte à distance (FOAD). La thématique de recherche a été définie par les termes suivants : « la formation de base ».

Du constat décrit précédemment, un groupe témoin a pu être choisi : jeunes adultes, non signataires du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI), pas ou peu scolarisés dans leur pays d'origine. Il a été question d'observer sur le terrain, en tant que coordinatrice pédagogique dans un centre social, des apprenants ne maîtrisant pas certains savoirs de base : lire, écrire, compter, se repérer dans l'espace et dans le temps, raisonner. Parmi les caractéristiques liées au profil didactique de ces jeunes adultes, il a également été relevé des disparités à l'oral (dues aux différents visages que revêt la francophonie), l'origine africaine (Mali, Sénégal, Mauritanie, Côte d'Ivoire, Comores), et surtout l'impossibilité de se projeter dans un avenir proche comme lointain du fait d'un manque de confiance en soi et de représentations éloignées des réalités du monde du travail.

Les jeunes qui ont fait l'objet de cette étude participaient à une formation de type intensive qui comprenait les modules suivants : lecture et écriture, mathématiques, informatique et confiance en soi / emploi. Dans cette perspective, les contenus pédagogiques ont été élaborés en prenant appui sur des compétences transversales telles que lire un plan, gérer un planning, planifier ses activités, trier ses documents écrits, organiser, classer...

Était également incluse dans la formation la préparation et la passation du Diplôme Initial de Langue Française (DILF). Pendant près de cinq mois, quatre formateurs (bénévoles et salariés) ont conçu et mis en œuvre des activités d'apprentissage permettant aux jeunes adultes de maîtriser les pré-requis pour continuer leur parcours d'insertion.

### Constats et problématiques

Deux « situations-problèmes » ont été identifiées :

- ❶ D'un côté, les jeunes avaient une vision restrictive des savoirs de base et du monde professionnel.
- ❷ De l'autre, les personnes n'ayant pas été scolarisées ont une très faible estime d'elles-mêmes. En effet, il s'est avéré lors des entretiens préalables à l'entrée en formation qu'à la question « Pourquoi voulez-vous participer à une formation ? », les futurs apprenants répondaient « Pour apprendre à lire et à écrire » et « Pour apprendre les lettres et l'alphabet ». Au mieux, lorsque des précisions leur étaient demandées, ils ajoutaient « pour lire mon courrier » mais jamais ils ne le spécifiaient d'eux-mêmes. Le second motif d'engagement en formation était de trouver un travail. Plusieurs d'entre eux ont donné comme exemple de métier « des ménages » ou « tout ». La volonté d'autonomie et de reconnaissance sociale (au sens de travailler pour exister en tant que citoyen appartenant à une société) était grande. Ainsi, une question centrale a constitué le cœur de la problématique : Dans quelle mesure les actions de pré-formation à visée professionnelle permettent-elles aux jeunes adultes de mobiliser en situation de travail les savoirs de base acquis dans un autre contexte ?

Cette problématique implique le fait que les salariés sont constamment amenés à devoir gérer des situations de travail nouvelles. Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique (orientée vers l'efficacité de la formation), les conditions d'apprentissage en situation de formation ainsi que les conditions de travail en situation professionnelle ont été observées et analysées. Trois acteurs ont été impliqués dans le processus de recherche : les apprenants, les formateurs et les employeurs.

(1) « Enquête Information et Vie quotidienne (IVQ) », INSEE Ile-de-France, « Plus de 900 000 Franciliens en difficulté face à l'écrit ». Page 2, février 2007.

## L'approche théorique

Trois concepts sociologiques ont été explorés afin de se constituer une boîte à outils pertinente pour l'analyse des résultats.

### Les compétences

La sociolinguiste Josiane Boutet constate une « montée en puissance de la part langagière dans le travail. <sup>(2)</sup> » La notion d'« intelligence pratique des situations <sup>(3)</sup> » mise à jour par le sociologue Philippe Zarifian a permis d'analyser les activités d'apprentissage et les activités professionnelles sous l'angle situationnel des événements. Thierry Ardouin <sup>(4)</sup>, chercheur en sciences de l'éducation, attribue six caractéristiques à la compétences :

- ① La compétence est inséparable de l'action.
- ② Les compétences sont toujours en relation avec un contexte professionnel précis.
- ③ Les compétences s'écrivent toujours au pluriel.
- ④ Les compétences sont socialement reconnues.
- ⑤ Les compétences sont liées aux apprentissages et participent donc au processus de construction identitaire.
- ⑥ Le concept de compétences est lié aux représentations que nous nous en faisons.

### L'identité

La formation linguistique, en adoptant une approche didactique interculturelle permet aux personnes qui apprennent une langue seconde de découvrir une autre culture et une société sans changer d'identité pour autant. Claude Dubar <sup>(5)</sup>, sociologue, cherche à comprendre les articulations entre les « processus identitaires relationnels » et les « processus identitaires biographiques. » Les premiers sont basés sur des « actes d'attribution » (ex : un employeur évalue une personne comme compétente ou incompétente) tandis que les seconds sont basés sur les actes d'appartenance (ex : le corps de métier). Ainsi, le concept d'identité repose à la fois sur les représentations que les individus ont d'eux-mêmes (dimension individuelle) et sur les représentations que les individus ont des organisations dans lesquelles ils interviennent (dimension collective). De son côté, le sociologue de l'éducation Jean-Marie Barbier <sup>(6)</sup>, prend en compte les caractéristiques temporelles et transformatrices des individus en formation. Il distingue différentes dynamiques de formation <sup>(7)</sup> permettant de faire référence aux attentes croisées (celles des apprenants et celles des institutions) ainsi qu'à l'engagement des personnes en formation. L'identité se construit donc autour d'un état présent et autour d'un état souhaitable.

(2) Josiane BOUTET citée par Florence Mourlhon Dallies (2007), « Quand dire, c'est faire : évolution du travail, révolutions didactiques. », in *Langue et travail*, revue *Le Français dans le monde. Recherches et application*, n°42, juillet 2007, p.14

(3) Philippe Zarifian (2002), « La politique de la compétence et l'appel aux connaissances à partir de la stratégie d'entreprise post-fordiste », colloque de Nantes du 13 décembre 2002.

(4) Thierry ARDOUIN (2008), « De la compétence individuelle aux capacités organisationnelles : regard croisé France Québec », acte du colloque *Management des capacités organisationnelles*, Association francophone pour le savoir (AFCAS), p.16.

(5) Claude DUBAR (2000), « La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles », Paris, Armand Colin, p109-113.

(6) Jean-Marie BARBIER, « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. », revue *Education permanente*, n°128 (1996).

(7) Jean-Marie BARBIER, *Situations de travail et procès de transformation personnelle*, Revue française de sociologie, XXI, 1980, pp 409-438.

## L'accompagnement

La définition la plus utilisée dans le domaine de l'ingénierie sociale vient de Maella Paul, formatrice des professionnels de l'accompagnement : « *Accompagner n'est ni diriger, ni suivre, ni conseiller – mais on reconnaît qu'il est quand même un peu de tout ça à la fois – et qu'il suppose donc une pluralité des rôles.* <sup>(8)</sup> » La pédagogue Annie Cardinet <sup>(9)</sup> met l'accent sur quatre pôles de focalisation visant à préparer l'avenir et formant l'acte de « médiation » :

- ① Le regard que la personne porte sur elle-même.
- ② Les relations qui s'établissent entre la personne et les autres.
- ③ Les relations qui s'établissent entre la personne et le monde, ses organisations, ses informations...
- ④ Les relations qui s'établissent entre la personne et ce qu'elle fera aujourd'hui et demain. Enfin, accompagner, c'est aussi valoriser les progrès effectués dans la perspective de développer la confiance en soi des apprenants. C'est pourquoi la théorie socio-cognitive d'Alain Bandura <sup>(10)</sup>, psychologue, sur le sentiment d'efficacité personnelle se situe en rupture avec le modèle behavioriste dans la mesure où l'homme ne peut être réduit à un être réactif. Il élabore dès lors une « causalité triadique réciproque » dont les éléments, en interaction, sont les suivants : facteurs cognitifs, comportementaux et contextuels. Quatre sources conduisent au sentiment d'efficacité personnelle : la maîtrise personnelle ; l'apprentissage social ; la persuasion par autrui ; l'état physiologique et émotionnel.

## La méthodologie de recherche

La démarche sociologique a impliqué de poser une problématique à partir de constats (les situations-problèmes) et d'y répondre en formulant deux hypothèses à confirmer ou infirmer. L'approche qualitative classique a été retenue. L'objectif général de la recherche étant d'optimiser une action de pré-formation permettant d'atténuer les difficultés à mobiliser en situation professionnelle les savoirs de base acquis en formation, l'enquête a été réalisée en deux volets :

- ① les conditions d'apprentissage
- ② l'analyse des situations professionnelles dans deux secteurs cibles : l'aide à domicile et l'éco-construction.

Afin de recueillir des données sur les comportements des apprenants, les stratégies d'enseignement des formateurs et les types d'activités réalisées en formation, une grille d'observation non participante a été réalisée. Concernant les représentations des apprenants et des employeurs, les parcours des formateurs, les projets des apprenants, les écarts entre les activités professionnelles prescrites et les activités professionnelles réalisées, le choix de l'outil d'enquête s'est porté vers l'entretien semi-directif.

(8) Maella PAUL (2004), « L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique », Paris, L'Harmattan.

(9) Annie CARDINET, « Orientation professionnelle et médiations », voir <http://paysages.educatif.free.fr/publication>

(10) Alain BANDURA (2003), « Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, Deboeck », p.16.

\* Synthèse du Mémoire universitaire (2009) dirigé par Pierre Le Douaron, UFR des Sciences de l'homme et de la société, Département des sciences de l'éducation, Master « Métiers de la formation, parcours Ingénierie et conseil en formation, Formation ouverte à distance (FOAD).



Au total, ce sont dix entretiens qui ont été réalisés à partir de trois guides d'entretien conçus à cet effet (cinq apprenants, trois formateurs et deux employeurs) et deux séances pédagogiques qui ont été observées (un cours de mathématiques et une sortie à la Cité des métiers).

Les résultats qui suivent émanent d'une approche thématique et comparative.

### Confirmation de la première hypothèse

*La première hypothèse était la suivante :*

Les formateurs, en diversifiant et en contextualisant les situations d'apprentissage, favorisent l'autonomie des jeunes en situation professionnelle.

Les activités pédagogiques comportent des caractéristiques propres aux activités professionnelles : elles sont sources d'apprentissage et elles ont une dimension événementielle.

Les activités d'apprentissage mises en place par les formateurs visaient pour la plupart des situations précises : l'affranchissement à la Poste et la recherche d'informations à la Cité des métiers par exemple. Ainsi, l'articulation entre les trois situations d'apprentissage ci-dessous favorise l'adaptation des apprenants à un contexte inconnu :

❶ **Les situations réelles :** les apprenants ainsi que les salariés ont à gérer des situations inconnues. Pour les apprenants, cela peut se produire lors d'une sortie pédagogique. Pour les salariés du domaine de l'aide à domicile (premier secteur professionnel choisi pour l'analyse des situations de travail), cela peut consister à découvrir et comprendre une pathologie à laquelle ils n'ont jamais été confrontés auparavant.

❷ **Les situations simulées :** elles donnent l'opportunité aux apprenants de combattre leur stress en s'entraînant en toute sécurité avant d'être en situation réelle. Il s'agit, par exemple, de jeux de rôles. En simulant des entretiens d'embauche, les apprenants dédramatisent le monde du travail et prennent confiance en leurs capacités langagières. 3) Les situations artificielles : elles reposent sur un environnement proche des apprenants et leur donnent les moyens de conceptualiser les problèmes à résoudre. De cette manière, les apprenants établissent des comparaisons : l'affranchissement à la Poste dépend en partie de la zone de destination, tout comme les transports franciliens.

Les formateurs relient les savoirs de base aux situations professionnelles en favorisant le développement des compétences relationnelles car ce sont précisément ces compétences transversales qui permettent aux apprenants de prendre conscience de leurs progrès et aux salariés de gérer des situations difficiles.

En présentant les activités pédagogiques comme accessibles, les formateurs invitent les apprenants à croire en leurs capacités et ainsi à réussir les activités. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un formateur, pour introduire une épreuve de réception écrite du DILF, annonce aux apprenants que l'activité va porter sur quelque chose qu'ils connaissent déjà (ex : la Poste). Les apprenants progressent lorsque les activités sont liées à des enjeux importants à leurs yeux.

Dans le monde professionnel, la réussite des activités conditionne la qualité du travail et entraîne la reconnaissance sociale (« être professionnel »). Les formateurs parviennent à impliquer les apprenants grâce à une analyse fine des besoins d'apprentissage. Les savoirs méthodologiques, par exemple, aident les apprenants à analyser les situations nouvelles auxquelles ils sont confrontés.

L'engagement en formation est également facilité par les activités réflexives car ces dernières incitent les apprenants à identifier les différentes étapes de la réalisation jusqu'à la réussite des activités. Sur un chantier d'insertion, le menuisier est régulièrement amené à réfléchir aux erreurs : les mesures ou le geste sont-ils en cause ?

Les apprenants s'engagent plus facilement dans les activités pédagogiques lorsqu'ils détiennent toutes les informations nécessaires à la réalisation de ces activités. C'est pourquoi les sorties culturelles sont préparées en amont. Il s'agit d'apporter aux apprenants des connaissances de sorte qu'ils aient tous les éléments nécessaires pour réussir des activités. De même, pour planifier leurs activités professionnelles dans le cadre d'un processus de production, les ouvriers du domaine de l'éco-construction doivent connaître la finalité du travail (ex : rénovation d'un pavillon ou aménagement d'un espace vert) ainsi que les délais de livraison des produits aux clients. Le discours valorisant des formateurs permet aux apprenants de prendre conscience de leurs réussites et de prendre confiance en eux. Les encouragements aident les apprenants à maintenir leur attention et à poursuivre leurs efforts.

### Confirmation de la seconde hypothèse

*La seconde hypothèse était posée en ces termes :*

Les jeunes, en difficulté face aux savoirs de base, sont néanmoins plus autonomes en situation de travail lorsqu'ils ont co-construit un projet de vie qu'ils sont en mesure de réaliser.

L'engagement des apprenants est garant de la poursuite de leur parcours professionnel. Pendant la formation, des changements identitaires se sont produits. À l'entrée en formation, les apprenants, en raison de leur faible maîtrise des savoirs de base, manquaient d'autonomie dans leur vie quotidienne, avaient une mauvaise estime d'eux-mêmes et éprouvaient des difficultés à amorcer un projet professionnel en phase avec les réalités du monde du travail. À l'issue de la formation, leur situation a changé : ils étaient moins dépendants des autres. Il s'agit d'une dynamique de restauration identitaire.

En développant leurs compétences communicatives, ils ont appris à réguler leurs réactions émotionnelles et leur état physiologique s'en est trouvé amélioré. En se préparant à un premier diplôme (le DILF), ils sont entrés dans une dynamique d'affirmation individuelle et collective. La constitution d'un groupe didactique homogène a favorisé le sentiment d'appartenance à un groupe : il s'agit de dynamiques d'acquisition identitaire. Progressivement, les apprenants se sont autorisés à se projeter dans l'avenir. Leurs représentations des métiers qu'ils visaient ont évolué car ils ont intégré le concept de pré-requis pour accéder à une formation ou à un emploi. Ils ont identifié de nouveaux objectifs à atteindre et se sont préparés à de nouvelles opportunités.





L'amorce d'un projet professionnel a participé à une dynamique de réservation identitaire. Les formateurs en prenant en compte les besoins des apprenants, les finalités de la formation et les attentes institutionnelles fixent des objectifs d'apprentissage adaptés à la situation de formation. C'est ce qui leur permet d'évaluer les progrès réalisés par les apprenants et de constater les dynamiques identitaires qui se sont jouées tout au long de la formation. En aidant les apprenants à développer leurs compétences communicatives, les formateurs font de la médiation entre les savoirs, l'apprenant et les autres, ce qui participe au processus identitaire relationnel.

Certaines dynamiques identitaires sont également observables dans le monde du travail. En effet, les salariés développent leur identité professionnelle en appartenant à un corps de métier ou encore en évoluant au sein d'une branche professionnelle (de l'aide à domicile à l'aide-soignante par exemple).

## Conclusion

Un certain nombre de conditions favorisant la mobilisation des savoirs de base en contexte professionnel ont été dégagées. Pour la formation, le niveau de professionnalisation des formateurs est déterminant puisque le développement de l'autonomie des apprenants dépend des compétences des formateurs en matière d'analyse des besoins sociaux et linguistiques, de mise en place des activités et de pratiques d'accompagnement. Néanmoins, les conditions de formation ne constituent pas à elles seules la garantie d'un engagement des salariés dans les activités professionnelles. Les salariés ont besoin d'être stimulés pour répondre aux exigences de qualité du service rendu ou de l'objet produit. Cette stimulation trouve son origine dans les situations d'apprentissage : la formation professionnelle, les échanges de pratique ou la formation informelle. S'appuyer sur les situations de travail a permis de mettre en relief les difficultés auxquelles les apprenants pourraient être confrontés une fois en situation professionnelle, mais l'adéquation parfaite entre un dispositif de formation et les situations professionnelles n'existe pas. L'autonomie en situation de travail grâce à l'acquisition des savoirs de base permet simplement aux salariés de donner un sens à leur travail.

Le travail de recherche, issu de préoccupations professionnelles, a permis une ouverture vers des situations professionnelles auxquelles les acteurs de la formation linguistique ont difficilement accès. L'itinéraire préconisé pour les jeunes adultes en situation d'analphabétisme est bien celui qui autorise des allers-retours entre l'emploi et la formation. La formation de base a permis aux apprenants de trouver des repères dans la société qui les a accueillis et qu'ils méconnaissaient, d'évoluer, de se sentir exister, d'être plus ouverts au monde qui les entoure et de prendre leur envol.

La question de la cohérence des parcours de formation reste posée. La professionnalisation des formateurs, les parcours de vie et l'organisation apprenante constituent trois concepts majeurs pouvant contribuer à la poursuite des recherches sur les freins à la mobilisation des compétences clés en situation professionnelle. ♦



## Actes du colloque « Apprentissage du français par les migrants »

- Intervention d'Alaya ZAGHLOULA, *Président de la Fédération des AEFTI*
- Intervention de Michel AUBOUIN, *Directeur de la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de Citoyenneté*
- Intervention de Patrick ALLIER, *Vice-président de la Fédération des AEFTI en charge de la mutualisation*
- Présentation de l'outil « Méthode des AEFTI ». *Par Sophie ETIENNE*
- Histoires de langues en formation : une démarche en construction. *Par Aude BRETEGNIER*
- L'apprentissage du français par les migrants, évolution du terrain, approche didactique. *Par Amandine BERGÈRE*
- Intervention de Jean BELLANGER, *Président d'Honneur de la Fédération AEFTI*
- Pour une meilleure appropriation de l'outil : « Boîte à outils pour l'écrit ». *Par Sophie ETIENNE*
- Apprentissage du français par les migrants. *Par Claire VERDIER*



## Pour une formation spécifique en didactique des formateurs en français aux publics adultes sourds\*

Par Laurence VELLA

Formatrice en français écrit auprès d'adultes sourds au sein de l'association Serac (Bagnole, 93)

**L**a problématique sourde et l'ampleur du phénomène de l'illettrisme restent encore mal connus en France alors que le besoin de formation en français écrit à destination des adultes sourds croît de plus en plus depuis les années 1980. On recense plus de 80% d'illettrisme chez les personnes sourdes de naissance. Pour comprendre les causes de cet illettrisme massif, il est important de rappeler que l'usage de la langue des signes s'est vu interdire de 1880 jusque la fin des années 1970 dans l'éducation des sourds au profit d'une éducation oraliste. Cette dernière, pratiquée dans la plupart des pays qui ont voté cette interdiction, les a principalement conduits à l'échec dans l'apprentissage de l'écrit. En effet, ce type d'éducation privilégiait l'apprentissage du français via la vocalisation afin de maîtriser le code grapho-phonologique. Or les sourds, contrairement aux entendants, ne perçoivent pas les sons qu'ils produisent et, de fait, sont dans l'incapacité physiologique de développer une conscience phonologique via le français oral. Les années 1980 marquent le début du combat pour la reconnaissance de la langue des signes, notamment comme langue d'enseignement du français dans l'éducation des jeunes sourds. À cette même date, des associations, qui accueillaient les publics adultes sourds, ont pris l'initiative d'utiliser la langue des signes comme langue d'enseignement du français. Peu à peu, elles ont ainsi redonné à la langue des signes sa place et sa légitimité dans l'enseignement et permis aux adultes sourds de réapprendre le français écrit de façon plus adaptée à leur spécificité. Aujourd'hui, la langue des signes est reconnue comme langue à part entière et comme un choix possible de langue d'enseignement aux cotés du français. Mais dans les associations qui pratiquent cet enseignement en langue des signes depuis les années 80, qu'en est-il des formations proposées et particulièrement de leurs acteurs : les formateurs en français ?

### Les formateurs en français intervenant auprès des publics sourds

Dans le cadre de mon mémoire de master en Didactique des langues étrangères (DDLE) à l'université de Paris VIII, et lors de mes stages pratiques, j'ai observé pendant deux ans une dizaine de formateurs sourds et entendants au sein de plusieurs structures. Quatre formatrices étaient installées en région parisienne, et une à Chambéry. L'une d'elles défendait toujours l'apprentissage du français via l'oralisation et ses formateurs ne connaissaient pas la langue des signes.

\* Synthèse mémoire de Master en Didactique des langues étrangères (DDLE) à Paris VIII, sous la direction de Claire Verdier, année 2009/2010.

Or, mon mémoire de master 1 avait montré en quoi la maîtrise de la langue des signes de la part du formateur permettait un meilleur apprentissage du français écrit chez l'adulte sourd. Cette maîtrise linguistique et culturelle était tout d'abord indispensable pour établir une communication entre le formateur et l'adulte sourd, et de fait lui permettre de s'exprimer sereinement dans sa langue première. Cette maîtrise était également essentielle pour travailler en parallèle sur le fonctionnement de deux langues à modalités différentes. On donnait ainsi les moyens à l'adulte sourd de passer progressivement d'une langue visuo-gestuelle, la langue des signes, à une langue écrite, le français. La maîtrise de la langue des signes apparaît d'autant plus indispensable pour ces formateurs, quand on sait qu'ils accueillent majoritairement des sourds migrants, avec lesquels seule une langue qui s'appuie sur le visuo-gestuel permet d'établir une première communication. De plus, après une analyse comparative des profils de ces formateurs, il en ressortait que la majorité n'était pas formée à la didactique du français langue étrangère (FLE). Ceux qui étaient formés n'avaient cependant pas de formation spécifique d'enseignement aux sourds. Enfin, il n'existait aucune concertation ni échange entre tous ces formateurs. La maîtrise de la langue des signes de la part du formateur tout comme une formation en didactique du français sont indispensables pour enseigner à ces publics sourds. Cependant il n'existe aucune formation spécifique. L'objectif de ma recherche a alors été de proposer un type de formation spécifique de formateurs en français aux publics sourds, afin de donner les compétences méthodologiques, pédagogiques ou encore linguistiques nécessaires pour enseigner avec efficacité.

### Les compétences à développer chez les formateurs

Sans formation, les formateurs se heurtent à certaines difficultés, et sont confrontés depuis ces dernières années à de nouvelles formes d'illettrisme et de cas d'analphabétisme, avec la présence considérable de sourds migrants dans les cours de français. Dans un premier temps, le repérage des difficultés via des entretiens semi-directifs, m'a conduite à une analyse plus approfondie de leurs besoins. Cette analyse a été le point de départ pour définir des objectifs précis de formation spécifique en terme de compétences à développer chez les formateurs.

Toutes ces compétences ont trait à la méthodologie, à la pédagogie de l'enseignement du français langue étrangère et à la linguistique.

J'ai retenu cinq compétences à développer :

- ▶ maîtriser la langue des signes
- ▶ déterminer des objectifs de formation
- ▶ élaborer des modules et des séquences pédagogiques
- ▶ concevoir des outils pédagogiques spécifiques
- ▶ créer des évaluations en fonction des objectifs de départ.

Toutes ces compétences sont interdépendantes et constituent les modules que je propose quant à la conception d'une formation spécifique.

La maîtrise de la langue des signes pour un formateur de français aux sourds va de paire avec la connaissance de ces publics et de leurs besoins spécifiques en français. Cette connaissance permet ainsi de déterminer au mieux des objectifs de formation précis.

Définir des objectifs qui répondent aux besoins d'insertion socioprofessionnelle des sourds, conduit plus logiquement les formateurs à engager une approche actionnelle d'enseignement. Or, ces formateurs s'appuient encore trop souvent sur l'approche traditionnelle. Cette dernière passe par l'enseignement des règles de grammaire appliquées ensuite à des exercices. Elle se révèle être un frein important dans l'apprentissage du français chez l'adulte sourd et ne pas répondre à ses besoins linguistiques. Ainsi, travailler sur l'élaboration de modules et de séquences pédagogiques adaptés aux besoins des apprenants, permet de donner une place active à l'apprenant sourd dans son apprentissage et concevoir autrement l'enseignement d'une langue à des adultes. Et notamment, en développant des outils pédagogiques pour un enseignement transversal et en contexte du français.

Il est de ce fait urgent de concevoir des outils pédagogiques quand on sait qu'il n'existe pas encore de manuel spécifique d'enseignement du FLE aux sourds et que ce manque est une des limites rencontrées à l'unanimité par les formateurs. Enfin, il n'existe aucun test d'évaluation qui prenne en compte les modalités des sourds, or cette dernière compétence, une fois travaillée, donne l'occasion aux formateurs d'élaborer des évaluations adaptées à la spécificité de leurs publics.

J'ai de plus remarqué que chacune des formations, quel que soit le cadre de mise en place et, qu'elle propose un enseignement en langue des signes ou oraliste, a amené le développement de méthodologies d'enseignement propres. La formation spécifique que je propose, permettra ainsi de donner avant tout une méthodologie commune d'enseignement du FLE aux adultes sourds, comme il en existe pour enseigner aux entendants. Ainsi, on donnera l'opportunité aux apprenants sourds de passer librement d'une formation linguistique à une autre et, d'un niveau à un autre, tout en leur garantissant une approche méthodologique cohérente.

### Les enjeux d'une formation spécifique

L'enjeu principal d'une formation spécifique pour les formateurs sourds et entendants est le développement d'outils pédagogiques. L'enseignement en langue des signes doit se doter d'outils adaptés pour répondre efficacement à la particularité de l'enseignement de l'écrit aux sourds. Ce type de formation est notamment un des lieux propices au développement d'outils pédagogiques par les formateurs eux-mêmes. Ils seront amenés à les concevoir en commun et à les tester directement sur le terrain avec leurs apprenants afin de les valider ou les ajuster, la formation étant pour les for-

mateurs un lieu d'échange des savoirs faire et un moyen de mutualisation et de pérennisation des supports et outils pédagogiques.

La mise en place de tels modules de formation se fait également ressentir dans la considération des publics adultes sourds en situation d'illettrisme. Au sein des formateurs rencontrés, une partie n'estime pas nécessaire de se former en didactique pour enseigner le français à ce type de publics. En revanche, ils souhaitent se former pour enseigner à un public étudiant sourd. S'il est indispensable de se former pour enseigner une langue, il l'est d'autant plus quand il s'agit de public spécifique comme les sourds. Ces remarques ont démontré une méconnaissance de l'enseignement d'une langue à un public spécifique. Cette formation spécifique est aussi l'occasion pour les formateurs de rendre compte des nouvelles formes d'illettrisme rencontrées sur le terrain et de réfléchir à l'élaboration d'approches pédagogiques adaptées aux sourds migrants.

En outre, elle permet la valorisation et la reconnaissance de leur métier, notamment pour les formateurs sourds pour qui l'accès à des métiers qui passent par une formation universitaire ou de niveau supérieur (dits « intellectuels ») reste limité. Elle leur donne l'occasion d'actualiser leurs compétences et de mieux répondre aux attentes de leurs publics, d'autant plus que les formations en français pour les publics sourds restent marginales (seulement cinq en région parisienne). La mise en place d'une formation spécifique répond, enfin, à un besoin urgent de formateurs en français pour ces publics. Le manque de formateurs tient notamment à l'insuffisance de financements alloués aux formations en français. Chaque année, un grand nombre de personnes sourdes ne bénéficient pas des formations en français. En effet, pour un meilleur apprentissage du français, les formations limitent leurs groupes à un nombre d'inscrits et doivent refuser certaines candidatures. Ce travail d'élaboration de modules de formation spécifiques pour les formateurs en français, n'est qu'une première étape. Je n'ai développé pour l'instant que le module relatif à l'élaboration de modules et de séquences pédagogiques tout en m'inscrivant dans une démarche actionnelle. La prochaine étape de mon travail consistera à développer le contenu des autres modules pour garantir aux formateurs une formation qui contribue à l'efficacité de l'enseignement de l'écrit aux sourds. ♦

#### Bibliographie

*Martin, J.P., Savary, E. (2006), Intervenir en formation, Lyon, Chronique sociale.*

*L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Maison des langues, 2009, Paris.*

*Daigle, D. (1995), Enseignement du français langue seconde aux adultes sourds, rapport déposé au Centre de documentation de l'IRD.*

*Leclerc F. (2008), « Du bien fondé de l'éducation bilingue chez les enfants sourds à la pédagogie bilingue des cours de remise à niveau en français pour adultes sourds » in Les actes de lecture n°103, AFL, septembre 2008.*

*Perini M. et Righini Leroy E. « L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur » in Les actes de lecture n°101, AFL, mars 2008.*

*Drouet L. (2008), « Se réapproprié l'écrit par les signes » in Les actes de lecture n°101, AFL, mars 2008.*

# Les classes d'initiation dans les années 1960 (approche historique)

Par Jean-pierre JEANTHEAU

Docteur en Linguistique, texte rédigé dans le cadre d'un Diplôme en sciences de l'éducation à Paris 5, ancien maître de CL.IN.

*La circulaire du 13 janvier 1970 est souvent considérée comme l'acte de naissance des classes d'initiation (CL.IN.) au français (ou à l'école française) pour enfants étrangers<sup>(1)</sup>. En fait, comme le signale M. Pierre CREYSSEL, le rédacteur du texte, « environ » cent classes de ce type fonctionnent déjà, le texte précise même que ces classes ont été mises en place conjointement par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et l'Amicale pour l'Enseignement aux Étrangers (AEE). La circulaire apparaît donc plutôt comme une reconnaissance officielle ou une régularisation d'une situation de fait, tout en laissant la porte ouverte à une interprétation plus politique.*

*Dans cet article, nous allons essayer de sortir de l'ombre les CL.IN. de la période précédant la sortie au Bulletin officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) de la circulaire. Parfois, nous ferons allusion à des faits postérieurs qui peuvent apporter un éclairage sur quelques points. Cette recherche, non exhaustive, s'est alimentée principalement aux archives du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), aux documents de l'Office des Migrations Internationales (OMI) ex - Office National d'immigration (ONI), aux archives de l'Institut national des études démographiques (INED), du Centre de recherche et d'Études pour la diffusion du français (CREDIF), de l'Association pour l'enseignement aux étrangers (AEE) et de différentes associations. J'ai reçu également l'aide de Mme GUIDERDONNI et de Mrs GRANGE et PICHEROT<sup>(2)</sup> qui m'ont donné accès à leurs archives personnelles et que je remercie chaleureusement pour leur coopération.*

## Le contexte migratoire

La création de ces classes doit se resituer dans le contexte migratoire des années 50 à 70, qui dans un premier temps a été essentiellement un contexte d'immigration de travailleurs permanents. De nos jours, même s'il existe encore suivant les sources des différences, les chiffres concernant l'immigration<sup>(3)</sup> ont une certaine fiabilité. Il n'en a pas toujours été ainsi, principalement dans les années 60 à 70. Sans rentrer dans les détails, le principal problème est l'absence ou la sous estimation du nombre des algériens dans certaines statistiques. Ainsi, en 1955 le gouvernement général d'Algérie estime que nombre réel de migrants algériens entrés sur le sol métropolitain est 10 fois supérieur au nombre d'entrées recensées par l'ONI<sup>(4)</sup>.

Néanmoins, il ressort que très probablement dans ces années les effectifs d'entrée n'ont jamais été inférieurs à 100,000 personnes par an, souvent supérieurs à 150,000, voire 200,000. Ces chiffres compte tenu de l'imprécision des recensements étant des minima. Sur la période 1962-1975, d'après les chiffres du recensement, la population maghrébine résidant en France est presque triplée<sup>(5)</sup>. Globalement, l'immigration de travailleurs permanents a été surtout algérienne jusqu'en 1961 puis portugaise jusqu'en 1971 et enfin maghrébine jusqu'en 1981.

Certes pour les CL.IN., ce qui importe est le nombre d'enfants qui arrivent en France et non le nombre d'adultes. Mais l'un est lié à l'autre dans la mesure où l'immigration de travailleurs permanents finit dans une assez grande proportion des cas par un regroupement familial et donc par l'arrivée d'enfants. Concernant les flux migratoires des enfants sur la période visée, les mêmes problèmes (prise en compte des familles algériennes en particulier) se posent quant à la disponibilité de statistiques complètes fiables. Cependant, on peut dire que si dans les années 50, les travailleurs algériens ont beaucoup tourné (retour au pays fréquents), les années 60 ont donné lieu à une immigration plus stable et à la venue de familles. Les familles portugaises pour leur part sont arrivées pratiquement en même temps que les travailleurs. Le nombre d'entrées liées au regroupement familial géré par l'ONI, double en 1960 pour passer de 8800<sup>(6)</sup> à 23600, il double encore l'année suivante pour s'établir, pour la période considérée, au rythme de croisière de 50 000 par an. Une personne sur deux touchée par le regroupement familial est un enfant. Ainsi, rapidement le regroupement familial amène de nombreux enfants étrangers, souvent non francophones mais pas toujours, à fréquenter l'école française.

## Les enfants étrangers scolarisés ou à scolariser

Les chiffres disponibles concernant les enfants étrangers scolarisés dans les années 60 sont très vagues. En novembre 1963, l'avant projet de rapport pour la France au conseil de l'Europe fait état de 10 000 enfants étrangers scolarisés.

En 1962, les services de l'immigration<sup>(7)</sup> font état de 83 000 enfants algériens vivant en France.

(5) 409 000 à 1 100 000 ; ces chiffres correspondent à la somme des personnes de nationalité étrangère nées en France ou pas. L'INSEE somme les personnes de nationalité étrangère nées à l'étranger avec les français par acquisition nés à l'étranger. Les chiffres sont différents même si les variations sont assez semblables.

(6) Office National d'immigration, Bilan de 20 années d'immigration, 1946-1966. chiffre « légèrement minoré » du fait de la non prise en compte de mouvements spontanés.

(7) Les problèmes de l'adaptation scolaire des enfants algériens de la région parisienne, Betoule Lambiotte-Fekkar, Revue Enfance n°6 Paris, 1965

(1) Migrant Formation n°73 juin 1988

(2) Tous trois ont bien voulu être des lecteurs attentifs de cet article au moment de sa première rédaction en 1996.

(3) Les immigrés en France, Insee-références, Edition 2005.

(4) Office national de l'immigration, créé en 1945, devenu OMI en 1988, puis absorbé par l'ANAEM en 2005

Pour la même année, l'INSEE dénombre lors du recensement 361 422 enfants étrangers de moins de 14 ans présents sur le sol français, soit par extrapolation linéaire<sup>(8)</sup> un peu plus de 230 000 enfants en âge d'être scolarisés. Une étude plus restreinte, menée par les services académiques de la Seine à la rentrée 1965 recense 10 000 élèves algériens scolarisés<sup>(9)</sup>.

On ne peut pas ne pas s'interroger sur l'importance du public potentiel des CL.IN. Ce n'est pas la population enfantine étrangère résidente qui est intéressante mais le flux de population, c'est-à-dire les nouveaux arrivants de chaque année. Parmi ceux-ci, il faut cibler ceux ayant de 6 à 12 ans voire 14 ans à l'époque et encore de façon plus précise ceux qui ne parlent pas français. En effet, dans certains pays, en Afrique Noire et au Maghreb par exemple, surtout dans les années 60/70, beaucoup d'enfants scolarisés apprenaient notre langue à l'école primaire. Parmi les données statistiques disponibles, il apparaît impossible d'obtenir de chiffres précis sur la proportion d'enfants non-francophones parmi les primo-arrivants à cette période.

Le flou statistique est impressionnant et on comprend que la circulaire de 1970 demande des enquêtes spécifiques destinées à fournir des chiffres références. On n'est donc pas étonné que les classes d'initiation ne soient comptabilisées dans les données de la Direction de l'Évaluation et de la prospective du MEN que depuis 1971 et les élèves ne que depuis 1972, et encore pas dans toutes les classes et avec une méthode qui, jusque dans les années 90 au moins, sous-estime systématiquement leur nombre. La population devant (qui aurait du) en principe bénéficier des CL.IN est encore plus difficile à évaluer. En effet, ce ne sont plus seulement des critères de nationalité (a priori plus facilement objectivables) qui priment mais la non-connaissance de la langue française (qui est à évaluer).

## Le problème de la scolarisation des jeunes migrants

Depuis l'immédiate après guerre, l'alphabétisation des travailleurs étrangers (ou algériens) semble avoir été un souci du gouvernement français, même si sur le terrain se sont surtout des associations indépendantes qui montent au créneau.

Le problème de la scolarisation des jeunes, des moins de 18 ans, arrive à émerger au niveau des instances décisionnaires plus tardivement. Cette prise de conscience est due à l'intensification du regroupement familial et par voie de conséquence à la présence de plus en plus importante d'adolescents non-francophones qui ne peuvent être pris en charge ni par le primaire, ni entrer dans le monde du travail par le biais de l'apprentissage ou des CFA faute d'un niveau de connaissances minimal. En 1953, dans une lettre datée du 28 juillet<sup>(10)</sup>, M. LE BEAU, gouverneur général honoraire d'Algérie, demande au directeur des services de l'enseignement de la Seine, la mise en place de classes spéciales pour faciliter l'accueil en France et l'insertion dans la formation professionnelle des adolescents algériens analphabètes ou ayant des problèmes de scolarité.

Il cite l'exemple d'une initiative privée à Paris<sup>(11)</sup>, se déroulant 15 rue Castex, qui a donné d'après lui d'excellents résultats<sup>(12)</sup>. Il propose que l'on étudie l'ouverture dans le public de deux ou trois classes de ce type pour la rentrée suivante, ainsi qu'une ou deux classes de primaire où l'on apprendrait de façon intensive le français et procéderait à une remise à niveau adéquate ! Les classes de rattrapage pour adolescents verront le jour l'année suivante, pas les classes du primaire. La naissance souhaitée des CL.IN est retardée.

Une correspondance se développe entre les services de l'État pour parvenir à l'organisation des classes pour adolescents, (locaux, gratuité des transports, etc.) et dès la rentrée 53/54, trois classes d'adolescents<sup>(13)</sup> fonctionnent. En revanche, si début décembre 53, M. DAVID, de la direction de la coopération, transmet à sa hiérarchie, avec son accord la demande de création de 3 classes de rattrapage pour enfants algériens de moins de 14 ans, cette demande restera sans suite. On n'entendra plus parler des classes pour enfants scolarisés avant quelques années.

Pour les enfants d'âge scolaire on semble parier sur les vertus assimilatrices de l'école primaire et ne pas se préoccuper autant qu'aujourd'hui des retards scolaires qui peuvent être induits par la méthode. Il est vrai, que l'école primaire de l'époque avait la capacité de scolariser les enfants, en masse, jusqu'à 15 ans (l'obligation scolaire s'arrêtant à 14 ans). En revanche, le système scolaire français accepte de reconnaître qu'il présente une faille au niveau de l'intégration des jeunes de 14/18 ans analphabètes et/ou non-francophones. Dans les années suivantes, les créations de classes d'accueil pour les adolescents étrangers vont se multiplier, développant des méthodes spécifiques pour le public non-francophone, créant en quelque sorte un précédent pédagogique.

## Une réponse de l'école : la scolarisation des élèves non-francophones dans les classes du primaire

Face à l'arrivée de plus en plus importante d'enfants étrangers, la première réaction de l'école sera de tenter de résoudre le problème avec les structures et les organisations existantes. Les maîtres devront faire face au problème dans leur propre classe. Ceci est en effet toujours possible, surtout lorsqu'on est confronté à un nombre réduit d'enfants ne parlant pas le français. De plus, dans les années 60, de nombreux enseignants sont rapatriés d'Algérie et ont donc une certaine connaissance de méthodes, même empiriques, pour l'apprentissage du français à des enfants non francophones. M et Mme PASCAL par exemple, racontent, dans une lettre, la continuité de leur expérience de l'Algérie au Sarcelles des années 60. En l'absence de classe spécifique, les enfants non francophones, souvent analphabètes, sont scolarisés en classe de CP, au moins pour quelque temps, et ceci même quand ils ont le double d'âge que la plupart de leurs camarades de classe.

(11) Ouverte fin 1952, à l'initiative de la Commission d'Aide aux Nord Africains dans la métropole, mais avec autorisation du Directeur des Services de l'enseignement de la Seine

(12) 8 admis dans des centres de formation professionnelle, sur 29 élèves répartis en 2 niveaux ;

(13) Note du directeur des services d'enseignement de la Seine, du 16 février 1954 : rue Castex 20 élèves, Puteaux, 19 élèves, Rue de l'Ourq (20<sup>e</sup>) 29 élèves

(8) En considérant les effectifs de chaque âge (année) comme équivalents

(9) Lambiote-Fekkar, 1966

(10) Au directeur des Services d'enseignement de la Seine. Archives nationales.



L'enquête déjà citée de M<sup>me</sup> LAMBIOTTE-FEKKAR en 1964/65 sur le département de la Seine<sup>(14)</sup> fait état du recensement par les services administratifs de l'éducation de 17 enfants algériens de plus de 14 ans en CP dont 1 de 16 ans ; 11% des enfants algériens scolarisés en CP ont plus de 10 ans. Cette pratique<sup>(15)</sup> va perdurer puisque lors d'un recensement d'enfants étrangers non francophones réalisé en vue d'une ouverture de CL.IN, à Ecully (69) en 1971 on relève des enfants de 10 à 13 ans en CE1. Dans un autre recensement ayant le même but, au Mans, en 1973, on relève des élèves de CP de 10 ans. On pourrait multiplier les exemples. Tout ceci se passe sans directive ministérielle, avec le seul souci de prendre en compte les difficultés des enfants, souvent avec l'assentiment des inspecteurs départementaux de l'Education nationale et parfois avec succès.

## Une autre réponse : les cours de rattrapage

Bien avant que l'idée de classes spécifiques (CL.IN.) pour enfants d'âge scolaire, ne refasse officiellement surface, et alors que les classes spécifiques pour adolescents se développent très vite, on imagine un autre système : les cours (pas les classes !) de rattrapage pour les élèves de moins de 14 ans. Ils sont tenus pour la quasi-totalité<sup>(16)</sup> par des instituteurs et trouvent place dans les écoles elles-mêmes, après la classe. Lorsqu'ils se tiennent dans les foyers de travailleurs étrangers, ils sont les plus souvent animés par des bénévoles, ou des personnels gérés par des associations d'aide aux travailleurs émigrés. Ces cours sont très populaires à la fois auprès des familles, car ils apportent un réel soutien aux enfants, à proximité de leur domicile et gratuitement, et aussi auprès des enseignants qui y voient une façon efficace de résoudre les problèmes scolaires de leurs élèves. D'autre part, les enseignants qui participent au dispositif y trouvent des rémunérations intéressantes. Ainsi, lorsqu'à Marseille au milieu des années 60 on se propose de fermer quelques uns de ces cours tous les directeurs concernés s'empressent d'écrire au Ministère de l'Education nationale pour faire état de l'émoi des familles et des enseignants. Après la création officielle des CL.IN. ces cours continueront à exister pendant un certain temps, en parallèle.

## La solution Classe d'accueil ou CL.IN.

Ces classes, et c'est la nouveauté pour le primaire, fonctionnent pendant le temps scolaire ordinaire avec un regroupement des enfants non-francophones. Petite différence avec le souhait de M. LE BEAU : ces classes ne sont pas réservées aux enfants algériens, mais ouvertes à tous les élèves non-francophones. Au début elles seront intitulées classes d'accueil, au moins dans certaines circonscriptions comme l'atteste des registres d'appel, mais très rapidement elles prendront le nom de classe d'initiation. Certaines, rares il est vrai, fonctionnaient toujours dans les années 90, parfois avec les mêmes maîtres.

Déterminer quand les premières classes spécifiques ont existé est assez difficile en l'absence de recensement officiel de la part du Ministère de l'Education nationale.

(14) Opus cité plus haut

(15) Ancienne, déjà signalée par Georges Le beau dans sa lettre du 28/07/53

(16) Certains sont organisés par des associations telles l'AMANA, note de 1961, archives nationales

La note officielle de 1970, indique qu'une centaine de classes fonctionnent lors de l'année scolaire 1969/70. Au détour d'un dossier de la direction de la coopération daté de 1965, on peut trouver une lettre de félicitation du directeur de la coopération à deux instituteurs qui enseignent dans des classes destinées à des enfants polonais. Depuis quand ces classes existent-elles ? Font-elles partie des structures « officielles » de L'Education Nationale ? La lettre laisse croire à une certaine surprise du rédacteur de trouver en activité ce type de classe. En juin 1965, soit sur l'année scolaire 64/65, lors du recensement des élèves algériens du département de la Seine et de Paris<sup>(17)</sup>, on en dénombre 23 (sur 10 035) signalés comme fréquentant une CL.IN. (ou plusieurs ?). Dans un recensement des CL.IN. fonctionnant pendant l'année scolaire 1966/67 effectué la Direction de la coopération, il est indiqué pour plusieurs d'entre elles les dates de création. La plupart sont comprises entre octobre 1966 et janvier 1967, sauf une à Nanterre qui est signalée comme ayant été créée en 1962 ! Il s'agit très probablement de l'ancêtre des CL.IN.. L'ouverture de cette première classe s'est faite certainement à l'initiative (locale) des enseignants ou d'associations, avec l'acquiescement, voire le support de leur hiérarchie. La classe de Nanterre, apparaît comme une réponse aux problèmes de scolarisation de certains enfants du plus grand bidonville de France. Cette création de CL.IN. en 1962, est concomitante ou presque avec la création de l'Amicale. La circulaire officielle de 70 le rappelle, les premières créations de classes<sup>(18)</sup> se font faites avec l'aide de l'AEE, l'Amicale pour l'enseignement aux étrangers.

## L'Amicale pour l'enseignement aux étrangers (A.E.E)

Cette association est née le 17 novembre 1961 sous le nom d'Amicale des cours péri et post scolaires pour ressortissants étrangers (Amicale). Son premier président et fondateur est M. STEPHANE HESSEL directeur de la coopération, le vice président M. GRANDSIMON, sous-directeur de la coopération. Le public cible de son action est, à l'origine, constitué des travailleurs émigrés adultes, néanmoins très vite l'amicale interviendra auprès des enfants. Elle commence avec comme moyen emblématique un camion école. Dès 1963, débutent les cours de rattrapage gérés par l'Amicale. En 1964, M. HESSEL est remplacé par M.AUBA, nouveau directeur de la coopération. Pendant les premières années, comme on vient de le constater, l'association fonctionnera en symbiose avec la direction de la coopération. Elle apparaît comme un moyen non conventionnel d'intervention de l'administration sur le terrain de l'enseignement aux adultes puis de façon expérimentale à des élèves d'âges scolaires. Au début de 1968, M. AUBA est remplacé par M. Stanislas MANGIN, Conseiller d'Etat, qui en accord avec le ministère de l'Education Nationale donne à l'Amicale un statut loi de 1901 et un nouveau nom : l'AEE. Stanislas MANGIN fait lui-même un résumé du rôle de son association lors de l'assemblée générale de 1970 : « L'évolution est certaine ; nous n'étions qu'un bureau de la direction de la coopération qui distribuait des honoraires aux maîtres, en espérant que le CREDIF exercerait quelque action sur la formation et sur la qualité de leur enseignement, ..., et nous sommes devenus

(17) Cité par Mme Lambiotte-Fekkar

(18) En fait à partir de 1965



# Les classes d'initiation dans les années 1960

*une Amicale qui a une valeur technique, qui se préoccupe non pas du tout d'être un laboratoire de recherches pédagogiques à long terme, mais... un centre de rayonnement.* » Elle compte parmi ses présidents d'honneur René CASSIN, François JACOB prix Nobel et le fondateur S. HESSEL. On note parmi ses membres de nombreux inspecteurs généraux ou membres de l'administration de l'Education Nationale et de nombreux enseignants dont Louis LEGRAND, directeur de l'Institut pédagogique National. Une note interne (mise au courant datée de 1969) révèle que c'est pour éviter les foudres de la Cour des Comptes que l'association a du prendre un statut loi de 1901 et abandonner la tradition des présidents issus de la Direction de la coopération.

Le Ministère de l'Education nationale, en fait, entend toujours, comme depuis le début de l'Amicale des cours péri et post scolaires, contrôler les activités d'éducation de l'AEE à destination des adultes et surtout des enfants étrangers. Au commencement cette main mise se fait par une sorte de noyautage de l'Amicale. En 1968, quand l'Amicale, en se muant en AEE, acquiert une autonomie de droit, Alain PEYREFITTE, le ministre de l'Education écrit au président de l'association Stanislas MANGIN pour fixer le rôle et les responsabilités de chacun. Cette lettre sera suivie d'une circulaire datée du 15 juillet 1968 qui en reprendra les dispositions : Les ouvertures, extensions et fermetures de cours de rattrapage ou à temps complet sont soumis à avis de l'inspecteur départemental et à autorisation, même s'il est prévu qu'elle sera tacite, du Ministère de l'Education nationale, direction de la coopération. Une priorité est donnée aux maîtres d'école en activité, les autres devront être agréés par l'inspecteur départemental de la circonscription. Ce dernier inspecte et fait des rapports y compris sur les enseignants ne dépendant pas de l'Education Nationale. La circulaire de rentrée, circulaire propre à l'association et qui donne l'orientation pédagogique de l'année à venir, est soumise à l'approbation du Ministère de l'Education nationale. Seules des activités de recherche pédagogique, de formation et le financement des cours sont laissées aux soins de l'Amicale. En échange cependant le ministère met à disposition des conseillers pédagogiques et envisage la mise à disposition de personnel. À noter enfin que l'AEE : « *Contribue au fonctionnement de classes à temps plein des classes d'initiation...* »

## L'activité de l'AEE

Les comptes rendus d'activité, publiés au moment des assemblées générales de l'association permettent de se faire une idée de l'activité de cette dernière. Sur le plan pratique, par exemple le rapport de 1963 (portant sur l'année 1962), recense 20 000 élèves (adultes) présents dans 240 centres (225 l'année précédente), plus le camion qui est utilisé pour des cours itinérants destinés aux femmes. Celui portant sur l'année scolaire 1965/66, signale outre les cours pour adultes 43 classes de rattrapage et 16 classes d'initiation. Celui arrêté le 27 avril 69<sup>(19)</sup> fait état de 14 312 travailleurs fréquentant les cours à temps partiel auxquelles s'ajoutent 1864 ménagères, de 4152 élèves participant aux cours de rattrapage, destinés aux enfants et adolescents de 6 à 17 ans ; Il cite aussi les cours fonctionnant à temps plein à la rentrée 68 /69 : 32 Classes d'Adolescents accueillant 745 élèves et de 35 Classes d'Initiation fréquentées par 700 élè-

(19) Vivre en France, n°3, 06-1962

ves, chiffres en baisse (39 classes d'initiation à la rentrée 67/68) en raison de déplacements de maîtres non remplacés. En revanche, les effectifs des cours de rattrapage scolaires du soir sont en augmentation constante ils accueillent 2941 jeunes en 66/67, 3150 en 67/68 et 4152 en 68/69. Avec une moyenne constante de 16 élèves par cours, ce sont les implantations de cours qui se sont multipliées. L'activité principale de l'AEE reste l'enseignement aux travailleurs immigrés même si son rôle dans la scolarisation des enfants immigrés n'est pas inexistant. Dans ce même rapport on signale que l'association a accepté à la demande de la Direction de la coopération de prendre en charge 64 nouvelles classes d'initiation pour la rentrée 69/70, ce qui portera les effectifs à 98 classes au total. On retrouve donc avec ce chiffre l'estimation de la circulaire du ministère (une centaine) et les constats du rapport de M.GRANGE de 70, dont nous parlerons plus tard. Il fait lui état de 99 CL.IN. Comme à chaque fois, l'accord de prise en charge est donné en raison, à la fois d'une promesse de subvention du FAS à l'opération et de l'accord du CREDIF pour la prise en charge de la formation des maîtres.

## Le partenaire financier de l'Amicale

Si, depuis sa création, l'Amicale a en plus de ses rôles d'organisateur et de coordinateur, un rôle de financeur des actions mises en place, ce n'est que grâce à des moyens provenant presque exclusivement du FAS (Fonds d'Action Sociale<sup>(20)</sup>). L'Amicale apparaît sous cet angle comme un outil permettant à la direction de la coopération d'utiliser une partie de l'argent du FAS pour financer des actions d'éducation. Cependant, assez rapidement le FAS rechigne à donner des fonds pour financer le matériel et surtout les indemnités des maîtres de CL.IN. A chaque nouvelle extension du nombre de CL.IN. il se produit des échanges de lettres entre le FAS et l'Amicale. La position défendue par le FAS est toujours la même : il considère que ces classes qui fonctionnent à temps plein dans des écoles avec des maîtres de l'EN, contrôlés (inspectés) par le ministère de l'Education Nationale, devraient être prises en charge complètement par celui-ci. Bien que l'argumentation du FAS soit considérée comme légitime, il lui est opposé que sans l'aide son aide financière les classes ne pourraient exister. On négocie alors sur les montants attribués. L'AEE une fois qu'elle aura marqué son indépendance vis-à-vis de la Direction de la coopération, et donc du MEN, reprendra cette position à son compte.

## Le coût des CL.IN.

Au comité d'étude de l'AEE du 19/11/68, le représentant du ministère, admet volontiers la nécessité d'une reconnaissance des CL.IN. comme structure de l'EN et d'un statut spécial pour les maîtres de ces classes. Cependant il compare les rémunérations supplémentaires des maîtres de l'enfance inadaptés et des maîtres de CL.IN. pour en conclure que si elles sont sensiblement les mêmes en fin de carrière, le maître de l'enfance inadaptée ne reçoit que les 2/5 de la prime du maître CL.IN. en début de carrière, et que la moitié en milieu.

(20) Créé en 1958, devenu Fastif, puis Fasild, et puis ses activités ont été reprises par l'Acisé



Conséquence, l'indemnité versée aux nouveaux maîtres pour la rentrée 69 est prévue diminuée de moitié par rapport à celle versée aux maîtres déjà en poste. Cette prime vient en supplément au salaire payé par l'Education Nationale aux maîtres et marque d'une certaine façon la spécificité de ces enseignants. Cette prime est conséquente pour l'époque : 3180F par an (soit environ 3540 euros 2010<sup>(21)</sup>) pour les instituteurs en poste avant la rentrée 1969.

Les dépenses en ce qui concerne les CL.IN. ne s'arrêtent pas là pour l'AEE puisqu'elle équipe la première année les classes de la méthode « *BONJOUR LINE* », qui comprend trois boîtes contenant films fixes et bandes magnétiques, et du matériel nécessaire pour l'utiliser c'est-à-dire un projecteur et un magnétophone. M. AUBA estimait le coût en 1966 à 2500F. En 1969, le comité d'étude de l'AEE, réuni le 25 juin chiffre à 207 700 F les frais d'équipement des 67 nouvelles classes prévues, pour la rentrée suivante (3220F par classe) et à 106 542 F le montant des indemnités annuelles à verser aux maîtres (3180,36 F pour les « *anciens* », la moitié pour les « *nouveaux* »)

Ce coût très important est en partie la raison du désengagement de l'AEE dans le financement des CL.IN. En octobre 1969 sur les 97 classes de CL.IN. 64 ne sont pas équipées de matériel audiovisuel<sup>(22)</sup>. Dans certains cas cependant le matériel sera acheté par les municipalités. Tous les maîtres ont pourtant été formés à les utiliser. Les maîtres toucheront leurs indemnités jusqu'à la fin d'année scolaire 72/73 date à laquelle le FAS retirera son financement, le Ministère de l'Education nationale ne reprenant pas à sa charge cette indemnité.

## La négociation permanente pour l'existence des CL.IN.

Les problèmes financiers ne sont pas les seuls que rencontrent les CL.IN. car comme on l'a vu elles sont souvent créées grâce à des postes (budgétaires) arrachés ici ou là. Le représentant de la direction de la coopération le confirme crument à la réunion de l'Amicale du 17/09/69. « ...les classes sont choisies en fonction des possibilités budgétaires et non des priorités en matière de population étrangère. »

En 1966 M. AUBA directeur de la coopération au MEN et président de l'Amicale des cours post et péri scolaires pour ressortissants étrangers (l'Amicale), demande que 20 instituteurs puissent être formés, au stage CREDIF de Besançon. Ce stage est en principe réservé aux enseignants de français à l'étranger. Le but de cette participation est de donner aux futurs maîtres de CL.IN. une formation aux méthodes audiovisuelles (Bonjour Line) afin qu'ils soient prêts pour rentrée de septembre 66. En même temps on demande au CREDIF de préparer la fourniture du matériel nécessaire à l'équipement du nombre correspondant de CL.IN. On prévoit 5 classes à Paris, 2 dans le Nord, 1 en Meurthe et Moselle, 2 à Marseille, 2 dans la Loire, soit 18 classes. Dans un premier temps, les 18 postes prévus seront refusés. Cependant, dans une lettre du 3 février 1967 M. AUBA signale qu'il a réussi avec l'appui de M. VOISIN, Directeur de l'enseignement à Paris (également inspecteur de l'Amicale), entre autres, à récupérer 13 postes : 5 à Paris, 6 dans le Nord, 2 dans le Lot.

(21) Convertisseur INSEE francs/euros en pouvoir d'achat, site INSEE  
(22) « Liste des classes d'initiation pour étrangers existant en Octobre 1969 », Direction de la coopération, archives MEN

Ceci illustre la précarité des postes, malgré l'appui au sein du Ministère de la Direction de la coopération.

## Le partenaire pédagogique : le CREDIF

L'autre partenaire privilégié de l'Amicale (puis de l'AEE) est le Centre de recherche pour la diffusion du français. Il est en charge de la formation des maîtres et de la mise au point du matériel pédagogique nécessaire à la diffusion du français à l'étranger.

Des organismes officiels, comme le CREDIF<sup>(23)</sup> ou le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde<sup>(24)</sup> travaillent à la mise au point de matériel spécifique à l'alphabétisation des adultes en France et de matériel destiné à l'apprentissage du français langue étrangère à l'étranger en milieu scolaire. Très vite, on fera le pari que ce dernier peut être utilisé en France avec un public d'élèves non-francophones.

La méthode « *Bonjour Line* » est le matériel emblématique du CREDIF qui a été utilisé par les premières CL.IN. Cette méthode, conçue dans le prolongement des travaux du Français fondamental, est destinée aux enfants de 6 à 12 ans. Elle utilise comme support des bandes de diapositives et un magnétophone à bande. Elle met en scène des personnages (surtout des enfants), dans de petites scénettes de quelques minutes. La présentation des diapositives doit être synchronisé avec le défilement la bande son. Des exercices systématiques permettent de renforcer les structures linguistiques que l'on cherche à mettre en place. La méthode utilise uniquement la langue française sans recours à une langue étrangère (qui pourrait être celle des enfants). Les maîtres disposent de livrets pédagogiques qui expliquent la démarche et fournissent contenu des leçons et conseils pédagogiques. La méthode nécessite un matériel audiovisuel (magnétophone, projecteur de diapositives spécialement équipé pour recevoir les films, écran). La méthode avant d'être diffusée dans les CL.IN. à la rentrée 1965, a été testée dans les classes du lycée international de Sèvres et à l'école israélienne de Paris. Par la suite le CREDIF gèrera directement (sur le plan pédagogique) les deux classes de Boulogne qui lui serviront de vitrine et aussi de lieu d'expérimentation.

Le CREDIF a été un partenaire pédagogique très impliqué (pas tout à fait désintéressé), qui grâce à son recul a fourni un cadre pédagogique aux enseignants qui devaient faire face à une réalité très mouvante.

## Les CL.IN. sur le terrain

En 1970, M. Pierre GRANGE, assistant pédagogique au CREDIF à l'époque, publie un rapport intitulé « Visite des classes d'initiation pour enfants étrangers »<sup>(25)</sup>. Suite au stage de Boulogne cité dans la circulaire de janvier 70 et auquel il a participé, il entreprend un tour de France des CL.IN. On apprend que les CL.IN. (au nombre de 99) sont tenues dont 66 d'entre elles par des maîtres formés par le CREDIF lors d'un stage national organisé autour de la

(23) Centre de Recherche et du diffusion du français, créé en 1959 en remplacement du centre d'étude du français élémentaire, dissous en 1996

(24) Créé en 1959, il deviendra le BELC (Bureau d'enseignement pour la langue et la civilisation) en 1966.

(25) Daté du 04/09/70



classe de Mme BOUEE, institutrice à l'école de filles de la rue Thiers à BOULOGNE sur SEINE, et pour 33 par des maîtres déjà en poste à la rentrée de septembre 69, avant le stage qu'ils n'ont pas suivi.

Le rapport de visite de M. GRANGE Ce rapport qui comporte les descriptions de certaines classes visitées éclaire la circulaire de 1970 sur quelques points. En effet, cette dernière propose trois types de fonctionnements: annuel, trimestriel ou semestriel et « de rattrapage intégré ». le rapport nous apprend que le premier a été choisi par 62 classes, le second par 3 classes, le dernier par 2 classes sur les 67 classes prises en considération dans le rapport (66 visitées, la 67<sup>e</sup> étant celle de Boulogne). Ainsi, les classes qui se mettent en place en 69/70 sont des classes qui scolarisent pendant une année complète les enfants étrangers non francophones. Ce choix annuel sera par la suite très critiqué au nom de la « ghettoisation » des enfants immigrés, mais à cette époque il fait la quasi unanimité y compris au près des IDEN comme le précise le rapport. Ce choix va aussi dans le sens induit par la méthode audiovisuelle du CREDIF et dans le sens des propositions de l'AEE. Néanmoins, à bien lire le libellé de chaque solution (circulaire) on peut imaginer que c'était la solution de la classe trimestrielle qui était la préférée du ministère. Elle « a l'avantage d'un meilleur rendement, et celui de s'adapter, avec trois ou deux cycles par an au rythme d'arrivée des enfants. » Nous sommes en pleine époque de rationalisation de l'enseignement en France qui doit faire face à la montée de la scolarisation de masse et à la vague démographique du baby-boom<sup>(26)</sup>.

Sur le terrain, la complexité du problème de l'accueil des enfants qui ne parlent pas français est grande. Le challenge consiste à mettre en place des structures scolaires pour les intégrer au mieux et au plus vite alors qu'on ne sait ni combien ils seront, ni quand et où ils arriveront, ni quel sera leur âge ou leur niveau scolaire.

Comme l'attestent les cahiers d'appel des maîtres de l'époque et leurs témoignages, la situation est relativement difficile à gérer. En début d'année la classe semble homogène car la caractéristique dominante pour tous les élèves de CL.IN. est qu'ils ne parlent pas un mot de français. Puis petit à petit, parfois assez vite, les distinctions dues à l'âge et à la scolarité antérieure apparaissent et prennent le dessus. Le tout souligné par les disparités socioculturelles. Certains élèves sont amenés à quitter rapidement et définitivement la CL.IN. (en général les plus jeunes de milieu pas trop défavorisé), puis d'autres sont insérés temporairement dans des classes ordinaires (les élèves ayant eu une scolarité antérieure comparable à celle de leurs camarades français du même âge) ils ne seront insérés à temps plein que l'année suivante ou en fin d'année, d'autres enfin âgés, sans scolarité antérieure et de milieu défavorisé ne pourront rejoindre qu'à temps partiel l'année suivante des enfants qui bien souvent auront deux ans de moins qu'eux. Le tableau ne serait pas complet sans rappeler que les arrivées dans ces classes sont étalées tout au long de l'année et que les difficultés de communication langagière peuvent masquer des problèmes psychologiques.

Dans les années 60, même si les maîtres sont sensibles aux différences culturelles celles-ci ne sont pas la priorité de leur action. D'ailleurs, dans la circulaire ministérielle de 70, « l'adaptation à la vie française » arrive en dernier, et les

(26) 6,2 millions d'élèves dans le primaire en 1954/55

problèmes interculturels ne sont pas évoqués : « En dehors de cet enseignement, qui accorde, dans un premier temps la priorité à la langue orale à l'aide de techniques audiovisuelles et qui ne saurait occuper plus d'une heure trente à deux heures par jours, le maître attachera une importance particulière à l'introduction progressive de la langue écrite, au calcul, aux disciplines d'éveil, aux activités complémentaires et à l'adaptation à la vie française. » Il s'agit bien du programme d'une classe annuelle, non celui d'une classe de rattrapage, cette dernière serait plus massivement axée sur l'apprentissage langagier et de la vie scolaire. La doctrine dominante (et la pratique) dans cette période des années 1960/début 70 est l'assimilation par la langue française. L'expérience des immigrations européennes précédentes conforte cette position et la proportion d'européens parmi la population récemment immigrée reste forte, même si elle diminue petit à petit.

## La formation des maîtres de CL.IN

Pour la plupart, les maîtres de CL.IN. sont des enseignants qui outre leur formation pédagogique standard sont formés lors de stages organisés par le CREDIF qui leur sont dédiés ou qui regroupent aussi des maîtres enseignant le français à l'étranger (par exemple Montpellier 1967). Souvent si les maîtres de CL.IN. recevaient lors de ces stages une formation utile (voire indispensable) à l'emploi des instruments audio-visuels du CREDIF, n'y trouvaient pas traité leur préoccupation principale : l'insertion dans le système scolaire et dans la société française d'enfants immigrés. Pour l'année scolaire 67/68, la Direction de la coopération recense parmi les maîtres de CL.IN. 17 titulaires, 5 stagiaires, 13 remplaçants et 3 suppléants. Presque tous ont suivi des stages du CREDIF.

Lors du stage de Lille du 21 au 30 novembre 1966, 21 stagiaires qui tous sont affectés sur des classes de CL.IN. seront formés à l'utilisation de la méthode « Bonjour Line ». Ils recevront aussi des conseils pour organiser leur classe et appréhender les problèmes qui peuvent se poser à des élèves non-francophones arrivant dans une école française. Un suivi de stage réunissant 15 maîtres de CL.IN. se tiendra en juin 67, essentiellement pour améliorer les instruments du CREDIF et leur utilisation.

Le stage dit de Boulogne, organisé par le CREDIF, est le plus important de cette période. Relativement court, du 22 septembre au 4 octobre 1969, il a été ouvert aux instituteurs qui venaient d'être nommés pour la rentrée de septembre 69 sur des postes CL.IN. et à quatre inspecteurs départementaux volontaires. Il se situe dans une période où la régularisation des CL.IN. (l'abréviation souvent utilisée en 1970 était C.I.) au sens reconnaissance de leur existence en tant que solution d'accueil pérenne pour les élèves non-francophones du primaire.

En fait avant 1970 les CL.IN. étaient ouvertes sur demande du terrain sans incitation autre que de faire face à des difficultés locales particulières et dans le cadre d'« arrangements » locaux, certes validés au niveau national A partir de 1970, le Ministère propose (et promeut) aux acteurs locaux ayant des problèmes de scolarisation d'enfants non francophones une solution : la CL.IN. Cette « publicité » faite par la circulaire explique, avec l'action au ministère de certains inspecteurs tels M. PICHEROT, le développement numérique de ces classes dans les années 70.



Ce stage, avant même la circulaire officielle, marque la prise en main officielle sur le plan pédagogique de ces classes par le ministère de l'Éducation Nationale et la fin du statut expérimental. Comme d'habitude, à Boulogne la méthode « *Bonjour Line* » eut la vedette. Mais les stagiaires eurent aussi la possibilité de s'initier à la méthode concurrente « *Frère Jacques* » du BELC qui elle utilisait un tableau de feutre et des figurines. Cette dernière sera testée à Dreux en milieu à forte proportion d'étrangers dans 6 CP la même année. Cette alternative vient comme une réponse à la fin prévisible de la prise en charge par l'AEE de l'équipement des CL.IN. avec la méthode audio-visuelle du CREDIF.

Là où le stage innova fut par la possibilité d'observation d'une classe d'initiation en activité et par la possibilité qu'on eu certains participants de s'essayer dans cette classe. Autre originalité : les conférences de M<sup>me</sup> LAMBIOTTE (IDEN devenue responsable de la recherche à la Direction de la coopération) sur les problèmes psychologiques et d'insertion que pouvaient rencontrer les enfants immigrés. Logiquement, puisque le travail des enseignants de CL.IN. visera à l'intégration des enfants dans des classes ordinaires, M. LEGRAND et M<sup>me</sup> PICARD sont venus exposer l'état de leurs travaux sur la réforme du français et des mathématiques. Le stage, au vu des conclusions des deux principaux animateurs Michel DABENE, directeur du CREDIF et Pierre GRANGE, fut un succès, même si le temps a semblé compté. La conclusion du rapport de stage publié par le CREDIF et l'AEE, souhaite une reconnaissance officielle des classes d'initiation ou plutôt une reconnaissance publique.

Le souhait a été très vite été entendu puisque le 7 octobre au Ministère eu lieu une réunion à laquelle participèrent les deux organisateurs du stage de Boulogne, M. LEGRAND, M. KNAPP directeur de la coopération, M. MANGIN Conseiller d'État, président de l'Almicale pour l'enseignement aux étrangers et sept autres hauts fonctionnaires du Ministère. Suite à cette réunion le Directeur de la Coopération élabore un projet de circulaire qui ressemble beaucoup, au vu des extraits publiés en décembre 69, au texte de la circulaire de janvier 70. Il s'appuie sur une proposition du CREDIF reprenant en partie les conclusions du stage de Boulogne.

## Le dénombrement des CL.IN. et des élèves de CL.IN.

Comme avant 1971 il n'y avait pas de décompte officiel des CL.IN., les chiffres produits ici, ont comme source les rapports d'activité de l'AEE<sup>(27)</sup> et les recensements menés sporadiquement par la Direction de la coopération<sup>(28)</sup>.

La première CL.IN. repérée est, comme nous l'avons déjà écrit, celle de Nanterre. Elle fonctionne depuis la rentrée 1962. Pour l'année scolaire 1965/66, outre la doyenne des CL.IN. nous avons trouvé trace d'une classe à Aubervilliers et d'une deuxième classe à Nanterre. Une autre classe a du fonctionner la même année scolaire à Marseille (basses). A la fin juin 1967 (année scolaire 1966-67), 21 classes sont répertoriées. Un courrier du directeur de la coopération au directeur du CREDIF<sup>(29)</sup> fait état du projet de création de 20 CL.IN. sur l'année 66-67.

(27) Etablis l'année suivante et publiés dans *Vivre en France*

(28) Conservés aux archives nationales

(29) Daté du 22 juillet 1965, archives du MEN

En effet, dès l'année suivante le chiffre passe à 39, pour redescendre à 35 et décoller à 97 en 69/70, année de la circulaire du bulletin officiel de l'Éducation Nationale. Mais les chiffres, varient (certes seulement de quelques unités) suivant les documents, suivant les sources, suivant les dates.

Nous possédons également pour l'année 68/69 des indications chiffrées sur la population de 32 CL.IN. de la région parisienne. Parmi ces CL.IN. figurent 14 classes des écoles départementales du port de Gennevilliers qui en fait ont fonctionné avec surtout des enfants étrangers (100% à certaines époques) mais pas toujours avec des non-francophones au sens strict. Les effectifs moyens dans les CL.IN. « ordinaires » et dans celles du port de Gennevilliers sont sensiblement les mêmes : 21,9 et 20,7. Dans les premières les enfants portugais prédominent largement avec une proportion de près de 40%, dans les secondes les enfants nord africains représentent 77% des classes. En fait, on peut remarquer que presque chaque classe, en fonction de son implantation, possède une population spécifique ; majorité d'élèves portugais sur Aubervilliers, Montreuil, Sartrouville, Fromainville (92%)..., majorité maghrébine sur Gennevilliers port et ville, Nanterre (100%), Argenteuil (89%)... présences d'élèves Chinois sur Paris 3<sup>e</sup> ... forte proportion d'élèves en provenance des pays du pacifique et d'Asie rue Severo à Paris.

La circulaire révèle que les informations statistiques fiables manquent, elle se termine même par une demande de rapports détaillés aux IDEN. Le compte rendu de la réunion du 24 juin 70 entre M. LANGIN et M. BILLECOCQ, secrétaire d'État auprès du ministre de l'Éducation Nationale, fait état de la même demande de la part du président de l'AEE qui se plaint « *du manque d'information sur les effectifs d'enfants dans les établissements scolaires, ainsi que sur les troubles ressentis ou provoqués par eux dans la vie scolaire* ». En 72 dans une étude intitulée « *Aspects psychologiques des classes d'initiation pour enfants étrangers* », Pierre GRANGE et Michel DABENE (directeur du CREDIF) traiteront en partie la dernière question. Le problème des statistiques concernant le nombre d'élèves en CL.IN. était toujours d'actualité au milieu des années 90. En effet, d'une part les élèves primo arrivants se présentent dans les écoles à n'importe quel moment de l'année et pas forcément avant les recensements officiels de début d'année, d'autre part certains département en voulant « *forcer* » l'intégration des élèves de CL.IN. dans les classes ordinaires à l'issue de leur formation linguistique et d'intégration, demandaient aux directeurs d'école d'inscrire les nouveaux arrivants non francophones dans des classes ordinaires. Le double décompte des élèves n'étant pas possible sur les imprimés de l'époque, certains départements (comme l'Essonne par exemple) apparaissaient dans les années 80 comme n'ayant aucun élève en CL.IN. (alors que 24 classes accueillaient plus de 200 élèves !).

## L'encadrement des CL.IN.

Dans la circulaire de 1970, il est souhaité que des inspecteurs départementaux spécialisés se chargent du suivi de ces classes, qu'à défaut un par académie soit désigné pour se spécialiser. Le recours possible aux services d'un assistant pédagogique (du CREDIF) spécialisé est prévu lors des inspections.



Auparavant, c'était bien souvent ce dernier qui assurait seul la visite et le rapport pédagogique de la classe (Cf. rapport P ; Grange). La spécificité des postes de CL. IN. est reconnue. Le CREDIF est chargé de la recherche et de la délivrance des diplômes, en fait il ne s'agissait que de certificats de bonne utilisation de la méthode audiovisuelle « *Bonjour Line* ». La prise en main par l'administration, corollaire incontournable à l'entrée de plein pied dans le giron de l'Éducation nationale, est totale. Les indemnités des maîtres vont disparaître progressivement (1973), soulevant le problème de leur assimilation au corps de instituteurs spécialisés. La formation (encadrement) spécifique des maîtres passera entre les mains des CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) en 1976.

## En guise de conclusion

La proposition de mise en place de CL.IN. dès 1953 est à priori surprenante, mais elle doit être remise dans le contexte de l'époque : plan Marshall de scolarisation en Algérie en 1951/52, brusque augmentation des arrivées de familles algériennes<sup>(30)</sup>, enquêtes de l'UNESCO sur l'alphabétisation, ... La question serait presque de savoir pourquoi l'idée a été mise en sommeil pendant plus de 10 ans ! On peut évoquer le déclenchement de la guerre d'Algérie en 1954, mais les cours d'adolescents ont fleuri pendant cette période (1954-1962), tout comme les cours d'adultes. Peut être que le statut de citoyen français accordé en 1947 aux ressortissants d'Algérie a incité l'Éducation nationale à ne pas mettre en place de dispositifs spéciaux. Le caractère souvent provisoire (dans la réalité ou dans la perception collective) du séjour des émigrés (surtout algériens) a certainement aussi été facteur retardant. Enfin, très probablement l'espoir que l'école primaire française, avec son fonctionnement ordinaire, réussirait, comme par le passé l'assimilation des jeunes élèves étrangers et algériens a été un facteur déterminant. À l'exception de la CL.IN. de Nanterre, qui a fonctionné dans le contexte du plus grand bidonville de France, regroupant une forte population algérienne, les premières CL.IN. apparaissent au milieu des années 60. Les principaux facteurs de leur mise en place sont semble-t-il un certain constat d'échec de l'assimilation « ordinaire », mais aussi la montée du spécialiste comme solution au problème spécifique et enfin le refus de retards scolaires qui vont être de plus en plus difficiles à gérer : en 1959 on annonce le passage de la limite de la scolarisation obligatoire à 16 ans<sup>(31)</sup>, en 1963 la création des CES tend à supprimer à l'école primaire les possibilités de garder des élèves en retard massif jusqu'à 14 ans<sup>(32)</sup>. Dans ce contexte, il est assez naturel que l'idée de traiter spécifiquement le problème des enfants primo-arrivants non francophones s'impose. Les travaux sur la diffusion du français dans les années 50 et le développement d'outils spécifiques sont aussi des facteurs facilitant.

Le caractère « *expérimental* » des classes est à comprendre comme tenant à la tentative de trouver une nouvelle solution au problème de l'intégration des élèves non-francophones primo-arrivants.

(30) Population, n°1, 1954, page 46

(31) Votée en 1959, mise en place pour les élèves entrant à 6 ans à l'école primaire la même année, soit effective en 1969.

(32) Cf. rapport Capelle de 1962 ayant mis l'accent sur l'importance des retards scolaires sur la scolarité générale

Cette démarche est initiée surtout par le terrain, même si très rapidement l'Amicale (association para-ministérielle au moins au début) a soutenu activement les initiatives. L'expansion initiale semble néanmoins reposer sur le bouche à oreille, auquel l'Amicale et le CREDIF participent. La nouveauté des méthodes et le statut particulier des maîtres de CL.IN. renforcent l'attractivité de la classe.

À partir d'un certain développement il paraissait inévitable que le Ministère de l'Éducation, qui était malgré tout très engagé par la mise à disposition de postes, finisse par donner un statut reconnu à ces classes, ce qu'accomplit la circulaire de 1970. 

## Sources

### I) Archives

- a) *Archives Nationales de Fontainebleau*, Centre des Archives Contemporaines.  
b) *Archives du CREDIF à St Cloud*. Composées des travaux des différentes personnes de l'organisme qui se sont intéressées au problème, on notera : P. Grange – Rapport de visite de CL.IN. 69/70 – Apprentissage de la lecture en CL.IN. 1971  
P. Grange avec M. Dabene ; *Aspects psychologiques des classes d'initiation 1973*  
Sans auteur nommé : *Rapport de fin d'année de la classe expérimentale de Boulogne 1970*  
Mme Schleicher ; *Recyclage des enfants étrangers du port de Genevilliers*  
J.Clewy ; *L'institution scolaire devant l'immigration 1976*  
P.Grange ; *Problèmes posés par la scolarisation des enfants des travailleurs migrants*. CREDIF 1974  
J.Ripoche ; *Problèmes médico-pédagogiques posés par la scolarisation des enfants de travailleurs migrants en Seine St Denis*. 1971  
J.Clewy ; *Orientation des enfants étrangers à l'issue d'un passage en classe spéciale*. Crefid 1976  
P.Grange ; *Place et rôle de l'audio visuel et des activités d'éveil dans la scolarisation des enfants de migrants*. 1974  
c) *Archives personnelles de M. Grange* : Probablement les plus complètes avec celles des archives nationales : On y trouve des années de correspondance de toutes les personnes qui ont travaillé sur la scolarisation des enfants de migrants et le conseiller pédagogique du CREDIF au niveau enfants de migrants. Minutes de stages de colloques. Lettres cadres d'inspecteurs généraux chargés du dossier. Lettres personnelles des mêmes. Lettres d'instituteurs, rapports de fin d'année de classe de CL.IN. de toute la France. Listes de maîtres visités rapports de visites. Plus beaucoup de documents dactylographiés déposés au Crédif mais qui ont malheureusement été détruits (d'après les archivistes) lors de déménagements. Le tout formant 5 à 6 m de rayonnages.  
d) *Archives de M. Picherot*.  
e) *Archives de l'association Amana* : Coupures de presse surtout sur la fin de l'AEE, extraits de débats parlementaires (journal officiel).

### II) Données statistiques sur les populations étrangères

- Marcel Croze : *Tableaux démographiques : La population en France : Histoire et géographie 1988* INED.  
OMISTAT 91 OMI  
*Recensement de la population de 1990* : Nationalités INSEE.  
*Bilan de l'émigration en 1968* : Ministère du travail de l'emploi et de la population.  
*L'immigration en Rhône-Alpes depuis 1946*, INSEE 1984.  
*Bilan de 20 années d'immigration, 1946-1966*. ONI 1967.

### III) Revues, Articles

- Antonio Perotti : *La scolarisation des enfants des travailleurs émigrés : Les diverses approches pédagogiques : 1970,1983*. Revue migration 83.  
Revue du FAS : *En FAS entre autres culture et identité, la transmission culturelle e.tc...*  
Boulot, Fradet : *L'accueil des enfants étrangers non francophones*. Migrants Formation N° 73 juin 88  
B.Lambiotte-Fekkar. *Les problèmes de l'adaptation scolaire des enfants algériens de la région parisienne*. Revue Enfance, 1966.  
*Détermination des catégories respectives des enfants étrangers et des enfants non-francophones*. CEFISEM Seine St Denis.  
*Les écoles du Port*; SGEN-CFDT 1975.  
ML Tournier. *Problèmes sociaux et éducatifs présentés par les mères et les jeunes enfants de migrants*. Centre international de l'enfance 1973.  
*Vivre en France de 1969 à 1976*.  
Guy Georges. *L'enseignement des enfants étrangers*. L'école libératrice 1971.  
M-A Bloch. *750 000 enfants de travailleurs immigrés*. L'Éducation 1971.  
M. d'Anthenaise. Paris 1968.  
Boulot, Boyson-Fradet. *Les immigrés et l'école 1973/1987*. CIEMI 1988.  
Jacques Berque. *L'immigration à l'école de la République*. CNDP 1985.  
*Les enfants de migrants à l'école*. OCDE 1987.  
Rojo José. *Problème de la scolarité des enfants immigrés 1968*.

### V) Textes officiels

Circulaire IX 70-37 du 13 01 70

## Les traites négrières (3) La traite coloniale européenne

Par Patrick ALLIER

Membre du bureau de la Fédération AEFTI

**L'**Europe n'a pas « inventé » la traite négrière. Nous avons vu, au cours des précédents articles, qu'en fait elle a été pratiquée par les sociétés de l'Antiquité, puis au cours du Moyen-âge européen. De même, les empires arabo-musulmans, y ont eu recours et nous avons vu lors de notre dernier article que la traite intra-africaine existait de longue date. Pourtant la colonisation du nouveau monde par les Européens, marqua une augmentation quantitative du phénomène. En effet entre 12 et 15 millions d'hommes et de femmes ont été déportés de leur continent sans aucun espoir de retour et ceci organisé administrativement par les plus grandes nations européennes de l'époque.

### L'historique de la traite

Essayons d'abord de situer dans le temps cette traite coloniale européenne. À partir du début du XV<sup>ème</sup> siècle, les marchés d'esclaves d'Asie centrale se sont fermés aux marchands européens du fait de la construction de l'empire ottoman. Devant cet état de fait, les marchands d'esclaves doivent se tourner vers d'autres sources d'approvisionnement. À partir de là, nous voyons trois phénomènes se développer et rentrer en concordance :

• D'abord des aventuriers Portugais qui depuis 1312 et la conquête des Canaries, vont petit à petit prendre possession de certaines îles et territoires le long de la côte africaine, au nom du roi du Portugal. C'est Madère en 1420-1425, le cap Bajador en 1434, le cap Branco en 1441, le cap d'Arguin en 1443-1444, les îles du Cap Vert en 1444, la Gambie en 1445, la Sierra Leone en 1460, le cap des Palmes en 1471, Sao Tomé en 1474, Elmira en 1482 et enfin Kongo et Lunda en 1482.

• D'un autre côté, le pouvoir portugais veut établir des paysans de la péninsule qui manquent de terres et implanter des cultures spéculatives, notamment la canne à sucre, qui exige de la main d'œuvre.

• Troisièmement les marchands d'esclaves sont à la recherche d'une nouvelle source d'approvisionnement qu'ils cherchent à contrôler. Nous les trouvons dès 1447 dans la petite île d'Arguin échangeant de la poudre d'or et des captifs raziés chez les maures contre des pièces d'étoffe et du blé.

La conjonction de ces trois phénomènes, mettra en place dans un premier temps une traite des noirs africains par les marchands portugais dans la péninsule et dans les îles face à l'Afrique et ce dès 1450.

Les Portugais développent le grand comptoir de traite de Sao Jorge de Mina après 1481, puis l'économie des plantations à Sao Tomé après 1486. Nous ne sommes pas encore dans le commerce triangulaire, mais dans un commerce direct, le long de la côte africaine entre le Portugal et ses colonies. Ce n'est qu'à partir de 1550 que sera mis en place par les portugais, (après le voyage de Pedro Cabrol en 1500, qui lui permet de découvrir le Brésil), un commerce au travers de l'Atlantique. Entre temps, Christophe Colomb découvre l'Amérique au nom du roi et de la reine d'Espagne en 1492. Il effectue quatre voyages qui se déroulent jusqu'en 1504. En 1519, les espagnols assiègent Tenochtilan, tuent l'empereur Moctezuma et envahissent le Mexique (l'actuel Mexico sera reconstruite sur les ruines de l'ancienne capitale Aztèque).

D'un autre côté, ces mêmes espagnols s'installent en Floride en 1513, puis Lucas Vallez de Ayllon en Caroline du Sud en 1526. La colonisation de l'Amérique du Nord, par les Européens, commence dès la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle. Elle est faite essentiellement par trois pays, l'Espagne, la France et l'Angleterre mais il ne faut pas oublier le rôle joué par la Hollande. La colonisation des nouveaux territoires peut alors commencer.

### L'importance de la traite en chiffre

Nous venons de voir que toutes les grandes puissances maritimes Européennes de l'époque participèrent à la colonisation de l'Afrique et de l'Amérique du Nord et du Sud. Pour ce qui est du Portugal, nous avons vu comment, un début de déportation de la main d'œuvre africaine avait été mise en place. Nous pouvons dire que le même schéma a été reconduit avec le continent américain d'abord avec la découverte du pays et son contingent de guerre et d'extermination des populations locales, ou leur mise en esclavage. Dans un deuxième temps les colons arrivent pour le peuplement de ces nouveaux territoires. Troisième temps, des cultures spéculatives demandeuses de beaucoup de main d'œuvre (canne à sucre, café, etc.) sont installées.

Dans un souci de rentabilité, le commerce triangulaire s'est mis en place entre les trois entités : l'Afrique pourvoyeuse d'esclaves, les colonies employeuses de cette main d'œuvre et fournisseuses des produits tirés des cultures spéculatives et enfin les puissances maritimes européennes qui arment les bateaux, fournissent les capitaux, consomment les produits et empochent les bénéficiaires. Soit par leur ancienneté dans ce trafic, soit par leur puissance, quatre d'entre elles assurèrent 90 % de celui-ci. Le Portugal, en tête avec 4, 650 millions de captif transportés, vient ensuite l'Angleterre avec 2,6 millions puis l'Espagne avec 1, 6 million et enfin la France, avec seulement 1, 25 millions.

Il est à noter que l'Espagne, possesseur de la plus grande partie des continents de l'Amérique utilise moins la traite négrière directe et préfère utiliser la traite des autres pays. Nous pouvons chiffrer la totalité de la traite négrière Européenne à environ 12 millions d'esclaves. Les pays destinataires de la traite étaient principalement : le Brésil avec 4 millions, l'empire Espagnol (y compris Cuba) 2,5 millions, les Antilles Britanniques 2 millions, les Antilles Françaises (y compris Cayenne) 1,6 millions, l'Amérique du nord Britannique et Etats-Unis 0,5 millions, les Antilles Hollandaises 0,5 millions, les Antilles Danoises 0,028 millions.

Les chiffres de la traite négrière ont longtemps été sources de polémiques. Des estimations allant jusqu'à 200 millions de personnes avaient été annoncées, mais nous savons, maintenant que la majorité des archives ont été étudiées, que le chiffre de 12 à 13 millions est admis par tous. Ce qu'il faut bien noter, c'est que pour ces 12 à 13 millions d'Africains embarqués, le nombre de victimes en Afrique directement liées à cette traite est impossible à évaluer avec précision faute de sources fiables, mais que l'on peut évaluer dans l'état des recherches actuelles à 4 ou 5 fois le nombre de captifs embarqués.

## Les circuits de la traite

La traite négrière formait trois circuits distincts. Nous pouvons dire que celle de l'Atlantique Nord fut la plus massive et moteur du système négrier européen. C'est celle qui fonctionnait sur le schéma du circuit triangulaire que nous avons vu précédemment. Les navires chargés de marchandises de peu de valeur destinées à l'achat des esclaves se rendaient depuis l'Europe sur les côtes d'Afrique, lieu de la première transaction. Puis ils traversaient l'atlantique pour rejoindre les Antilles ou le continent Nord Américain où étaient vendus les captifs, qui devenaient esclaves dans les différentes plantations. Enfin les bateaux étaient chargés avec les différentes productions des colonies et repartaient vers l'Europe.

La traite de l'Atlantique Sud fonctionnait presque toujours en droite ligne entre le Brésil et Luanda, Porto Novo et Ouidah sur la côte Africaine. Ils étaient chargés au Brésil de productions locales ou importées par les Portugais, accostaient en Afrique où ils achetaient les captifs, puis repartaient vers le Brésil.

La traite dans l'Océan Indien était encore différente, car les transactions se faisaient des côtes de Madagascar et d'Afrique orientale vers les îles sans revenir dans les ports Européens.

## Les régions de départ des esclaves de la traite atlantique

Si nous séparons cette traite négrière en trois grandes périodes comme l'a fait O. Pétré-Grenouilleau, c'est-à-dire 1519-1675, 1676-1800 et 1801-1867, nous obtenons le tableau suivant. (Les chiffres sont donnés en milliers de personnes).

	1519 - 1675	1676 - 1800	1801 - 1867
Séné Gambie	34,8	349,1	114,5
Haute Guinée	2,5	367,8	225,2
Côte de l'Or	51,3	922,9	69
Baie du Bénin	3,5	1453,4	546,5
Baie du Biafra	94,8	963,8	459,1
Afrique Centrale	787,4	2473,8	1626,4
Afrique de l'Est	3,2	75,2	406,1
Total	1009,0	6606,0	3446,8

Nous pouvons en déduire que la période qui fut la plus propice à cette traite négrière fut sans conteste la période allant de 1676 à 1800 et que seule l'Afrique de l'Est a vu le nombre d'esclaves partis de ses rives augmenter lors de la période 1801 à 1867, ceci étant essentiellement dû à la traite illégale après l'abolition. L'éloignement est sans doute la cause de la non application des accords entre la France et le Royaume-Uni basé sur le droit de visite des navires.

## Destination des captifs

Deux grands ensembles de territoires reçurent à eux seuls près de 10 millions de captifs qui devinrent des esclaves, soit plus de 80% de l'ensemble de la traite atlantique.

Le Brésil reçut environ 4 millions d'esclaves et l'archipel des Antilles près de 6 millions. Les Etats-Unis, période Anglaise comprise, en reçurent environ 500 000 et l'ensemble de l'Amérique Espagnole environ 1,6 million.

L'esclavage colonial fut donc massivement le fait de la Caraïbe et du Brésil, mais selon une chronologie différente. Au moment où la traite à destination des Antilles fléchissait, suite à la révolution de Saint Domingue en 1793 et à l'abolition de la traite Anglaise en 1807, la traite vers le Brésil prenait son essor maximal, culminant dans les années 1830-1840. Seul Cuba et Porto Rico dans les Caraïbes continuèrent à attirer massivement une traite illégale jusque dans les années 1860.

## La mortalité des captifs pendant le transport

La mortalité des captifs pendant leur transport sur les navires négriers a été en constante baisse depuis les années 1590 jusque dans les années 1830. Très élevée au début de la traite, elle était d'environ 30% mais décroissait rapidement au début du XVIII<sup>ème</sup> siècle du fait, essentiellement, de l'amélioration de l'alimentation et de l'hygiène. L'obligation était faite aux navires négriers d'embarquer un chirurgien à bord, cette marchandise étant coûteuse pour l'armateur, chaque mort était une perte de bénéfice. Mais cette mortalité si elle est en baisse se stabilisera autour de 15% à partir du milieu du XVIII<sup>ème</sup> siècle. Mais ce taux moyen cache des inégalités terribles, car il s'avère impossible d'éliminer les maladies infectieuses et le scorbut.

# Lutte contre les discriminations

De plus des révoltes ou des tempêtes amènent certains voyages à être de véritables hécatombes. Nous pouvons rajouter que par esprit de profit supérieur, certains pays ou armateurs passaient par-dessus les règles minimales d'hygiène. À partir des années 1830, le caractère clandestin de la traite fait disparaître le peu de contrôle existant et le taux de mortalité remonte. Il est à noter que l'équipage sur ce type de navire était soumis aux mêmes risques d'épidémie et de tempête, et qu'avec le travail très dur des marins le taux de mortalité était beaucoup plus élevé que celui des bateaux de commerce ordinaire.

## Les profits de la traite

L'Europe négrière s'appuya surtout sur les ports de sa façade atlantique, en plein essor depuis la mise en valeur des colonies d'Amérique. Séville et Cadix qui étaient des grands centres au début de la conquête de l'Amérique, restèrent des ports d'arrivée des métaux mais ne jouèrent pas un rôle prépondérant dans la nouvelle économie basée sur les plantations esclavagistes. Nous l'avons vu précédemment la place de Lisbonne était faible car le commerce avec le Brésil se faisait en « droiture » d'Afrique en Amérique. Les activités négrières et les retours des denrées coloniales furent le moteur du développement des grands ports atlantique d'une Europe occidentale en croissance rapide à partir des années 1740. Les grands pôles de la traite atlantique, se trouvent dans un triangle qui va de Bordeaux, à Liverpool et à la côte Néerlandaise. Il est intéressant de dresser un tableau, en groupant par pays les différents ports de la façade atlantique

Ports	Nombre d'expéditions	Total par pays
Liverpool	4894	9870 pour l'Angleterre
Londres	2704	
Bristol	2064	
Autres ports Anglais	208	
Zélande	688	1058 pour la Côte néerlandaise
Rotterdam	126	
Amsterdam	210	
Groningue	34	
Dunkerque	41	3699 pour la France
Le Havre	451	
Honfleur	134	
Saint Malo	218	
Lorient	137	
Nantes	1714	
La Rochelle	448	
Bordeaux	419	
Autres ports Français	48	

Nous pouvons noter que l'Angleterre arrive largement en tête de ce commerce triangulaire, avec le port de Bristol qui a lui seul lance plus d'expéditions que la totalité des ports Français. Ceci s'explique par le fait que la marine anglaise est la plus importante d'Europe et qu'elle a fait beaucoup d'expéditions pour fournir en esclaves les autres pays tel que l'Espagne, les colonies Néerlandaises, voire le Brésil et la France dont la demande en esclaves dépasse de beaucoup la capacité de leur flotte marchande.

Quant aux profits retirés de cette traite négrière et de ce commerce triangulaire, les recherches les plus récentes montrent que le rendement moyen de ces expéditions n'a pas dépassé les 10%. Ce qui à l'époque était un rendement assez important pour le capital investi, mais qui ne correspond pas aux fabuleux bénéfices que le « commerce du bois d'ébène » était censé rapporter.

Ce qui a sûrement attiré les capitaux sur cette sorte d'entreprise, c'est son côté aléatoire, car une expédition réussie pouvait rapporter de 100 à 150 % de bénéfice et un naufrage dans une tempête ou une épidémie pendant le transport anéantissait tout espoir de bénéfice. Ce « jeu » explique sûrement l'attrait des capitalistes pour acquérir des parts dans les sociétés négrières.

De plus ce commerce jouissait de beaucoup d'avantages de la part des pouvoirs politiques en place. Citons pour exemple cette phrase écrite en 1778 dans un mémoire adressé au roi de France par la chambre de commerce de Bordeaux : « De tous les commerces maritimes, il n'en est pas de plus hasardeux que la traite des noirs (...). Et cependant il n'en est pas qui mérite plus de faveur et de protection (...). Sa majesté par les faveurs qu'elle lui a accordées a reconnu combien ce commerce était utile à l'Etat et à cette province ». Mais pour bien saisir l'enjeu de ce commerce, il faut voir aussi toutes les activités annexes liées à cette activité. Nous pouvons noter, la fabrication et la vente des marchandises de traite, l'ensemble des métiers liés à la construction navale et à l'armement des navires, les activités manufacturières et commerciales induites par l'arrivée des denrées coloniales, la circulation des capitaux à travers le réseau des banques européennes, les assurances maritimes et les bourses. Le développement de certains ports européens et l'essor de l'Europe se mesurent en ajoutant les bénéfices directs de la traite négrière et ceux de toutes ces activités générées en amont et en aval.

## L'abolition

Dès la fin du XV<sup>e</sup> siècle, nous pouvons voir que la papauté tente de mettre un terme à la traite et condamne l'esclavage. Puis les abolitionnistes de la traite des noirs furent les noirs eux-mêmes, à travers les protestations, révoltes et soulèvements. Certains groupes formèrent de véritables principautés, à l'image de l'île de Saint-Dominique-Haïti où dans la nuit du 22 au 23 août 1791, les esclaves de la colonie française se soulèvent contre leurs maîtres. La révolte est menée par Boukman, un prêtre vaudou. C'est le début d'une guerre menée par Toussaint Louverture qui aboutira à l'indépendance d'Haïti le 1er janvier 1804. Il est à noter que l'UNESCO fera du 23 août « la Journée internationale du Souvenir de la Traite négrière et de son abolition ». La révolution Française abolit l'esclavage en 1794, mais le premier consul Bonaparte le rétablit en 1802. Le Danemark est le premier pays Européen à abolir la traite des Noirs en 1803, viennent ensuite les Etats-Unis et l'Angleterre en 1807. La machine était lancée et tous les autres pays européens y prenaient part. Au Congrès de Vienne (1815), Talleyrand obtient de pouvoir participer aux conférences initialement réservées aux quatre vainqueurs en promettant à Lord Castlereagh, représentant de la Couronne Britannique, de soutenir la position britannique sur l'interdiction de la Traite des noirs. L'interdiction de la traite (et non de l'esclavage) est adoptée dans le texte final.

Cette décision ne sera pas prise en compte par Louis XVIII et il faudra attendre une ordonnance de ce même Louis XVIII pour que soit abolie la traite négrière en 1817. Malgré l'abolition de la traite, celle-ci continuera de perdurer dans les faits, car la demande des propriétaires terriens était importante, le système économique des grandes exploitations étant basé sur l'esclavage.

La traite est illégale et non pas clandestine. En effet, jusqu'au milieu des années 1820, des négriers français sont armés dans les ports de Nantes ou de Bordeaux, à la vue de tous. Ils bafouent délibérément la loi. Entre 1815 et 1833, on recense 353 bateaux de traite dans le port de Nantes. L'Angleterre mène une lutte sur les mers pour réprimer cette traite illégale, essentiellement pour des raisons d'équilibre économique. Mais les milieux d'affaires français doutent de sa sincérité et l'accusent de vouloir ruiner la France et de saborder la relance économique. Continuer de faire la traite apparaît comme un acte patriotique pour la richesse de la France ! La traite négrière disparaît grâce à des accords entre la France et le Royaume-Uni basés sur le droit de visite des navires. Les marines royales croisent sur les côtes occidentales africaines. Leur mission est de visiter les lieux de la traite et même les navires marchands, afin de s'assurer que ceux-ci ne transportent pas d'esclaves. Cette croisière dite de répression s'avère très efficace. On dénombre, après 1835, 20 navires français s'étant livrés à la traite. Le Brésil abolit officiellement la traite en 1850, alors que le dernier navire négrier arrive à Cuba en 1867. Si la traite atlantique et ce commerce triangulaire ont disparu, une traite persiste entre l'île de Zanzibar et le monde arabe. Alexandrie est de nouveau, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'un des principaux marchés à esclaves. On estime à 1,65 millions de personnes le nombre des victimes de la traite transsaharienne entre 1800 et 1880.

## Conclusion

Ces trois articles sur les traites négrières au cours de notre histoire n'ont que la prétention de présenter ce phénomène et de permettre au lecteur d'avoir un aperçu de cette réalité et de l'inciter à aller plus loin dans son étude. Si l'abolitionnisme de la traite chez les esclaves correspond à une révolte contre une condition inhumaine, l'abolitionnisme européen, lui, répond plus à des réalités économiques.

Il nous revient d'avoir un regard d'honnête homme sur ce passé peu glorieux de notre histoire, de le condamner bien sûr mais aussi de voir notre monde actuel. Car si nous avons vu que les traites négrières n'existent plus au XXI<sup>e</sup> siècle, il n'en est pas de même de l'esclavage qui persiste soit dans certains pays dans sa forme traditionnelle (servitude pour dettes et ventes d'enfants), soit dans l'exploitation de la main d'œuvre dans des conditions de servitude extrême (mines, usines de sous-traitance et plantations), soit dans des cas de servitude domestique clandestine. Une cinquantaine de pays et non des moindres sont encore impliqués dans ce phénomène. Pour que l'abolition de l'esclavage, comme il en a été de la traite négrière, soit une réalité sur notre planète, une longue marche reste encore à faire et de nombreux combats sont à mener, surtout à notre époque de mondialisation, où l'on s'aperçoit, de plus en plus, que la recherche du profit maximum menée par le système capitaliste tant à tirer la condition humaine vers le bas. ☐

## BIBLIOGRAPHIE

*Je tiens à remercier particulièrement Marcel DORIGNY et Bernard GAINOT qui avec leur Atlas des esclavages aux Editions AUTREMENT collection Atlas/Mémoires, ont fait un travail exemplaire. De plus ce livre a été soutenu par La route des esclaves de l'UNESCO.*

*Atlas historico cultural de América, F.Morales Padron, Las Palmas de Gran Canaria 1988.*

*Les traites négrières, Essai d'histoire globale, O. Pétré Grouilleau, Gallimard Paris 2004.*

*Saint Malo aux temps des négriers Karthola, A.Roman, Paris 2001.*

*The Trans-Atlantic Slave Trade (A.Database on CDRom), D.Eltis, S.D.Behrendt, D.Richardson et H.S.Klein, Cambridge, 1998.*

*Saint Malo port négrier ? XVII<sup>ème</sup> - XIX<sup>ème</sup> siècles, M.Zmuda, Phénix, Editions 2004..*



La « Boîte à outil pour l'écrit » est un outil certifié AEFTI composé de plusieurs modules : « Organiser son apprentissage / Se présenter / Faire ses courses / Se loger / Gérer sa vie dans un appartement / S'orienter, se déplacer » ainsi que le « Guide du formateur » ont été publiés en 2009. Le module « Communiquer au travail » a été publié en 2008. Dans ce volume 2, nous publions les trois derniers modules :

« Se situer dans le temps / Prévenir, guérir / Utiliser les services ».

Cet outil est destiné aux formateurs accueillant des apprenants n'ayant peu ou pas été scolarisés mais ayant bénéficié d'une initiation à l'oral. Il a été réalisé à partir du référentiel A1.1, tient compte des trois paliers de l'écrit (découverte, exploration, appropriation), ces repères favorisent l'utilisation de fiches de travail en fonction des compétences préalables des apprenants. Dans chaque module l'utilisateur trouvera : une fiche de présentation du module, sous forme de tableau, des fiches d'activités numérotées destinées aux formateurs qui indiquent l'objectif en termes de tâches à réaliser, ainsi que des supports authentiques à apporter ou à faire apporter par les apprenants.



Fédération A.E.F.T.I.

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

16 rue de Valmy  
93100 Montreuil

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

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

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

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

**AEFTI LANGUE-  
DOC-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)

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.aefti.fr](http://www.aefti.fr)

**2010**

**S&F - Savoirs et Formation**

- N°77 L'ingénierie de formation pour les publics adultes migrants 5€
- N°76 Apprentissage du français par les migrants 5€
- N°75 Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants (2) 5€

**2009**

**S&F - Savoirs et Formation**

- N°74 Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants (1) 5€
- 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 5€