



Associations pour l'Enseignement
et la Formation des Travailleurs
Immigrés et de leurs familles
16 rue de Valmy 93100 Montrouge
Tél. : (33) 1 42870220
federation@aefti.fr
www.aefti.fr

Parution trimestrielle

Directeur de la publication : Alaya ZAGHLOULA
Directeur de la rédaction : Victor SILBERFELD
Comité de rédaction : Sophie ETIENNE,
Catherine GODIN, Victor SILBERFELD,
Alaya ZAGHLOULA,

Ont participé à ce numéro
Sophie Etienne
Dao Mercier
Hugues Lenoir
Patrick Allier
Driss El Yazami
et les équipes des AEFTI

Crédits Photo couverture :
Jérôme Derigny, collectif Argos

Relecture
Aurélien CAHAGNE, Anne-Marie DAILLE,
Catherine GODIN, Michelle MAOUL,
Anne-Marie TAUPIN

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.

Diffusion, promotion et publicité
Fédération AEFTI - 01 42 87 22 11
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

DIDAC RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES EU
+ 330 18712669

Les nouveaux enjeux

Les Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs familles, avec leur Fédération, accompagnent depuis plus de 40 ans les personnes immigrées et/ou en insertion sur le chemin de la connaissance du français, de l'alphabétisation, des formations qualifiantes.

L'une de nos missions, la diffusion des connaissances dans notre domaine, a pour principal outil la revue que vous tenez entre les mains. Nous en avons revu la maquette pour la rendre plus lisible, plus moderne, plus agréable. J'espère que vous en serez satisfait.

Les membres de notre réseau sont tous sensibles à l'apprentissage du français par les migrants et à l'acquisition des compétences qui permettent à chacun de vivre et de s'épanouir normalement. Nous avons travaillé sur la notion de compétences clés, à mettre en parallèle avec celle de Français Langue d'Intégration, qui émerge aujourd'hui. Nous vous livrons dans ce numéro de Savoirs et Formation les réflexions de nos membres et formateurs.

Depuis 1971, d'associations de militants bénévoles, nous sommes progressivement passés à une organisation professionnelle, garante selon nous de la qualité du service proposé.

Mais nous sommes restés un réseau d'associations, et ces associations sont dirigées par des militants. Notre objet est de proposer une formation de qualité, mais aussi et surtout, de promouvoir cette qualité et le droit d'accès à ces formations pour tous.

En 2012, la Fédération AEFTI tiendra son congrès. Cela signifie qu'en plus des activités normales de l'Assemblée Générale annuelle (choix des grandes orientations, informations sur les activités et les comptes), nos membres choisiront leurs dirigeants pour les trois années à venir : un Comité Fédéral, qui choisira en son sein un président, un trésorier, ainsi que d'autres membres du bureau, instance stratégique qui donne ses consignes au directeur de la Fédération.

Ce moment de démocratie interne permettra, une fois encore, de réaffirmer nos convictions solidaires.

Alaya ZAGHLOULA
Président de la Fédération AEFTI
Directeur de la publication

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



Savoirs et Formation N°83

Janvier Février Mars 2012

Page 3 : DOSSIER

Les nouveaux enjeux

3-6 : Aborder les compétences
clés et la notion de
citoyenneté en
formation d'adultes migrants
Sophie Etienne
6 : Références

7-9 : Conceptualisation

11-21 : Rencontre Inter AEFTI
des 18 et 19 juin 2009

22-38 : Rencontre Inter AEFTI des 5 et 6 décembre 2009

Page 36 : Etude
**Femmes lectrices et
Hommes lecteurs**

Hugues Lenoir

Page 40 : LCD
**Le Racisme, les
mythes et la
science**

Patrick Allier

Page 46 :
Droits de
l'Homme
**Hommage à
Kamel
Jendoubi**
Driss El Yazami

Driss El Yazami



Aborder les compétences clés et la notion de citoyenneté en formation d'adultes migrants

Sophie Etienne

Chargée de mission à la Fédération AEFTI
Docteure en DLC

Ces dernières années, les compétences clés apparaissent fondamentales pour chaque individu et tout particulièrement pour les publics primo arrivants en insertion dans une société fondée sur la connaissance. L'établissement d'un socle commun de connaissances et de compétences est d'abord une disposition de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ⁽¹⁾

Le décret pris en application de la loi ⁽²⁾ organise le contenu du socle commun autour de sept préceptes :

- la maîtrise de la langue française ;
- la pratique d'une langue vivante étrangère ;
- les principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique et technologique ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- apprendre à apprendre ;
- la culture humaniste ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'autonomie et initiative.

Ce décret prend en compte les recommandations du Haut conseil de l'éducation de 2006 ⁽³⁾ . La notion de « compétences clés » figure désormais dans plusieurs documents officiels, dont

la circulaire de la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle concernant la décision du ministère chargé de l'emploi en faveur des compétences clés des personnes en insertion professionnelle de janvier 2008, les formations, sur le terrain, en ont, depuis, été largement impactées.

Dans le référentiel de l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme, et les accords de Lisbonne et l'apprentissage tout au long de la vie (LLL : Long Live Learning), ces compétences comportent une valeur ajoutée au marché du travail, mais aussi à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant des atouts nécessaires aux personnes qui souhaitent s'inscrire dans la société actuelle. Elles sont liées notamment à la communication dans la langue du pays d'accueil. Elles supposent une compréhension des changements liés à l'activité humaine et à la responsabilité de tout individu en tant que citoyen. Les compétences sociales et civiques semblent être indispensables à l'action sociale et professionnelle. La compétence sociale renvoie aux compétences culturelles (méta culturelles, transculturelles,

interculturelles et mieux encore, co-culturelles) et aux comportements des personnes pour participer de manière constructive à la vie sociale et professionnelle. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique, non pas simplement connaître les fondements du vivre ensemble, mais bien, ceux de l'action commune, qui va au-delà. Les notions de citoyenneté et de compétences « d'intégration » nous interrogent.

C'est en effet dans le cadre de la réalisation d'un nouveau référentiel ; référentiel FLI (Français Langue d'Intégration), que les notions de compétences clés sont plus particulièrement réinterrogées à la lumière de l'intégration.

Les parcours des apprenants sont contextualisés et si la formation linguistique des migrants a été considérée

pendant longtemps comme une action sociale d'insertion, elle interroge désormais la question des politiques d'immigration et d'intégration et avec elles, celle de citoyenneté.

En 2011, nous évoquions la notion de citoyenneté et son rapport à la maîtrise de la langue du pays d'accueil ⁽⁴⁾:

« La citoyenneté (...) se caractérise avant tout par des actes, soit, par l'éventail des rôles sociaux assumés et par la participation dans plusieurs sphères sociales. Dans ce cadre, la langue commune permet une relation d'inter- et de coaction et l'apprendre permet de contribuer à ce qu'il est d'usage de nommer le « vivre ensemble », ou, comme l'écrit C. Puren, le « faire ensemble » ou « l'agir ensemble » (...) Le processus d'intégration s'inscrit dans le temps ; il est

laquelle l'adulte est actif dans la société et veut y jouer un rôle dans un domaine d'activités spécifique,

- l'intégration d'aspiration, dans lequel l'adulte décide de lier son avenir et celui de ses enfants aux projets d'avenir du groupe comme membre à part entière de la société. (...) Implication, engagement, participation ; autant de compétences sociales clés liées à la citoyenneté (...). Outre l'acquisition du code linguistique et d'un « savoir utiliser » cette langue, nous voyons bien que l'intégration réussie des populations migrantes passe également par une appréhension des dimensions culturelles au sens large (Lussier, 2007 ; Byram et Feng, 2004). Elle tient aussi à une compréhension des conditions particulières de reconnaissance voire d'appropriation de valeurs et de principes de la société d'accueil ;

recommandations du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]

« Les compétences clés pour l'éducation et formation tout au long de la vie constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Elles sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnel des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi. Les compétences clés sont essentielles dans une société fondée sur la connaissance et garantissent davantage de souplesse de la main d'œuvre. La flexibilité de celle-ci lui permet de s'adapter plus rapidement à l'évolution constante du monde caractérisé par une plus grande interconnexion. Elles constituent également un facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité, et contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs, ainsi qu'à la qualité du travail ».

dynamique et requiert un engagement réciproque de la part du migrant et de la société d'accueil. Il est également multidimensionnel en ce sens qu'il exige une adaptation à l'ensemble des dimensions de la vie collective et la société d'accueil (Legault, 2000 : 72). Selon S. Abou (1988), trois niveaux d'intégration peuvent être délimités :

- l'intégration de fonctionnement, dans laquelle l'adulte est capable de communiquer dans la langue du pays et de gagner sa vie en toute autonomie,

- l'intégration de participation, dans

que des modes de transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, notamment en milieu de travail. Du point de vue didactique, il s'agit donc de développer chez les apprenants, en plus des compétences linguistiques, des compétences civiques, culturelles et interculturelles nécessaires au vivre ensemble et à la coaction (Jacquet, 2004, Puren 2009). La langue étant à la fois un outil cognitif et sémantique utilisé pour apprivoiser la réalité sociale, articuler et véhiculer sa propre pensée».

Ce sont précisément ces objectifs

qui ont été visés par les auteurs du référentiel FLI : « l'objectif est l'autonomie socio langagière des migrants » pp 11 du référentiel, les contenus passent par le développement de la compétence de communication à l'oral, l'accès au monde de l'écrit, l'intégration social, économique et citoyenne. Il n'a, à priori, pas été conçu dans l'optique d'imposer des valeurs, mais de les faire connaître et de favoriser l'esprit critique.

« Une formation FLI doit traiter des droits inaliénables des citoyens garantis par les lois de la république française : liberté d'expression, droit de choisir ses représentants, droit à l'instruction gratuite, droit à la protection des individus, des salariés et la vie privée, droit au respect des opinions politiques, syndicales, religieuses mais aussi de l'athéisme, l'agnosticisme ou l'apostasie. (...) Elle doit également aborder les devoirs des citoyens ainsi protégés par la loi qu'il faut respecter en toutes circonstances : instruction obligatoire, respect de l'égalité absolue des hommes et des femmes, respect des institutions de la république française et de ses représentants... » pp 22-23.

Ce référentiel dérange-t-il pour les contenus qui sont réellement abordés ou parce qu'il a été réalisé dans le cadre des travaux de la DAIC et qu'il porte le poids d'une politique migratoire ? Les polémiques sont nombreuses et il est possible d'en prendre connaissance sur le site de Christian Puren pour que chacun se fasse sa propre idée en étudiant l'ensemble des avis. <http://www.christianpuren.com/fli/> Il assoit un processus didactique en cours depuis plusieurs années, il s'agit de dispenser des formations pour permettre aux migrants de comprendre et agir en milieu endolingue. Les personnes migrantes qui requiert la naturalisation et dont le niveau est inférieur au niveau B1 à l'oral, sont environ 6%. La vérification de cette compétence à utiliser la langue française pour la naturalisation, se fera par des formateurs habilités et ne pourrait, pas être contestée par la préfecture. Le niveau B1 est le niveau seuil, celui à partir duquel tous les autres niveaux du CECR ont été construits, selon les descripteurs de compétences la maîtrise de ce niveau rend la communication

aisée dans le pays avec un autochtone, la personne est suffisamment à l'aise, les erreurs sont normales mais comprend le français dans les différentes situations de la vie quotidienne, dans la société où l'on veut agir, les auteurs du référentiel ont beaucoup insisté là-dessus. Il s'agit aussi à travers une formation gratuite de permettre aux personnes qui le souhaitent de dépasser le simple niveau de survie : si en A1, on commence à se débrouiller dans un environnement immédiat, en A2 on peut se situer dans le temps et en B1, on peut avoir des échanges plus approfondis, on comprend sa situation, on peut réclamer quelque chose, proposer un changement. Les personnes qui demandent la nationalité peuvent comprendre ce qu'est la France, la laïcité, l'égalité, la fraternité, la liberté, l'égalité hommes femmes et agir en tant que citoyennes, par exemple, avoir le droit de voter, comprendre le fonctionnement de l'école, faire en sorte que les femmes puissent ouvrir un compte en banque...

Il faut savoir également, qu'il y a toujours eu un entretien sur les niveaux de langue, mais que l'évaluation du français se faisait par un agent de la préfecture qui recevait la personne qui demandait la nationalité. Ce fonctionnaire avait une petite grille avec 4 niveaux : la communication devait être possible, mais les questions qu'il posait pouvaient être plus ou moins objectives. Les personnes pouvaient ainsi se faire débouter de la nationalité française pour défaut d'assimilation française.

Désormais, les cours devraient être mis en place gratuitement jusqu'au niveau B1. La somme que la Direction de l'accueil de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC) consacre aux organismes de formation linguistique pour l'enseignement/apprentissage de la langue-culture du pays d'accueil est désormais de 70 millions d'euros. L'attestation du niveau B1 oral sera donnée par ces organismes et qui seront labellisés FLI (français langue d'intégration) ⁽⁵⁾.

Les formations FLI ne doivent pas se limiter aux seules notions « de droits et de devoirs du citoyen », mais intégrer

l'ensemble des éléments qui permettent aux personnes non seulement l'autonomie mais aussi et surtout, l'action, des éléments que l'on retrouve dans les compétences clés. Pour l'heure, le FLI

Les formations FLI ne doivent pas se limiter aux seules notions « de droits et de devoirs du citoyen », mais intégrer l'ensemble des éléments qui permettent aux personnes non seulement l'autonomie mais aussi et surtout, l'action.

n'en est qu'à ses débuts, il sera intéressant dans les mois à venir, de s'interroger objectivement sur ses implications à tous les niveaux : politique, institutionnel, structurel, didactique...

Selon les recommandations du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]. « L'acquisition des compétences clés répond aux principes d'égalité et d'accès à tous. Aussi, les groupes désavantagés dont le potentiel d'apprentissage doit être soutenu sont particulièrement concernés par ce cadre de référence. Il s'agit notamment des personnes ayant des connaissances de base faibles, des personnes quittant l'école prématurément, des chômeurs de longue durée, des personnes handicapées ou des migrants, etc ».

Huit compétences clés :

- La communication dans la langue maternelle qui est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle ;
- La communication en langues étrangères qui implique, au-delà des mêmes compétences de base que celles de la communication dans la langue maternelle, la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise dépend de plusieurs facteurs et

des capacités d'écouter, de parler, de lire et d'écrire ;

- La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies. La compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne, l'accent étant mis sur le raisonnement, l'activité et le savoir. Les compétences de base en sciences et technologies renvoient à la maîtrise, à l'emploi et à l'application des connaissances et méthodologies servant à expliquer le monde de la nature. Elles supposent une compréhension des changements liés à l'activité humaine et à la responsabilité de tout individu en tant que citoyen ;

- La compétence numérique qui implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (tsi) et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de communication (tic) ;

- Apprendre à apprendre liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins, à avoir conscience des méthodes et des offres ;

- Les compétences sociales et civiques. La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique ;

- L'esprit d'initiative et d'entreprise qui consiste en la capacité de passer des idées aux actes. Il suppose créativité,

innovation et prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. L'individu est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et est en mesure de saisir les occasions qui se présentent. Il est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance ;

- La sensibilité et l'expression

culturelles qui implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes (musique, arts du spectacle, littérature et arts visuels).

Ainsi, les organismes de formation, désormais, ont largement élargi, et ce depuis fort longtemps, le champ des compétences visées, on ne parle plus d'alphabétisation, ni même d'enseignement de la langue, mais après avoir ouvert la question à travers les savoirs de base, on parle de compétences clés

et désormais, la notion de Français Langue d'Intégration qui inclut les compétences clés et considère enfin la réalité d'un terrain où la formation est empreinte d'un contexte complexe et incontournable. Le FLI, en même temps qu'il offre la possibilité d'une reconnaissance à ce secteur de la formation, ouvre les voies pour une recherche en didactique qui tiennent compte d'un environnement prégnant. Bien entendu, cette réflexion ne pourra pas faire l'impasse sur les enjeux institutionnels et sociétaux et sur leur conformité avec une éthique plus que jamais nécessaire.

Références

- Les critères de référence qui permettent à ce titre d'apprécier l'amélioration des performances européennes ont fait l'objet d'un rapport en 2005 aux résultats inégaux.

- Répondant aux préoccupations du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000, rappelées dans la stratégie de Lisbonne révisée en 2005, les compétences clés s'inscrivent dans le cadre des objectifs du programme de travail Éducation et formation 2010, de la communication de la Commission de 2001 sur la réalisation d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et de la résolution du Conseil adoptée par la suite en 2002. Ces deux dernières proposent concrètement de faire des compétences de base une priorité pour toutes les classes d'âge. Le rapport intermédiaire conjoint de 2004 sur la mise en œuvre du programme de travail Éducation et formation 2010 appelle, quant à lui, à l'élaboration de références et de principes européens communs.

- Décision n° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil, du 15 novembre 2006, établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 327 du 24.11.2006].

- « Éducation et formation 2010 » L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne - Rapport inter-

médiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe [Journal officiel C 104 du 30.04.2004].

- Communication de la Commission - « Éducation et formation 2010 » : L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (Projet de rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe) [COM(2003) 685 final - Non publié au Journal officiel].

- Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe [Journal officiel C142/02 du 14.06.2002].

- Communication de la Commission, du 20 novembre 2002, sur les critères de référence européens pour l'éducation et la formation: suivi du Conseil européen de Lisbonne [COM(2002) 629 final - Non publié au Journal officiel].

- Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ministère de l'Éducation nationale : Parution du décret n°2006-830 du 11/07/2006, (<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=>) relatif

à l'établissement d'un « socle commun de Connaissances et de Compétences ». Le principe en est arrêté par l'article 9 de la loi du 23/04/2005 (<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>) d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école, qui précise que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». L'annexe de ce décret décrit le socle commun selon une déclinaison en 7 compétences. « Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ».

Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi : Circulaire du 03/01/2008 relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi, en faveur de l'accès aux compétences-clés des personnes en insertion professionnelle.

- La définition retenue par l'OCDE indique que dans toutes les disciplines, « la compétence est en général interprétée comme un système spécialisé d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire nécessaire ou suffisants pour atteindre un objectif spécifique »

Conceptualisation

Termes liés aux compétences clés

Acquis : Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être dont un individu manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation (Danièle Ravat- DLC Anne Marie Charraud Cereq in Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Synthèse documentaire.) et dans le guide de la validation ADEP/ministère de l'éducation nationale 1991 ; AFNOR 50.750)

Appréciation : Appréciation des compétences et des connaissances maîtrisées par un individu à un moment donné.

Apprendre : Apprendre ne consiste pas à empiler des informations, mais à transformer ses structures cognitives pour passer d'une cohérence à une autre. Ceci suppose de la part de l'apprenant, la mise en œuvre d'un choix d'activités en fonction d'un objectif à atteindre. Pour construire ses savoirs il lui faut chercher, créer, mobiliser des idées, analyser, critiquer s'émanciper. Apprendre c'est s'informer, avoir déjà des idées, les confronter à la nouveauté, en faire une synthèse. Le transfert des connaissances nécessite une adéquation mais aussi une distanciation. On fait des hypothèses, et on les vérifie. Les manières d'apprendre sont naturellement dépendantes de la structure apprenante, généralement composée d'un sujet apprenant, d'un objet d'apprentissage et d'une situation ou environnement immédiat.

Autoformation : Formation d'une personne par elle-même, en dehors des systèmes traditionnels en utilisant ses propres moyens.

Besoin : Désir, envie, naturels ou pas : état d'insatisfaction dû à un sentiment de manque. R. Richterich a tenté d'établir des outils d'analyse des besoins des apprenants (Niveau Seuil).

Bilan de compétences : Opération qui permet à une personne d'identifier et d'analyser ses compétences personnelles et professionnelles, ses aptitudes et ses motivations afin de déterminer un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. Les acquis peuvent être consignés dans un document de type bilan ou portefeuille.

Capacité : Aptitude acquise ou développée permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité physique, intellectuelle ou professionnelle. Les capacités sont mises en œuvres dans les savoirs et les savoir-faire maîtrisés : «être capable de». Les capacités dépendent des aptitudes mais sont plus particulièrement le résultat des acquis des apprentissages, de la formation. Les capacités ne sont pas directement observables, elles se définissent à partir des opérations mentales nécessaires pour maîtriser un savoir, un savoir-faire.

Certification : acte par lequel on atteste qu'une chose est vraie. Attestation écrite délivrée par une autorité habilitée à le faire. Assurance donnée par écrit. Opération ou document qui authentifie les compétences et savoir-faire d'un individu par rapport à une norme formalisée par le référentiel d'un diplôme, d'un titre voire d'un certificat de qualification professionnelle. Ceci confère au document délivré sa dimension juridique. Le terme " certificat " est souvent employé dans le libellé des certifications.

Compétence : Les compétences sont un potentiel de ressources susceptibles d'être transférables d'une activité à l'autre. Elles peuvent être évaluées par des bilans, la reconnaissance, la validation et la certification, elles sont formalisées à travers des portes folio ou des référentiels. Elles sont appréhendées à travers des performances. (D'après Richard Wittorski De la fabrication des compétences in Education permanente n°135/1998 p 57 à 69.) En linguistique, Chomsky (71) oppose ce terme à performance. La compétence linguistique est un système de règles intériorisées par un individu lui permettant de comprendre et d'émettre une infinité d'énoncés. La performance actualise la compétence. " La compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur (individu ou collectif) de la situation " Wittorski, R 1997

Analyse du travail et production de compétences collectives. Paris, l'Harmattan. " La compétence est la capacité de sélectionner et de fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habilités et des attitudes "Toupin L. 1995 De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action. Paris, ESF. " La compétence est un ensemble de connaissances, de capacités durables et d'habilités acquises par l'assimilation de connaissances pertinentes et d'expériences qui sont reliées entre elles dans un domaine déterminé" De Ketele et al. , Cités dans Baudin, 1996. Lexique de la formation professionnelle et technique. Montréal, Paris, Editions Logiques. " La compétence est un savoir agir reconnu " Le Boterf 1994 " Construire la compétence collective de l'entreprise ". Revue internationale de gestion. N°22, pp. 82-85. " La compétence est un savoir en usage désignant une totalité complexe et mouvante mais structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences" Malglaive 1990 Enseigner à des adultes. Paris, PUF " La compétence est un savoir validé et exercé " Aubret et al. 1993 Savoir et pouvoir, les compétences en question. Paris, PUF. " La compétence est un système de connaissances, déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment), organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes mais également leur résolution efficace " Tardif 1994 Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Conférence donnée dans le cadre du colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue à Lyon

Compétence : Ensemble de savoir-faire et de connaissances mobilisés dans une action et adapté aux exigences d'une situation. Une capacité devient une compétence lorsque celle-ci est mise en œuvre dans une situation donnée. (Danièle Ravat- DLC Anne Marie Charraud Cereq in Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Synthèse documentaire.) Composante d'un examen qui vise à vérifier les acquis des candidats par rapport à des connaissances et compétences définies par un programme ou un référentiel.

Connaissances (= savoirs) Informations générales ou spécialisées qu'un individu détient en propre. (Danièle Ravat- DLC Anne Marie Charraud Cereq in Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Synthèse documentaire.)

Didactique : Du grec didaktikos, propre à instruire. Ensemble des méthodes et techniques propres à l'enseignement d'une discipline.

Diplôme : pièce, matérielle ou non, établissant un privilège ou un droit ayant une dimension juridique : il conditionne l'accès à certaines professions et à certaines formations ou concours. Cette appellation est réservée aux titres délivrés par et sous le contrôle du ministère de l'Éducation Nationale (diplômes nationaux, d'État ou diplômes délivrés par des établissements privés ou consulaires et revêtus d'un " visa " ministériel en application de l'arrêté du 15 février 1921 de la loi sur l'enseignement professionnel) ou d'un autre ministère. La notion de " diplôme national " est fixée par l'article 17 de la loi de 1984. Enfin, existent des diplômes d'établissements (article 17 précité) et des diplômes d'ingénieurs (loi du 10 juillet 1934) (Danièle Ravat- DLC Anne Marie Charraud Cereq in Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Synthèse documentaire.)

Evaluation : fait d'attribuer une valeur à quelque chose. " Examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères correspondant à l'objectif visé ".

Expérience professionnelle : Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être dont un individu manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation (Guide de la validation, ADEP/Ministère de l'Éducation Nationale, 1991 ; AFNOR 50.750). Les acquis exigés pour suivre une formation constituent les pré requis. Les acquis peuvent être professionnels : le candidat a déjà une expérience professionnelle, même mo-

deste. Ils peuvent être sociaux, le candidat par son expérience de la vie maîtrise certaines capacités élémentaires comme parler en public, s'habiller avec élégance, conduire une automobile, etc. Ils peuvent être enfin de type éducatif. Par la formation qu'il a reçue, le candidat pense qu'il peut apporter la preuve qu'il maîtrise déjà certains des objectifs intermédiaires ou terminaux du cycle de formation qu'il se propose de suivre.

Hétérogénéité : L'hétérogénéité des publics sous-entend la diversité linguistique, culturelle et sociale des individus impliqués dans les processus de formation en français.

Individualisation : Désigne des parcours de formation personnalisés, élaborés sur mesure en fonction des besoins des apprenants. C'est une démarche pédagogique centrée sur la personne.

Méthode : (Meta odos Platon : poursuite, recherche étude méthodique d'une question de science). Ensemble de techniques ordonnées selon des règles pour atteindre des buts. On peut parler de méthodes pour désigner précisément un type d'activités caractérisées par les outils qu'elles mettent en œuvre.

Méthodologie : Au sens général : domaine de réflexion didactique concernant les manières d'enseigner/d'apprendre. Étude systématique par observation, de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche qu'elle utilise. Ensemble de méthodes utilisées dans un secteur d'activités. Étude empirique ou théorique des méthodes d'apprentissage et d'enseignement.

Motivation : Ce qui pousse les apprenants à vouloir apprendre. Les motivations sont des forces psychologiques positives qui poussent à accomplir un acte. Elles sont souvent liées à une théorie des besoins. Les conditions pédagogiques de la motivation : concernent l'intérêt en soi des apprentissages. Consacrer son attention à une formation

ne semble possible que si l'apprenant à l'esprit libre, la lassitude, le découragement entraîné par des difficultés de concentration peuvent être dus à des éléments extérieurs (problèmes culturels, matériels, pathologiques...) notamment dans des actions de formations destinées à des publics exclus de la société. Il importe de trouver des éléments de motivation qui peuvent être proches de leurs préoccupations.

Pédagogie : La pédagogie est particulièrement concernée par les interrogations relatives aux fins et aux moyens de l'apprentissage enseignement. La question des fins concerne les valeurs présentes dans les contenus à enseigner ainsi que le choix des méthodes retenues pour les transmettre. La question des moyens porte d'une part sur les conditions de mise en actes des choix didactiques, ce qui exige de prendre en compte la gestion du temps et les contraintes institutionnelles. Elle concerne les questions comme celles des objectifs, de l'évaluation, du projet, du conseil méthodologique, du travail en groupes, des techniques de planification.

Performance : Résultats obtenus par un sujet à un moment donné de son apprentissage.

Portefeuille de compétence appelé portfolio par ses créateurs nord-Américains, c'est un dossier personnel, documenté et systématique. Il est constitué par la personne pour reconnaître ses acquis ou pour les faire reconnaître sur le plan institutionnel ou professionnel. Il est le résultat d'une dé-

marche personnelle et il demeure la propriété de son auteur qui reste maître de son utilisation et de sa maintenance.

Positionnement : Opération qui a pour but de situer les compétences d'un demandeur de formation sur un référentiel en vue de lui construire un itinéraire personnalisé de formation, adapté à ses besoins. « Le positionnement consiste à effectuer une comparaison entre les capacités et les niveaux de performance atteintes par la personne, et ceux qui sont énoncés dans le référentiel du diplôme ou de l'emploi » (Ministère de l'Éducation Nationale/ADEP, le système des unités capitalisables, 1984). Le positionnement n'a pas valeur de validation.

Pre-requis: Savoirs et savoir-faire nécessaires préliminaires pour suivre efficacement un module de formation ou une formation complète (AFNOR-NFX 50-750-1)

Reconnaissance des acquis : prise en compte du capital de formation et d'expériences qu'un individu peut prouver pour lui-même et pour autrui (AFNOR, avril 1992). La reconnaissance des acquis suppose le repérage et l'identification des acquis en fonction d'un projet de qualification ou d'insertion. Procédure entreprise en vue d'une reconnaissance institutionnelle des acquis. Acte officiel par lequel des acquis sont reconnus (AFNOR - NFX 50-750-1). Sa mise en œuvre est réglementée pour les diplômes de l'Éducation. Ce contrôle porte soit sur l'ensemble du diplôme ou du titre, soit sur une partie, l'autre évaluée par des épreuves termi-

nales. Savoirs et savoir-faire nécessaires préliminaires pour suivre efficacement un module de formation ou une formation complète (AFNOR-NFX 50-750-1).

Référentiel : le référentiel n'est pas un programme, mais un instrument de mesure. Il indique ce qu'il faut évaluer, la manière et les mesures de l'évaluation. (Ministère de l'Éducation Nationale, Arrêté de 1992 ; MNNQ, Classeur Validation 1991). Les instruments (critères, normes...) et supports de l'appréciation (épreuves, tests...) sont variables. Un référentiel est un document officiel, habituellement lié à un titre ou à un diplôme, dont il remplace le programme. C'est une liste d'une série d'actes de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel de métier ou de formation). (AFNOR NFX 50-750-1)

Savoir : ensemble d'informations détenues en propre par l'individu. Le savoir peut être compris comme un terme générique. Il se décline en connaissances, savoir-faire, savoir-être. (Danièle Ravat- DLC Anne Marie Charraud Cereq in Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Synthèse documentaire.)

Transfert des acquis : Processus par lequel un apprenant utilise ce qu'il a acquis antérieurement dans un exercice nouveau ou une situation inconnue. L'acquisition, réalisée dans le premier apprentissage, sert pour le second, facilite et accélère les progrès de la connaissance.

NOTES

1 - loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 (J.O n° 96 du 24 avril 2005) : disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/af-fichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>

2 - (décret n°2006-830 du 11 juillet 2006, J.O n° 160 du 12 juillet 2006) <http://www.legifrance.gouv.fr/affich->

Texte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=

3 - Recommandations du Haut Conseil de l'Éducation du 23 mars 2006 ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/recommandations_HCE.pdf

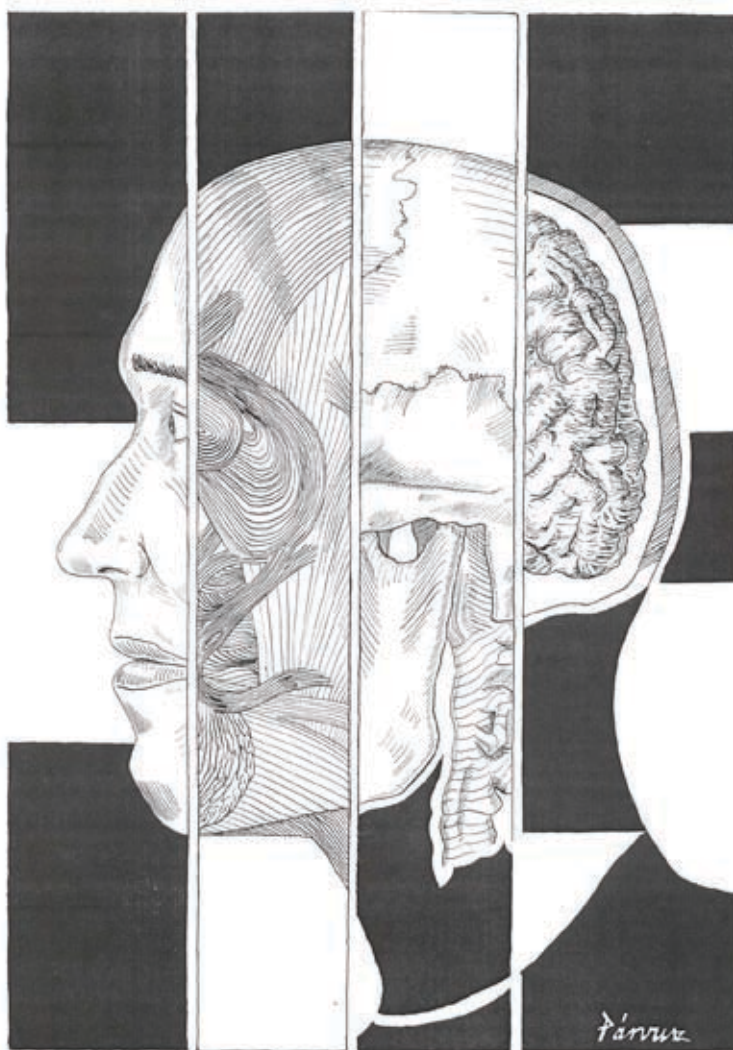
4 - Jacquet M, Etienne S. Langue,

intégration, citoyenneté... la maîtrise de la langue comme condition à la citoyenneté française ? in Bretegnier A. Formation linguistique en contextes d'insertion. Peter lang Transversales n°28 pp 31-50

5 - Pour plus de renseignements : nawel.samai@immigration-integration.gouv.fr

Rencontres Inter AEFTI

Les membres du comité de professionnalisation de l'AEFTI ont eu très souvent l'occasion de travailler sur la plupart de ces notions lorsqu'ils ont réalisé leurs travaux sur les savoirs de base, la lutte contre les discriminations, les représentations mentales, la laïcité. Ils apportent des éléments de réflexion à l'ensemble des AEFTI dans un cadre particulier où ce concept de « compétences clés » sert de base à l'action communautaire, notamment dans le contexte du programme de travail « Education et formation 2010 » et plus largement des programmes communautaires en matière d'éducation et de formation. C'est également un élément essentiel de la circulaire DGTEFP n°2008 du 3 janvier 2008 relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle. A ce titre, elles concernent directement, les personnes en parcours d'insertion sociale et professionnelle. En 2009, l'AEFTI a organisé plusieurs rencontres autour de la question des compétences clés pour les publics AEFTI en fonction de leur environnement de formation. A savoir : accueil de publics en entrées et sorties permanentes, individualisation et personnalisation de la formation, utilisation de supports variés et contextualisés.



Anatomy in four pieces, cauteur : User:Eino81

RIA des 18-19 juin 2009

Patrick Allier :

Présentation de l'évolution du dispositif

Avant		Après	
APP label	illettrisme	DAFA en 71	Compétences clés
DRTEFP 50%	DRTEFP	CR en totalité	Crédit DRTEFP et crédits illettrisme
CR 50 %	CR IRILL ANLCI		Cahier des charges (national).
Objectifs : Préparation de concours Remise à niveau Public : De niveau IV, III, II, I, parfois V. Autonomie demandée		reprend les objectifs des APP Préparation aux concours, Remise à niveau Nécessité d'être « auto- nome » Publics de niveaux : V, IV, III	Marché public : il n'a pas été lancé en même temps dans toutes les Régions. Public niveau VI et V Objectifs : Acquisition de 5 compétences clés et 3 compétences transver- sales

Présentation par Véronique Laudet et Patrick Allier de la réalité à Mâcon (71)

Avant les APP, le dispositif partenarial était porté par le Greta et à côté, nous avions les actions « illettrisme » qui dépendaient de la programmation d'une plateforme sensée repérer les personnes et leurs besoins. Le changement vient de la disparition programmée des APP remplacés par le dispositif sur les compétences clés. Ce qui entraîne le passage de l'acquisition de savoirs à l'acquisition de compétences.

PA. : Les compétences clés sont :

- Langue maternelle : pour nous, c'est la langue française (Communication écrite et orale)
- Langue étrangère : à nous de décider, lorsque l'on répond à l'appel d'offre sur les compétences clés (CC). A Mâcon, nous avons choisi l'anglais.
- Mathématiques, culture scientifique et technologique : il est difficile de lier ces notions en termes de savoirs mais en termes de compétences, c'est possible.
- Nouvelles technologies de l'information : elles sont incontournables, il faut se familiariser et les utiliser dans la vie courante.

- Apprendre à apprendre : il y a là une ambiguïté que nous avons relevée dans notre réponse à l'appel d'offre. Pour nous, cette compétence fait partie des compétences transversales et doit donc être présente dans chaque autre compétence

Trois compétences transversales qui ne doivent pas faire un module à elles seules :

- Culture humaniste : qui peut être abordée à partir des supports utilisés pour l'acquisition des autres compétences,
- Compétences sociales et civiques,
- Autonomie et initiative : très proche de la compétence Apprendre à apprendre : (cf. document support RIA).

Pour pouvoir entrer sur le dispositif, la prescription est nécessaire. Elle peut être faite par un agent du pôle emploi, de la mission locale, du conseil général (RMI), du PLIE, des plates formes LUTILEA (pour le repérage de l'illettrisme).

DOSSIER

Après l'entretien, la personne et le prescripteur ont décidé ensemble du « menu », ce peut être seulement l'une des compétences clés.

Une fiche de prescription a été créée (voir modèle joint).

Une fois sur le dispositif, le positionnement est important, il est librement conçu avec la personne et commence par un entretien. Une fiche navette, au retour du positionnement va être renvoyée au prescripteur en précisant le programme pour cette personne. Mais le positionnement sert aussi à déterminer les capacités d'apprentissage de la personne et son comportement. Ceci permettra aux formateurs d'avoir dès le début de la formation des indications assez précises pour mettre en place une approche pédagogique spécifique. Le contenu aborde seulement les 5 premières compétences clés, les autres étant traitées de manière transversale.

La difficulté est de parvenir à faire un groupe sur un même module, par exemple, on peut commencer par « apprendre à apprendre » qui regroupe différentes compétences en attendant que le groupe s'étoffe.

Il faut pouvoir s'adapter à une présence fluctuante des stagiaires. L'utilisation d'outils informatiques peut-être une aide. Le dispositif est trop récent pour pouvoir tirer des conclusions, nous sommes plus en observation du comportement des stagiaires et des formateurs pour faire évoluer le dispositif sur des bases permettant un succès pédagogiques et financier.

Le public FLE est exclu du dispositif « compétences clés », mais la frontière est floue ; à quel moment le public FLE n'est plus FLE ? Ce travail peut finalement être une suite du CAI.

Pour le repérage de l'illettrisme, il existe nombre de méthodes (ARL, Activologues...). (voir également intervention de Mâcon plus bas/ateliers pratiques).

Gérard Brouard :

Les AFB a Reims ont débuté en mai et vont jusqu'en décembre. L'appel d'offre sur les compétences clés a été annulé, nous avons un crédit supplémentaire sur le marché actuel pour couvrir les besoins. Les AFB se font sur le crédit « illettrisme ». Parmi les publics FLE, nous avons de gros écarts de niveaux, certains ont été scolarisés dans leur langue maternelle jusqu'au primaire, d'autres, au niveau universitaire.

Pour débiter les cours de français, nous faisons un positionnement systématique et une négociation sur les savoirs de base travaillés. Le groupe est composé de 15 personnes parmi lesquelles, certaines relèveraient généralement plus du FLE, d'autres de l'alpha et certaines de l'illettrisme. L'objectif commun est l'amélioration des savoirs de base.

Ces deux exemples, montrent bien la disparité des formations sur le territoire Français et la remise en cause du principe d'égalité ; fondement de notre république.



Madame Mergui est orthophoniste rééducatrice spécialisée en mathématique depuis 34 ans, elle s'intéresse aux adolescents et aux adultes qui rencontrent des difficultés en mathématiques. Au départ, il y a 30 ans, cette spécialité est née du travail avec les sourds ainsi qu'avec les « cérébrolésés » qui pouvaient poser des problèmes en mathématiques ; enfants et ados normaux, ou présentant des troubles graves ; adultes malades mentaux (ayant surtout des problèmes liés au temps et à l'argent) ou présentant des séquelles d'échec scolaire.

Intervention d'Isabelle Causse Mergui

Ce qui nous paraît le plus important à acquérir pour toute personne voulant aider aux maths, c'est la capacité non pas seulement de résoudre le problème de maths posé, mais aussi de s'observer en train de le résoudre. Ceci permet de mieux se mettre à la place de l'apprenant et de mieux transmettre un cheminement de pensée.

Formée et formatrice au GEPALM, à l'IUFM, dans des écoles primaires, dans la lutte contre l'illettrisme... Je vais vous parler d'une façon de travailler qui se répand chez les praticiens de la santé mentale en France et qui, lorsqu'elle est prise en considération comme l'un des facteurs d'analyse de l'échec intellectuel, aide considérablement un grand nombre d'enfants, d'adolescents et d'adultes.

- Le message le plus souvent répété aux parents : on n'a pas à se transformer en instituteur pour éveiller l'intelligence de son enfant, on peut l'éduquer en faisant la cuisine, le jardinage, ... toutes ces activités sont à faire sans raison-

ner à la place de l'enfant, en éveillant ses questions.

- Le message le plus souvent répété aux enseignants : il faut s'entraîner

à s'observer en train de réfléchir si l'on veut comprendre le raisonnement de ceux que l'on aide. En effet, le formateur a tendance à ne transmettre que le résultat auquel il a lui-même abouti, sans transmettre la démarche qui l'y a conduit parce qu'il lui est difficile de se rappeler le chemin par où il est lui-même passé.

On m'a demandé de vous sensibiliser à la remédiation en mathématiques. Trois heures c'est très peu. J'espère simplement que vous sortirez d'ici avec l'envie d'en savoir plus. Je vous dirai au fur et à mesure quels sont les thèmes que nous pourrions approfondir une autre fois.

Certains de vos adultes présentent des dysharmonies cognitives spectaculaires, c'est à dire qu'ils ont un potentiel intellectuel tout à fait satisfaisant, mais laissent apparaître des déficits ponctuels très particuliers. A ces carences s'ajoutent dans la plupart des cas d'illettrisme ou d'analphabétisme, des troubles du comportement qui obligent les enseignants à développer des trésors de stratégies pour aborder ces personnes, écorchées vives vis à vis du savoir. Leur passé douloureux, ponctué par tant d'échecs répétés, déclenche des réactions violentes contre celui qui tente de reproduire une situation d'apparence scolaire. Plus que

partout ailleurs, la voie pour l'enseignant relève de connaissances en épistémologie génétique, mais surtout d'un esprit créateur pour atteindre l'apprenant par un biais qui va lui correspondre. Ce n'est pas une partie aisée !

L'épistémologie génétique : présente une vision expliquant l'acquisition de la connaissance chez l'enfant comme étant une construction ; c'est une conception selon laquelle l'intelligence évolue.

Votre public est constitué majoritairement, d'adultes qui ont été des enfants et adolescents en échec scolaire. Ils ont déjà vu et entendu maintes fois les explications nécessaires à l'acquisition de savoirs. Or, cela n'a pas porté ses fruits. Il faut, par conséquent, faire autrement. Cet AUTREMENT, nous encourageons à ce qu'il soit le plus possible sans paroles, sans longues explications verbales, sans commentaires positifs ou négatifs. Dans nos modules de deux journées de formation, nous cherchons le moyen de poser des questions pour guider l'autre, permettre à sa pensée de cheminer, mais sans jamais lui donner la réponse, sans raisonner à sa place. Il est interdit par exemple, de dire « tu vois bien ! » ou « c'est évident ! ». Avec beaucoup de personnes il est même possible de travailler sans parler.

Je vais essentiellement vous faire analyser des erreurs de jeunes pour faire apparaître ensuite les différents domaines des mathématiques.

Analyser les erreurs des usagers

On peut interpréter les erreurs des apprenants de plusieurs façons: si un jeune arrive systématiquement en retard, un enseignant proposera souvent des explications d'ordre socio-économiques (ses parents ne s'en occupent pas, il n'est pas motivé), et les psychiatres donnent des explications d'ordre affectif (il veut se faire attendre, se faire aimer). Notre expérience au GEPALM montre que le manque de motivation ou les problèmes de comportement n'en sont pas la seule cause. Il s'agit aussi d'un mauvais fonctionnement de pensée. Pour nous, le jeune est dans l'incapacité de tenir compte simultanément de toutes les données temporelles, spatiales, opératoires, ainsi que la gestion de la causalité et des conséquences, dans la situation donnée. C'est, entre autres, un exercice intellectuel très complexe pour lui de remonter en arrière dans le temps pour trouver le moment de partir à son rendez-vous : il n'a pas développé ce que nous allons analyser tout à l'heure et qu'on appelle la réversibilité de pensée. Devant une pathologie, où cognitif et affectif sont, bien entendu, toujours liés, les rééducateurs formés comme moi, proposons des explications relevant du fonctionnement de la pensée. Bien entendu, je pense qu'il y a toujours plusieurs causes à un échec, je les ai développées longuement dans mon livre « à chaque enfant ses talents ». Il faut en tenir compte si on veut trouver les bons remèdes. Mais aujourd'hui je me consacrerai aux causes purement intellectuelles, cognitives.

Je vais charger chaque groupe de participants présents d'étudier une erreur ou plusieurs qui représentent un seul type d'erreurs. Vous avez 5 minutes pour dire : (sans la liste)

Pourquoi le jeune a dit ce qu'il a dit
Quels concepts de bases sont sous-jacents

Ateliers d'analyse

Je vous donne maintenant la liste des principaux domaines des mathématiques et vous laisse trois minutes pour

mettre un nom aux erreurs que vous avez en main.

Quel plan de travail vous proposez pour remédier à cette erreur ?

Rassemblons vos analyses. Qui a un exemple concernant l'espace ?

Espace :

Antoine, 18 ans, effectue :

$$32+124+3$$

comme ceci :

$$32$$

$$124$$

$$+ 3$$

Quelle interprétation ?

Pas de notion des unités, dizaines, centaines. - Le domaine s'appelle donc... - la

numération. - Oui, quoi d'autre ? - Imaginons qu'Antoine ait la notion de dizaines

centaines, etc... - Qu'est ce que cela pourrait bien être d'autre ? - L'espace.

- Plus précisément ? - Le passage de l'alignement horizontal au vertical.

Comment y remédier ?

Travailler la numération et l'espace. -

C'est à dire plus précisément ? - On lui explique qu'il y a des dizaines...

- Avec ces mots-là ? - Comment faire sans mots ? - Avec des objets

Quel matériel utilisez-vous pour enseigner la numération ? Nous le travaillons

avec des allumettes et des élastiques. -

Pour l'espace, c'est aussi très vaste. -

Dessiner des traits pour les colonnes, s'entraîner à écrire les nombres de gauche

à droite ou de droite à gauche. - Qui d'autre a une erreur liée à un trouble

dans l'espace ?

Passage de 3D vers 2D :

Paul, adulte, ne peut se reconnaître dans

la réalité quand il lit un plan. Il ne peut

pas non plus dessiner sur un papier la

maquette de maison qu'il a devant lui.

Quelle interprétation ? Passage de 2 dimensions

à 3 et réciproquement. - Comment y remédier ? - Quel est le plus facile ?

Un enfant de 4 ans peut retrouver une

route tout seul mais il n'est pas capable

de la représenter sur papier. Il faut faire

exercices de décentration.

Vous voyez qu'à l'intérieur du chapitre

de l'espace on peut trouver des sous

chapitres.

Il y a 42 items à travailler si l'on fait un

stage de 2 jours là-dessus.

par exemple : le schéma corporel, la laté-

ralité, les labyrinthes, les images mentales en rotation, symétrie etc...

Schéma corporel et dyspraxie

Olivier arrive souvent en classe mal

boutonné (Pierre avec Paul). Il ne peut

attacher son tablier de cuisine dans

le dos. Quelle interprétation ? Il s'agit

d'un jeune dyspraxique. Savez-vous ce

que c'est ? Ce sont des personnes très

gênées dans leur vie quotidienne. Ce

sont des cas très compliqués et il vaut

mieux savoir qu'on a à faire avec un dys-

praxique si on veut vraiment l'aider. Je

vous conseille de regarder sur le site de

GOOGLE les définitions de : dyspraxique,

dysorthographique, dyscalculique, dys-

lexique, dysphasiques. Vous remarquez

tout de suite un dyspraxique dans une

cuisine parce qu'il n'arrive pas à faire son

nœud dans le dos. Faire ses lacets non

plus.

Il faut que vous sachiez que vous allez

rencontrer beaucoup de dyspraxiques. Il

y en a beaucoup dans les CFA, parmi les

personnes qui sont allées à l'école mais

qui n'ont pas bénéficié d'une aide. Le

handicap apparaît dès qu'il y a une ma-

nipulation concrète. Il n'y a pas d'atteinte

motrice. On trouve un déficit important

dans le domaine figuratif visuel.

Il vous faut imaginer ce que vos appren-

nants comprennent. Enlevez vos sécuri-

tés, vos évidences. Plus on montre à un

dyspraxique, moins il voit.

Comment y remédier ?

Vous pouvez renvoyer la personne à

psychomotricien ou à un ergothérapeute.

Un dyspraxique doit commander ses

gestes en permanence, il ne peut pas

regarder le paysage.

Vous avez un rôle à jouer, pour ne pas

« enfoncer » ces personnes davantage.

Il faut vous former. Les professeurs de

sport sont généralement bien formés

pour dépister ces troubles.

Voici quelques tests :

- Faire allumer une allumette.

- Eplucher une pomme.

- Poser deux plots et faire tracer

une droite.

- Faire recouvrir des livres,

- plier un pull over,

- plier un papier en trois.

Notez en rouge ce qui peut constituer

des tests que vous feriez passer à vos

apprenants. Constituez-vous une expé-

rience de nombreuses observations sur

vos neveux, petits-enfants, voisins, élè-

ves....

Ne pas confondre un manque de pratique avec une vraie dyspraxie. Une épreuve peut mettre la puce à l'oreille. Mais il faut un ensemble d'épreuves concordantes pour faire un diagnostic.

Temps

Maxime, adulte pourtant très motivé, ne peut arriver à l'heure à ses rendez-vous : il arrive soit deux heures en avance, soit une heure en retard.

Quelle interprétation ?

Vous avez compris que j'attends des explications d'ordre intellectuel et mathématique ! - Il faut lui apprendre à lire l'heure - Possible. Mais supposons qu'il sait déjà reconnaître 2h, 2h30, 2h47, etc... Qu'y a-t-il entre 2h et 2h40 ? Quelle est la différence entre ces 40 minutes et ces 2h ou 2h40 ? - L'un est un événement, l'autre est une durée. - C'est très important de les distinguer. Beaucoup de nos élèves savent lire l'heure, mais ne savent pas calculer une durée. Ma fille, qui a appris à lire l'heure à 7 ans, a besoin maintenant à 9 ans et demi, de regarder sa montre tout le temps pour savoir combien de temps est passé ou va passer. Sur le plan théorique cela a à voir avec le problème du continu et du discontinu et des intervalles.

Prenons l'erreur sur la Mesure : On donne à Julien, 16 ans, un double décimètre cassé au niveau du trois. On lui demande de tracer un trait de 7 cm. Il commence là où commence la règle et va jusqu'à 7. (notez ceci dans vos tests)

Quelle interprétation ? la mesure est devenue un automatisme sans signification.

Un très grand nombre de jeunes échouent à ce test et sont mal à l'aise avec la mesure alors qu'ils sont dans des classes de CAP/ BEP dits « manuels » où l'on passe son temps à mesurer.

S'il y a trouble de l'espace et de la mesure, on peut envoyer la personne pour être serveur, mais pas la peine d'envoyer en menuiserie ou en plomberie.

Comment y remédier ?

Il faut un module entier pour en parler. J'ai écrit un livre seulement sur la mesure des capacités et des masses. Savoir déjà que rien n'est évident. - Julien ne sait pas mesurer une longueur entre 2 extrémités. Maxime ne sait pas calculer une durée entre 2 événements. La difficulté est du même ordre, qu'on soit dans

le temps ou dans l'espace. Supposons maintenant que Maxime sache trouver une durée. Il y a encore une difficulté à résoudre pour Maxime. Quelle est la particularité du temps ? De quoi se plaint-on régulièrement dans la vie ? - Le temps est irréversible. - Oui, alors imaginez-vous en train de calculer l'heure d'un RV. Que faites-vous mentalement ? - (temps de réflexion).

Quels sont les 3 sortes de problèmes qu'on a à résoudre dans la vie ? Là j'empêtré sur le chapitre opérativité.

* je pars à 8h30, il me faut 20 minutes de trajet, à quelle heure vais-je arriver ? On peut le schématiser ainsi :

	évt 1
durée	évt 2
	8h30
+20 min -> ?	
*je suis parti à 9h10, je suis arrivé à 10h15, combien de temps a duré le trajet ?	
	9h10 ? -
> 10h15	
*il me faut 15 minutes de bus, je dois être à mon RV à 16h, à quelle heure dois-je partir ?	
	?
+ 15min -> 16h	

L'énigme est à chaque fois déplacée. L'inconnue est dans l'ordre de difficulté, soit l'événement 2, soit la durée, soit l'événement 1. Il se passe plusieurs années dans l'évolution de l'enfant entre le moment où il peut résoudre la première énigme et celui de la deuxième puisqu'elle porte sur une différence ; puis il faut encore longtemps avant de pouvoir résoudre la 3ème, puisqu'elle comporte une réversibilité dans le temps. Tout ceci se superpose aux problèmes de l'addition et de la soustraction.

Au CP ; montre-moi le quart sur une horloge. Combien d'années séparent cette question de celle-ci : il est 13h20, montre-moi $\frac{1}{4}$ d'heure plus tard. (notion de durée avec changement d'origine).

Niveau CM2 : mon avion part à 16h35. Il me faut 45min pour aller à l'aéroport et je dois être à l'enregistrement une heure à l'avance. A quelle h dois-je partir ?

Un match de foot a 2 parties de jeu de $\frac{3}{4}$ d'h coupées par une mi-temps d' $\frac{1}{4}$ d'h. Le match se termine à 18h15. A quelle heure le match a-t-il commencé ?

A la PJJ de Marseille on ne met sur un chantier que ceux qui ont la notion de temps. Et la notion de temps se construit en prenant le temps de faire un cahier de vie pour spatialiser le temps.

En réalité l'espace et le temps sont sans cesse imbriqués dans la réalité.

Avant de quitter le domaine de l'espace et du temps, je voudrais vous parler d'un domaine sur lequel on pourrait faire deux jours entiers de stage :

Les images mentales qui sont un outil nécessaire à tout le reste. C'est à la fois du temps et de l'espace. Toutes nos actions sur la réalité sont intériorisées et se transforment en images. Dans le développement intellectuel d'un enfant il est d'abord capable d'effectuer des opérations avec du matériel puis il peut les faire sans le matériel, en l'imaginant. Le rôle de la rééducation d'un adulte est de le faire repasser par des stades qui commencent par la manipulation dont le but est son intériorisation mentale. L'enfant doit aboutir à ce qu'il puisse imaginer une action sans l'avoir faite. Mais il ne pourra jamais l'imaginer s'il ne l'a jamais faite dans sa vie. Nous faisons beaucoup travailler les yeux fermés ou derrière écran ou dans un sac. En géométrie par exemple .

Structures logico-mathématiques
Conservation

Les jeunes font la cuisine.

Quelle interprétation ?

Définition de la conservation : capacité de voir qu'une quantité reste inchangée malgré ses modifications spatiales. Exemples : pâte à modeler qu'on déforme, qu'on morcelle...œufs et coque-tiers.

Pour Frédéric, la même quantité de lait transvasée dans deux récipients de forme différente augmente ou diminue. Les notions de conservation sont un excellent critère de l'apparition des opérations logiques concrètes. La conservation est en effet le raisonnement opératoire qui permet de dégager la propriété qui reste invariante. Aucune pensée mathématique ne peut naître s'il n'y a pas un invariant. Et vous lirez dans notre livre « les maths à toutes les sauces » combien les jeunes deviennent plus sûrs d'eux quand ils sont moins dans le flou, quand ils ne sont plus obligés de recompter sans cesse, comme si le nom-

bre sur lequel ils opéraient changeait continuellement.

Comment y remédier ?

Ça ne s'enseigne pas vraiment, ça s'exerce en plaçant les jeunes dans des situations où ils sont confrontés à une réflexion. Quel exercice peut-on faire ici avec Frédéric? - Faire verser son lait dans différents récipients de tailles et formes différentes et lui demander d'observer, faire des retours en arrière vers le récipient précédent. Ce sont de nombreuses manipulations et questions qui demandent du temps, mais qui en valent la peine. Elles sont hautement mathématiques et structurantes. Nous soignons en structurant la pensée. Le faire aussi avec d'autres matériaux : pâte à tarte, roulée en boule, aplatie en saucisse, en crêpe, transformée en vermicelles. Il ne faut jamais donner la réponse. Poser des questions de manière à ce que le jeune déduise qu'on n'a rien enlevé ni rajouté et que la quantité n'a pas varié.

Correspondance terme à terme,

Définition : C'est la mise en relation de deux collections, par pointage, face à face ..., exemple : des bouchons sur leurs bouteilles, un doigt devant chaque marron...

Vous connaissez sûrement des jeunes qui distribuent mal les cartes quand ils jouent : 2 à l'un, une à l'autre, on oublie quelqu'un, on change de sens et à la fin du compte tout le monde n'a pas le même nombre de cartes et il faut rectifier. Nous faisons sans cesse des correspondances terme à terme quand nous

vérifions des listes, quand nous mettons une croix sous chaque terme d'une longue équation à résoudre pour ne rien oublier, on pourrait en chercher des exemples dans tous les métiers. Je vous signale que contrairement à ce que l'on croit habituellement, beaucoup de jeunes en difficultés ne comprennent pas le mot « autant ».

Comment y remédier ?

Une procédure que nous utilisons beaucoup au GEPALM consiste à faire de grands gestes et même des déplacements. Plus le geste est ample plus il peut être ajusté.

Sériation

Delphine, 13 ans, cherche le mot «mouton» dans le dictionnaire. Elle tourne indéfiniment les pages sans trouver.

Avec Antoine à l'Atelier de métallerie. « Apporte-moi une pince plus grande que celle-ci et plus petite que celle-là ». Antoine apporte deux pinces.

Quelle interprétation ? - Elle ne sait pas l'ordre alphabétique. - Et elle n'ose pas demander ? - Elle fait semblant de chercher ? - Supposons qu'elle ait l'alphabet sous les yeux, je pense que son comportement serait encore à peu près le même. La difficulté est, une fois qu'on a trouvé la première lettre, de trouver la 2ème en oubliant la 1ère, puis la suivante en oubliant, en éliminant visuellement la précédente... Il faut chaque fois dire : o est avant h ou après h ? Je tourne vers

la droite. Avant z ou après z ? Je tourne vers la gauche. C'est une succession de mises en relations.

Définition sériation : rangement selon un critère d'ordre, ex : du plus petit au plus grand, du plus clair au plus foncé, du plus précoce au plus tardif... Il faut être à l'aise avec : si g est avant m, alors

Nous devons traiter séparément la phase de formation de la pensée et la phase de passage à l'écriture.

m est après g, etc....

C'est important de maîtriser la sériation pour ranger ses fichiers d'ordinateur (associé à la classification puisqu'il y a des dossiers emboîtés les un dans les autres), se repérer dans une chronologie.

Antoine ne peut coordonner deux relations : trouver quelque chose qui soit à la fois plus grand que Truc et plus petit que Machin. Il lui faudrait d'abord être à l'aise avec tout ce qui est plus grand que Truc, puis en retirer tout ce qui n'est pas plus petit que Machin. C'est un test que nous faisons passer dans tous nos bilans orthophoniques :

Comment y remédier ? Il y a tout un livre de F. Jaulin sur ce thème, extrêmement riche...

On compare les éléments couple par couple (e est avant m et m est après e), puis un à tous et tous à un (e est avant f, g, h, ... ; h, g, f, sont après e), puis on ajoute un élément supplémentaire (et comment c'est pour w ?), on fait le parcours dans un sens puis dans l'autre (e est avant f, f est avant g, g est avant h....h est après g, g est après f,...)

On peut jouer au portrait : on écrit toutes les lettres sur une bande de papier. Est-ce que c'est avant m ? Oui alors je coupe la bande au m, etc....

Classification

Définition classification : rangement selon une propriété commune, ex : tous les rouges, les bleus ; tous les mous, les durs... C'est l'homme qui classe, pas la nature : les mammifères, les oiseaux, etc....

Mettre ensemble ce qui va bien ensemble.

Les employés qui aident des personnes âgées à domicile ou les femmes de ménage savent à quel point il est dif-



facile de comprendre la classification de quelqu'un d'autre dans ses armoires et de ranger pareil, sans contrarier la personne. Personnellement, je suis souvent agacée par la manière dont ma femme de ménage mélange les serviettes, les gants de toilette, les torchons dans l'armoire en un seul tas, alors que je fais des tas distincts.

Très nécessaire en grammaire. La nature des mots c'est une classification de mots qui ont une propriété commune. Quelle propriété vous permet de trouver un verbe? Imaginez tout ce qu'il vous faut comme boîtes en tête pour dire : nom commun masculin singulier sujet du verbe manger !

Il y a plusieurs classifications

- La dichotomie :

C'est le procédé de classement le plus élémentaire de tous, chez l'enfant comme chez l'adulte, qui sépare l'univers en deux classes : les bleus/ les rouges ou les non-rouges ; les bleus/ les non-bleus ; les gentils/ les méchants ; les lourds/ les légers...

Beaucoup d'apprenants n'ont pas la négation. Il faut le savoir. Nous avons de nombreux exemples.

Dans l'examen du code la route, les phrases sont souvent interro-négatives. Dans le permis de conduire on doit répondre « oui ou non » c'est une logique du tiers exclu. Vos apprenants n'ont pas ces outils, il faut les y entraîner. Il y a beaucoup de travail à faire sur la logique.

Test sur la négation à faire passer dès demain à tous vos usagers:

Je montre un stylo rouge. Vous devez répondre vrai ou faux (plus facile que oui ou non).

- C'est un feutre rouge : oui
- Ce n'est pas un feutre rouge ? faux.
- C'est un éléphant rose. Faux.
- Ce n'est pas un éléphant rose. vrai

- La juxtaposition :

C'est un système pratique pour ranger des objets dans des boîtes ou des placards : les clous, les vis, les chevilles ; les céréales, les laitages, les viandes.

- La multiplication de classes :

Il s'agit d'une coordination de juxtapositions. A ce niveau les objets ne peuvent plus être rangés dans des boîtes physiques, mais dans des boîtes mentales (les tableaux à double entrée). Il permet de ranger des objets selon plusieurs critères.

Les enseignants de bureautique ont peut-être remarqué certains jeunes perdus dès qu'il s'agit de lire un tableau Excel ou un autre tableau à double entrée (dates et prix), c'est la symbolisation la plus courante de la multiplication de classes.

Comment remédier ? On peut faire toute une formation sur ce sujet. Essayez déjà de jouer au jeu des familles : la famille des boulangers, la famille des menuisiers, etc.... Puis à la partie suivante vous changez et faites rassembler tous les grand-père, tous les pères, etc.... Si la personne a beaucoup de difficultés, il y a un important travail à faire avec elle avant de la mettre devant un tableau Excel.

Vous trouverez un chapitre approfondi sur le sujet dans le livre : « les maths à toutes les sauces. »

Cela prend du temps, imaginez les années qu'il vous faut pour apprendre à votre enfant à ranger sa chambre puis son cartable !

Il y a un autre classement

- Inclusion de classes

L'inclusion hiérarchique combine la filière inclusive et la juxtaposition. Qui a un exemple ?

« Donnez-moi 5 cafés dont 2 décaféinés ». Arrivent 7 cafés ordinaires.

Quelle interprétation ? - « Dont » est sous-tendu par un concept nécessaire : l'inclusion de classes.

Définition inclusion : capacité de distinguer la partie et le tout. C'est un cas particulier de l'intersection. L'un des 4 cas vus plus hauts n'existe pas : p et non q. Ce procédé est très utile pour ranger ses dossiers, il construit notre système taxonomique et influence la totalité de notre culture. Protéines -> viandes, poissons, soja. Viandes-> blanches, rouges Viandes blanches-> volailles, veau. Volailles-> dinde, poulet,...

- Tous les multiples de 9 sont multiples de 3, mais est-ce que tous les multiples de 3 sont des multiples de 9 ?

- Tous les carrés sont des rectangles,

mais est-ce que tous les rectangles sont des carrés ?

- Tous les fauteuils sont des meubles.

Ça se construit généralement au CM1 CM2.

L'addition et la soustraction reposent sur la notion d'inclusion de classes : on considère soit la classe englobante, soit les classes qui la constituent ; autrement dit, le tout dont on retire l'une ou des parties (soustraction) ou les parties qui s'ajoutent entre elles (addition).

Vos apprenants ne pourront pas comprendre en profondeur la soustraction s'ils n'ont pas l'inclusion de classes. Ils ne maîtriseront le mot « dont » que s'ils ont la structure logico-mathématique.

Permutations

Je distribue le matériel :

- o 3 couleurs de crayons
- o 3 couleurs de bandelettes...

Consigne. Je laisse quelques minutes à tout le groupe pour réfléchir à la solution et observer comment vous vous y prenez avec 3 ... puis avec 4 couleurs, puis 5, puis n...

Je voudrais que chacun observe comment il s'y est pris. Je vous mets dans une situation nouvelle pour vous, parce que c'est dans ce cas qu'un adulte se comporte comme son élève

(Sans ordre dans les idées ou bien avec utilisation du tâtonnement, par exemple).

Vous pouvez le faire avec un jeu de Master Mind ou des crayons de couleurs différentes. Egalement avec des chiffres ou des lettres. Bien sûr vous adaptez votre consigne au langage de l'enfant en face de vous.

Combien avez-vous trouvé de possibilités ? Comment pouvez-vous être sûrs d'avoir tout fait ? Comment avez-vous noté les solutions pour ne pas les oublier ? Qui a fait autrement ? Quelqu'un a-t-il trouvé la formule générale avec n couleurs ?

Ceci est un test de combinatoire qu'on peut faire passer jusqu'à l'âge adulte, on repère bien si la personne a une bonne organisation de la pensée, si elle tâtonne, si elle va jusqu'au bout de ses raisonnements, si elle verbalise bien son raisonnement. On cherche à savoir si elle

vérifie qu'elle a épuisé toutes les possibilités en comparant les drapeaux un à un entre eux. On voit sa mobilité de pensée, sa capacité à saisir la perche si on lui dit : pourrais-tu en trouver d'autres ? Comment as-tu fait pour trouver ?

On constate souvent que des jeunes ne voient pas les ressemblances entre des drapeaux identiques. Il est probable que ce sont des jeunes qui inversent les sons, les lettres, ne perçoivent pas la différence entre PAR et PRA. Ce test peut se faire passer avec trois lettres P, A, R, sur des cartons. Il s'agit de trouver tous les agencements de lettres possibles.

Pour ce qui est du jeune, vous vous demanderez donc si une organisation est possible mentalement, s'il a besoin de manipuler les pions ou de dessiner. Pense-t-il à utiliser le résultat du test précédent, comme certains d'entre vous ?

Quelle interprétation ? pas d'éventail des possibles. On est dans les lois de la probabilité, ici il s'agit de combinaisons de 4 éléments pris parmi 4, l'ordre compte. Ce qui est intéressant c'est la démarche, pas seulement le fait qu'ils ont ou non trouvé les 6 groupes. En psychologie traditionnelle, on note les bonnes ou les mauvaises réponses. On obtient un nombre. En épistémologie on ne note que les procédures.

Nous avons observé dans ce groupe plusieurs façons de fonctionner représentatives des différentes phases du développement de l'enfant : les actions sur la réalité par la manipulation d'objets distincts (clé, anneau, ...), ou identiques (quatre jetons noirs), l'intériorisation des ces actions et leur représentation par le dessin (OOOO), des mots écrits (clé, anneau,...), une lettre, un symbole (A, C,...1,2,3,4), puis une inconnue (x,y,z,t). Nous sommes ensuite arrivés à une généralisation des propriétés découvertes.

Le rôle de la rééducation est de faire repasser l'enfant par ces stades. Rééducateurs et enseignants ont tendance à passer trop rapidement à l'écriture mathématique qui est sa difficulté majeure. Nous devons lui assurer un vécu dans la réalité qui sera ensuite intériorisé avant que l'écriture prenne sens. Nous devons

Définir toutes les positions relatives possibles pour un nombre déterminé d'objets.

Comment travailler la logique ? Comment y remédier ? Pas en expliquant. En mettant dans des situations où on a à réfléchir. Par exemple, on cache les drapeaux déjà faits et on demande de les refaire. Il est très rare que le jeune retrouve exactement les mêmes, donc on lui montre le nouveau qu'il a trouvé et on le pousse à en chercher d'autres, à s'organiser pour ne pas en oublier. Les électroniciens et électriciens ont besoin de logique. Le courant passe ou ne passe pas.

- Nous venons de formuler un raisonnement hypothético-déductif : « puisque j'ai déjà mis le rouge je pose que je ne peux qu'inverser les 2 autres... » - Comment l'as-tu su ? - En déplaçant les objets avec mes yeux ou mes mains, - en les faisant correspondre terme à terme, - en me disant une phrase, - en faisant une soustraction, en faisant une déduction... - Je l'ai su parce que j'ai réfléchi dans ma tête (différence avec les 5 sens). ...

- La recherche hypothético-déductive permet une systématisation, une accélération de la recherche. Ici il y a eu élimination très rapide de toutes les

possibilités, sans besoin d'énumérer les uns après les autres.

- *Dans votre recherche de toutes les façons de prendre 4 objets dans la main, plusieurs d'entre vous ont essayé le tâtonnement : vous avez commencé au hasard pour ensuite vous organiser petit à petit. Tous les adultes font ça dans une situation nouvelle où ils sont coincés. Il est très important d'encourager les enfants à le faire puis à vérifier leurs hypothèses. Notre travail est ensuite de les faire passer de cette démarche hasardeuse à une démarche hypothético-déductive. L'objectif sera d'aboutir au minimum d'actions nécessaires pour trouver la solution.

- Plusieurs d'entre vous ont eu besoin des objets et de gestes à certains moments. L'objectif avec les enfants n'est pas de réaliser chaque notion dans le concret. On cherche à provoquer le processus mental au début, mais ensuite on peut faire le reste mentalement. L'élève qui a besoin du début, il faut le lui donner.

- Nous avons observé comme chacun s'organisait pour noter, pour ne pas oublier, si on a des problèmes de mémoire.

Conclusion

traiter séparément la phase de formation de la pensée et la phase de passage à l'écriture.

On a beaucoup caricaturé cette idée de manipulation depuis trente ans, au point que nous interdisons l'utilisation de ce mot dans nos groupes de formation du GEPALM. On ne sait plus exactement ce qu'il signifie.

On ne doit jamais oublier que le but d'un ensemble d'actions sensori-motrices est son intériorisation mentale. L'enfant doit aboutir à ce qu'il puisse imaginer une action sans l'avoir faite. Mais il ne pourra jamais l'imaginer s'il ne l'a jamais faite dans sa vie (voir les enfants en fauteuil roulant ; nous avons parlé hier de l'importance d'un bon développement psychomoteur).

*Vous avez pu observer que vous avez

utilisé des choses que vous saviez déjà en même temps que vous avez inventé des choses nouvelles. On peut affirmer que quel que soit le niveau où l'on travaille, ce travail ne commence pas et ne s'arrête pas là où on le pense. On n'acquiert pas les choses une fois pour toutes. On améliore sans cesse ses acquisitions (rapport avec les tests qui donnent une image statique du fonctionnement mental ?)

*J'ai tenté de vous montrer que Souvent l'adulte est trop occupé lui-même à résoudre le problème. S'il veut aider un enfant, il lui faut aussi être capable de se voir réfléchir, penser, d'obtenir ce léger décalage pour se constater en train de réfléchir.

*Il faut arrêter de dire « c'est évident »

ATELIER 1 : Les ateliers pratiques

Notre expérience pédagogique dans les « ateliers pratiques » et dans d'autres dispositifs (chantier bâtiment notamment) nous a amené à certains procédés pédagogiques performants que nous allons essayer d'utiliser pour ce nouveau dispositif des compétences clés.

La première est basée sur l'objet concret. Ce qui oblige les formateurs à avoir une batterie de supports fonctionnels à leur disposition.

Comme le programme du stagiaire dépend de sa fiche de prescription et de son positionnement, dans des bassins d'emploi comme celui de Mâcon qui sont d'effectifs moyens, il est difficile de constituer des groupes complets pour toutes les compétences clés.

Il faut, par conséquent, trouver d'autres solutions pédagogiques, pour pouvoir travailler avec des groupes constitués de personnes travaillant des compétences différentes. Il y aura donc une partie du temps de formation totalement individualisé et une partie en groupe sur des compétences communes.

Nous pratiquons souvent un travail en grands groupes à partir d'une pédagogie basée sur l'observation et la pratique. On procède avec deux groupes : 6 personnes manipulent et 6 personnes observent.

Les apprenants établissent une grille d'observation avec le formateur en listant les points à observer, par exemple :

- Comportement,
- Organisation,
- Attitude vis-à-vis des autres,
- Leader du groupe,
- Phénomènes de groupe,
- Qu'est-ce qu'il est nécessaire d'observer dans la pratique de la personne relativement aux compétences clés ?
- Qu'est-ce qu'il se passe quand la personne manipule les objets ?
- Que se passe-t-il en groupe ?
- Quelles sont les interactions entre les 2 groupes.
- Quelles compétences de socialisation ? (faire avec les autres) ?

Constat : Dans le groupe qui observe, nous pouvons considérer une obligation de décentration qui implique chez les observateurs un état d'ouverture qui les incite à faire évoluer plus facilement leur propre pratique.

Plus on rétrécit le champ de vision, plus l'observation est fine.

Nous avons aussi réalisé des tâches avec une double observation: un groupe manipule pendant qu'un groupe filme et un autre groupe observe le travail, c'est le groupe qui filme qui repère le plus de choses. Cette technique a été reprise ; toujours avec un groupe qui fait et un groupe qui observe. Le film permet le cadrage sur l'action qui est en train de se faire.

Le formateur est le troisième observateur, il vient en complément pour aider les stagiaires à se décentrer et à faire évoluer leur pratique. Bien sûr les groupes permutent.

Le fait d'être mis en observation déclenche des mécanismes autocorrectifs de comportement.

Comme exemple de pratiques pédagogiques basées sur des objets concrets nous pouvons citer un exemple l'utilisation des LEGO Techniques, avec un travail par étapes :

Premier temps : on travaille sur le vocabulaire. On explique le nom de chaque pièce, si la personne est en difficulté linguistique, on prend un temps plus long.

Il ne faut pas faire un groupe de plus de trois personnes sur une boîte. On doit avoir 5 ou 6 boîtes. Le mieux c'est le travail en binôme (que l'on permute) pour éviter les habitudes de travail en commun avec la même personne.

Deuxième temps : on travaille sur la consigne. Elle doit être comprise par tous et non pas uniquement par toutes les équipes.

Troisième temps : le travail est réalisé par les équipes. Le formateur passe d'une équipe à l'autre surtout pour vérifier qu'il y a bien partage du travail dans chaque équipe.

Il doit donc observer :

- Répartition du travail,
- Verbalisation,
- Collaboration,
- Aide à apporter,
- Mise en position de leader,
- Regard critique sur le travail de l'autre,
- Maladresse.

etc....

Quatrième temps : Le formateur, à partir des savoirs et des compétences qu'il voulait faire acquérir et de ses observations va instaurer une discussion entre les stagiaires pour pouvoir formaliser ces savoirs et ces compétences.

Si pour quelques stagiaires, il y a encore des difficultés sur l'acquisition de cette compétence, il peut passer par un entretien d'explicitation.

Utilisation de l'entretien d'explicitation :

Entretien d'explicitation ; on fait remonter chronologiquement le stagiaire dans les étapes qu'il a accomplies. Le formateur pose les questions toujours dans le « comment », jamais dans le « pourquoi » (sinon, on lui demande d'être juge de son action).

Pour l'ensemble de cette pédagogie appelée « Les ateliers pratiques » il est nécessaire de se reporter au numéro spécial Savoirs et Formations sur les images mentales. Une mallette pédagogique est aussi disponible auprès de l'AEFTI 71.

Atelier 2 : Acquérir des compétences à travers l'expérimentation d'une démarche scientifique

- expérimenter une démarche scientifique
- construire une séquence de formation autour des dangers liés à l'utilisation des produits ménagers et plus généralement des produits chimiques.

Intervention d'Anne Marie Daille. Formatrice AEFTI Savoie (à la retraite), particulièrement en alpha (groupe professionnalisant en nettoyage). Master physique-chimie et enseignante en maths et Physique, chimie dans une vie antérieure!!!

Ce qui est proposé ici a été réellement mis en œuvre avec des publics « alpha » qui étaient, par ailleurs, formés aux techniques du nettoyage (gestes, utilisation de machines...) par un professionnel. Celui-ci avait souhaité cette sensibilisation aux propriétés des produits utilisés et aux risques encourus.

Par la suite, une formation à l'intention de chauffeurs chargés de la récupération des produits dans les déchetteries a permis de confirmer la démarche et surtout d'établir que les conclusions auxquelles on aboutit sont largement suffisantes dans les conditions courantes.

Il est important que le formateur en charge de cette séquence n'hésite pas à dire ses limites car, comme on l'a vu au cours de cette RIA, il y a toujours une demande importante touchant des domaines plus proches de la pharmacopée ou relatives à des produits récents ou même des publicités auxquelles on ne peut évidemment pas toujours répondre immédiatement. Il faut alors essayer de se documenter par ailleurs et d'y répondre plus tard, si c'est possible.

Déroulement de l'intervention :

- Présentation de la démarche scientifique.
- Découverte par les participants de ce qui est connu et des problèmes posés par l'utilisation des produits chimiques. Une démarche scientifique est une démarche « naturelle » (Ici, on ne fera pas de découverte exceptionnelle, mais on essaiera de retrouver nous-mêmes des notions connues en faisant le point de nos connaissances et normalement, on devrait repar-

tir en ayant des connaissances plus organisées, mieux comprises et une méthode à appliquer dans d'autres situations..).

- On part du réel, d'une situation concrète et des données qui sont à disposition ; on trie, on compare, on se documente.... Chaque fois que c'est possible, on mesure ce qu'il est possible de mesurer ;
- Dans un deuxième temps, on essaie d'organiser ce que l'on a appris, on propose des lois, on émet des hypothèses.
- Ensuite, on vérifie si ce que l'on a imaginé peut être confirmé en faisant des expériences.... On note les irrégularités, des exceptions ... qui seront peut-être à l'origine d'une nouvelle recherche.
- Enfin, on tire des conclusions et on en déduit des applications pratiques.

Ici, les participants de la RIA sont placés en situation d'apprentissage. Il faut comprendre pourquoi on fait quelque chose, comment est-ce que l'on procède pour être efficace ? On découvre (ou redécouvre) des lois, on trouve un problème, on cherche les moyens d'expliquer. Il s'agit d'une expérimentation simple (possible sans difficulté avec des stagiaires).

Pistes pour l'élaboration de documents de formation :

A partir d'un travail en 5 ateliers, les participants se regroupent selon l'atelier choisi et se mettent en situation d'expérimenter eux même cette démarche qui est attendue des apprenants. Il faut toujours partir de ce que les personnes ont et utilisent (produits courants mais aussi traditionnels : jus de citron, vinaigre, bicarbonate...). On peut travailler le vocabulaire (calcaire : tarte... nettoyer, désinfecter, décaper...états liquide, gazeux...). Quels sont les produits qu'on utilise ? Comment les lister ? Les ranger ? On expérimente : exemple avec la fabrication de Chlorure d'ammonium (non toxique) à partir de deux produits toxiques (acide Chlorhydrique et ammoniaque).

Plusieurs documents et matériaux sont à dispositions :

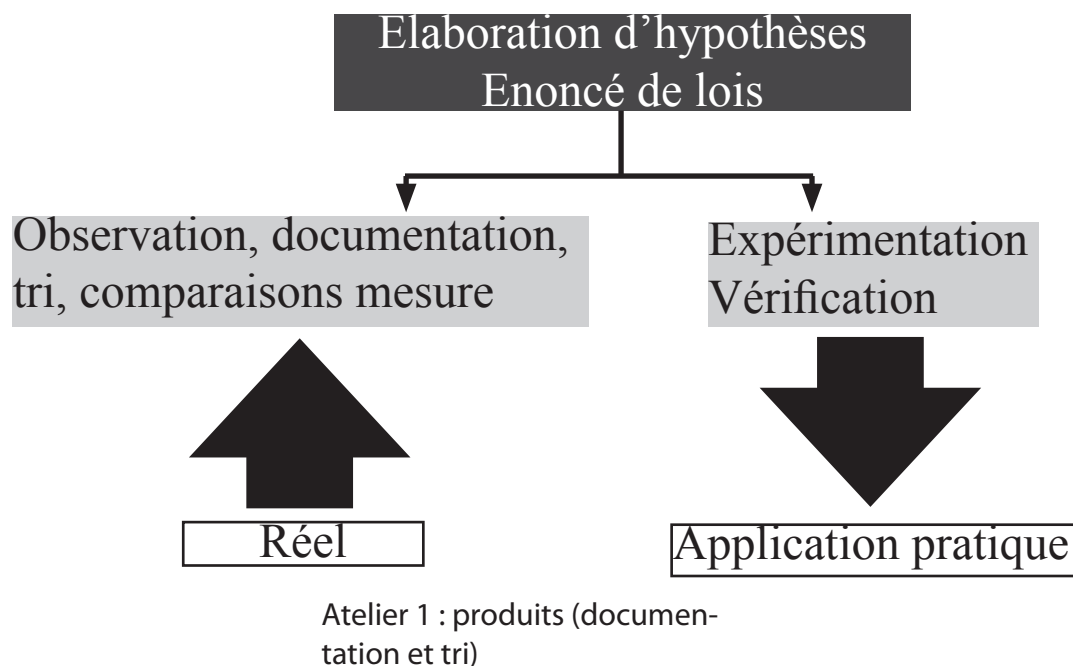
- Documentation sur les produits
- Documentation sur le corps (peau et muqueuses)
- Mesures
- Conditions d'utilisation.
- Réalisation d'une expérience simple

Mise en commun, exploitation des résultats obtenus et travail commun sur les 5 ateliers.

Présentation de pistes de travail et de documents directement utilisables.



Photo : Alkibiades



ACTIVITE

- 1- Faire un inventaire des produits ménagers courants dans une maison. (Étiquettes fournies, expérience personnelle ; ne pas oublier les produits traditionnels utilisés par les stagiaires)
 - 2- Rechercher des critères de classement.
 - 3- Retrouver les caractéristiques des fluides (liquides et gaz) et des solides (...poudre).
- En déduire : Précautions de stockage. Commenter...
- 4-Présenter un classement d'après l'action attendue.

Matériel à prévoir : des étiquettes de produits courants

Quelques pistes de classement:

Exemples de critères de classement :

- état physique : liquide, solide, aérosols... (un fluide, liquide ou gaz n'a pas de forme propre, il « coule » ou occupe tout l'espace disponible ; il faut donc bien fermer les flacons !!. Pour les gaz il y a évidemment le risque lié à l'inhalation et le risque d'explosion s'il est inflammable ou s'il est surchauffé, mais il ne faut pas oublier qu'un liquide et même un solide peut se vaporiser (ou se sublimer) en permanence... d'ailleurs, si on le sent c'est bien qu'il y a émission de gaz)
- supports de destination
- mode de conservation
- modes d'utilisation : pur dilué...
- action attendue : dégraissage, détartrage, désinfection, détachant, solvant....

Logos de danger

Pistes d'exercices :

Lire une étiquette.

Les mots clés de l'étiquette : mode d'emploi, utilisation, application, composition, précautions, information, supports...

Caractéristiques, pur, dilué,...

Les catégories de produits : détartrant, désinfectant, désodorisant, dégraissant, détachant, solvant, lustrant... et des mots généraux : nettoyant, décapant, produit neutre.. ;

Classer des produits dans un tableau d'après l'action attendue ;

Travail spécifique sur l'eau qui est à la base du nettoyage courant et qui est un solvant remarquable.

RIA des 5 et 6 décembre 2009 : Les compétences Clés en situation professionnelle Amiens (place Dewailly)

La seconde RIA sur les compétences clés de l'année 2009 s'est tenue à Amiens les 5 et 6 décembre 2009. Peu d'AEFTI étaient représentées. Et nous pouvons déplorer le fait, que les formateurs des différentes AEFTI soient de moins en moins présents dans les RIA.

Nonobstant, les personnes qui ont pu participer à cette rencontre ont toutes été ravies non seulement parce que la qualité de la rencontre au niveau des apports professionnels était de très bonne qualité mais aussi parce que l'accueil de nos collègues était très chaleureux et amical.

La première journée Nassera a fait un petit travail sur les concepts et Michel Authier a poursuivi par une intervention très éclairante sur les arbres de connaissances, sur le fonctionnement des compétences, l'énergie que l'on est prêt à y mettre, sur leurs origines, sur la manière de la favoriser chez les autres. Ensuite Patrick Allier a présenté un travail mené à Mâcon sur le positionnement des personnes pour l'accès à des formations qualifiantes et les dynamiques de formation. Le lendemain, était particulièrement axés sur les formations à visée professionnelle. Le matin Philippe Ragonneau nous a fait part de la formation qu'il a menée avec les personnes qui vont exercer dans les métiers de la sécurité. Ensuite, Monsieur Daniel Lustin a présenté le référentiel des compétences clés en situations professionnelle de l'ANLCI et nous a permis de mieux nous l'approprier. De fait, ces deux journées étaient très formatrices et parfaitement complémentaires.

Jeudi 5 novembre 2009

Michel Authier

Intervention de Michel Authier, sur les arbres de connaissances mais également sur le fondement de toutes les compétences

- L'énergie que l'on est prêt à mettre pour faire avec ses compétences
- D'où vient-elle ?
- Comment on la favorise chez les autres ?

- Comment les autres la contrarient ou la favorisent chez soi ?

Michel Authier connaît bien le travail que l'on réalise à l'AEFTI, il a travaillé avec des travailleurs immigrés avec l'ASTI.

Il a une vision du savoir différente. La richesse d'un être humain n'a pas grand-chose à voir avec « les compétences ».

Le référentiel est un appareillage qui permet d'accéder à un référent (espace, ensemble de technique, procès), c'est la vraie réalité du référentiel. Le problème se réfère à ce qui est de l'ordre du savoir mais rarement à ce qui est concret en général. Le référent positionne l'individu comme étant pour survivre, obligé d'entrer dans ce cadre.

Le référentiel sert à montrer comment doit être, pour être en phase avec le référent. Quel est le champ que le référentiel touche ?

Nous sommes dans l'ordre du statique (savoir abstrait), la relation devient exigence de production).

Le référent est structuré par des choses détachées de l'Humain.

Référent :

- o Savoirs
- o Technique
- o Gestion du temps dans les procès

C'est l'idée qu'on ne peut pas faire autrement, l'idée de se soumettre à ces trois espaces qui sont propriétés des puissants.

Notre capacité d'intrusion est quasi nulle, eux n'ont pas intérêt à faire varier les référentiels.

Si on veut faire un référentiel sur un référent, il est nécessaire que le référent ne bouge pas trop.

Pendant des millénaires, les choses n'ont pas beaucoup évolué : il a fallu des luttes pour imposer de nouvelles façons de voir. Puis, lors des trente glorieuses, le monde s'est mis à évoluer plus rapidement.

On découvre que maintenant, ce qui évolue le plus lentement, ce sont les gens dans un monde dans lequel les choses évoluent de plus en plus vite. L'humain et son cycle d'évolution est plus lent que tout ce qui évolue.

Tout bouge vite (même les théories sur les savoirs).

Référentiel/référent :

Peut-être faut-il s'interroger sur l'émergence d'un rapport à l'autre référent qui permet d'être libre par rapport à la motivation, soit considérer qu'en soi, tous les humains se valent.



Photo : Christopher Menzie

Celui qui a le plus besoin d'être valorisé est le moins valorisé par le référentiel qui veut le décrire. On situe les gens dans un espace où ils peuvent vivre.

Arbres de connaissance :

Ils consistent à dire que jamais on ne va vouloir repérer le négatif. Au contraire, voir son rapport à un objet et désigner ce que la personne est capable de faire : ça organise un référentiel différemment.

Ce n'est pas seulement une tentative humoriste que de valoriser l'être humain. Mais en plus, les entreprises se rendront compte qu'elles sont plus dépendantes des richesses humaines que des mobiliers et immobiliers dont elles croient que ce sont leurs richesses.

Quand on parle de « ressources humaines », esclavage : on utilise un humain pour qu'il rende dans une médiation imposée.

Image : C'est charlot dans l'engrenage, là où le maillon casse, on met un homme, c'est la « variable d'ajustement ». La richesse de l'être humain : si on inverse la situation, ce sont les procès qui deviennent des ressources de même que la technique. Le seul référent pertinent, c'est le référent humain. Sauf que les décideurs, les discours vont dans le sens inverse. Sauf que face au monde qui tremble, il y a des gens qui commencent à changer leur regard.

L'énergie :

Elle permet de parler du basculement historique où autrefois on s'agitait dans un monde fixe, maintenant, c'est l'inverse. Les syndicats ont obtenu des choses, maintenant, il s'agit surtout de les préserver. L'idée d'anticipation est de plus en plus difficile, on essaie d'avoir de la maîtrise de situations réactive.

Les entreprises les plus puissantes, sont celles qui contrôlaient le plus la masse.

Pendant longtemps, l'entreprise durait. Maintenant, on est du côté de l'énergie, de la maîtrise des énergies. Une énergie mécanique, financière. On est tous porteurs de sa propre énergie. Si on arrive à s'en rendre maître. On peut travailler son rapport aux autres.

Compétences : maîtrise d'un potentiel d'action dans un moment donné.

Pour l'énergie humaine :

- Force de travail,
- Puissance de calcul,
- Créations
- Sympathies, relationnel

Personne n'a la même énergie qualitative et quantitative. Le potentiel dépend de l'adéquation avec le milieu.

Mobilisation/motivation, c'est une façon de parler de la libération de cette énergie. L'idée d'un moteur, mouvement à motiver. La motivation, c'est ce qui fait bouger.

Problème de la quantification du rapport au monde

- Comprendre son succès
- Ses avantages et inconvénients
- Rien de plus simple pour penser que c'est quantifiable.

Le référent choisi est porteur de quantité. L'importance est ce qui est codé. (Importance des math à l'école).

Prise des brevets : Même si la motivation est mesurée, on ne peut pas vouloir qu'elle le soit. A trop bien se connaître, il y a du narcissisme d'entreprise, qui conduit à une asphyxie.

Penser qu'un référentiel est efficace s'il est précis, c'est faux, c'est contre-performant. Pendant 40 ans, il y a eu un gros travail sur la qualification (valable pour décrire des situations stables, décrit des postes, stables : concept de productivité), vers la fin des années 70 on a vu arriver le concept de compétences (repérage du potentiel = dynamique, soit potentiel d'adaptation, rapproche de la compétitivité).

Le référentiel de compétences se fait avec le regret du temps sur une durée.

Il y a une défense absolue de tout ce qui permet aux gens de résister. Que les patrons se préoccupent du bien-être de leurs collaborateurs. Il ne faut pas lâcher le droit du travail et chercher ailleurs. L'économie de la connaissance, c'est cet intérêt là, mais il faut rien lâcher de l'intérêt financier.

C'est une situation où il faut être à la fois en mouvement et à la fois stable, comme sur une bicyclette. Autrefois, l'entreprise

était représentée par son immeuble, l'inscription dans l'espace était stable, comme Renault sur l'Île Seguin.

Symbolique : Les ouvriers ont quitté le lieu. Plus personne ne sait où il est. Il y a un réseau délocalisé. Sur la bicyclette, si on ajoute une masse lourde : l'équilibre du vélo est dû au cycliste qui gère le déséquilibre. On n'a pas de prévisibilité de ce qu'est la trajectoire, donc pas de trajectoire. Si on dit : remue le guidon par petits coups, ça aide. L'équilibre est mouvement.

Tous les systèmes dynamiques sont des systèmes chaotiques. Qu'on rencontre un obstacle qui nous fasse tomber. : Ce qui empêche, c'est ça le problème.

Ce qui caractérise la vie dans un système dynamique : générateurs de problèmes constants (ex : balade en vélo, on réagit, on s'adapte + on réagit vite + on règle de problème.

Hypothèse : qu'est-ce qui fait disparaître un problème ? C'est la connaissance. Le type de problème rencontré détermine le type de connaissance.

Dans un système lent, un problème récurrents permettait de formaliser les problèmes, de les énoncer. Si l'on est sûr que le problème se présente souvent, il y a possibilité de formaliser et la formalisation de la réponse c'est un savoir : Le savoir peut m'aider à résoudre le problème. Tout le monde a le savoir mais peu de gens en ont la connaissance. Parfois, on a un instrument mais on ne sait pas le mettre en pratique. Savoir sans connaissance n'est pas efficient. Il faut la connaissance de l'utilisation du savoir.

Connaissance : moyen de faire vivre le savoir c'est seulement la connaissance du savoir qui permet de résoudre le problème. La répétition du savoir ne garantit pas la connaissance. Facile d'évaluer la capacité d'un élève d'évaluation la répétition du savoir mais pas la connaissance du savoir. L'intérêt des savoirs, c'est le stockage et la facilité de mettre rapidement en correspondance.

On vit dans un monde où les problèmes sont plus nombreux et de plus en plus dépendants des contextes. Une stratégie de savoir ne permet pas de régler les problèmes.

Si par exemple, on doit répondre à un appel d'offre, on va surfer ou se noyer dans le net pour dissoudre le problème grâce à la fluidité de l'information (du domaine du liquide). La solution du problème est une dissolution liquide.

Subsister : il faut trouver quelqu'un pour qu'il s'en occupe. Cette personne est une connaissance. Pas de différence de niveau entre connaissance et maîtriser des savoirs.

Connaissance : traiter des informations

Connaissances : en termes humains, réseaux d'humanité.

Il existe des outils : thésaurus d'organisation des savoirs.

Connaissance de la familiarité, expérience soit être en pays de connaissance (ex : si on fait du vélo, on ne pense pas aux pro-



blèmes qu'ont les autres qui ne savent pas en faire).

La forme de connaissance la plus importante est sans doute l'aptitude à repérer chez l'autre l'instrument : c'est une compétence, soit un instrument global qui me permet de trouver quelqu'un qui m'aidera.

C'est intéressant comme source de la richesse humaine. On ne vit pas si on n'est pas intéressé par quelque chose / être intéressé n'est pas péjoratif. Intérêt, inter-êtres : ce qui se tisse entre deux personnes : la plus-value. Deux êtres qui font exister une chose entre eux, l'économie de la connaissance doit être l'économie de cet intérêt. Alors que la communication, c'est seulement de la circulation d'objets, un placage qui réduit les rapports humains. On peut préférer le vocabulaire religieux : relier : faire des liens : communion, partage, compassion (passion ensemble). Mise en commun d'une reconnaissance : il faut se battre contre la notion d'échange : donnant donnant qui conditionne la vie humaine : impossibilité alors de faire naître une alternative. De la même manière, pour le capital humain, le mot a été transformé. C'est un capital de richesse qui est la connaissance qui va de pair avec la reconnaissance. La recherche c'est faire émerger un savoir nouveau, faire émerger un problème nouveau.

1. Savoir construit
2. Information (autrefois sens = énoncé mis en forme ayant un sens précis, aujourd'hui : énoncé informe dont je pourrai faire ce que je veux).
3. Connaissance : ce qui est présent dans l'autre, la richesse (on est sous-équipé dans ce domaine). Les arbres de connaissances sont une façon de mettre en présence de cette richesse humaine.

Il faut sortir du discours et rendre visible la richesse : arbres de connaissance c'est l'idée que ce qui porte la richesse ce n'est pas la compétence, c'est seulement un repère pour repérer les gens.

L'important est de trouver la personne. L'usage d'un référentiel de compétences est de bien « repérer les gens ». A l'heure actuelle, les référentiels de compétences, c'est bien décrire les compétences qu'on attribue aux gens ; ce qui devient premier c'est la compétence et pas celui qui la possède.

L'arbre des connaissances, permet de représenter non pas des personnes mais un collectif. Les politiques parlent au nom d'un collectif, c'est intégré, mais qui leur permet de généraliser ? Quelle légitimité d'avoir ce mot là ? Dire « les parisiens veulent » penser qu'à travers une personne seule on peut généraliser.

La notion de problème est très importante : la connaissance est une enveloppe qui va croître tout au long de notre vie et en fonction de notre rapport au monde.

On accouche de la connaissance (Socrate), on explore un monde plus complexe + plus on a l'impression de ne rien savoir. Production de l'énergie : la rencontre avec l'autres, faire connaissance : volonté de repérer cette richesse humaine, décrire un territoire.

Pour un bon système de repérage de l'espace humain, prenons du recul et quittons notre position. Les référentielles ethnographiques ne sont pas utiles pour repérer des choses. Quand on décrit une compétence, on n'est jamais satisfait (« autoroutes »). Il faut quitter cet espace et partir de la non connaissance, du non savoir : un problème.

L'idée de force de la mise en place d'un référentiel qui permettrait de correspondre au vécu des gens. On part du problème. La réalité de l'humain est problématique. Dans une logique de problématisation (méconnaissances en commun à tous : zone de partage) : repérage d'un problème. Celui qui a la connaissance et pas le problème face à celui qui ne l'a pas mais a le problème. Ceci incite au partage.

Le partage des savoirs est différent d'un partage de connaissance. Le premier ressemble davantage à un combat de coqs. La solidarité se trouve plus facilement dans des milieux défavorisés. Les arbres de connaissances représentent une foule de personnes qui collectivement essaient de trouver une présence, une proximité avec d'autres.

Discussion

Patrick Allier explique qu'il part d'un problème et en discute. Il s'agit donc de groupes de jeunes et d'adultes de niveau 5 et 6 sans diplômes avec des passés différents/ Il faut que dans une durée de deux ans maximum, les amener à une qualification.

Donc, quand on reçoit un groupe : comment attaquer avec ce groupe puisqu'on va l'avoir au maximum 24 mois ? Le temps des stages est révolu, on entre dans l'aire des « dispositifs ». La politique va faire de plus en plus que sur des territoires, il y ait des dispositifs et formateurs qui seront référents des parcours des personnes, qui veilleront au calendrier : coaching.

Il va falloir mettre la personne dans une dynamique de parcours et essayer d'avoir plus d'informations sur elle. Cette collation d'informations est importante. C'est le positionnement qui nous intéresse.

Les gens sont en groupe et l'observation est individuelle sur un regard croisé d'un ensemble de formateurs sur la personne pour construire le programme derrière. Quinze jours ou plus sont nécessaires aux formateurs pour évaluer la personne au travers de différentes réalisations. C'est une réflexion que les AEFTI doivent avoir sur les dispositifs en place. Le démarrage par une info-collective, des entretiens individuels et une alternance sur 15 jours par un chantier qui évolue.

Sur les 15 jours, le groupe est dédoublé, un formateur travaille avec 6-7 personnes au maximum. Au bout de 15 jours, le référent de parcours a collecté les informations et au bout de 15 jours, la définition du parcours est faite. Certains auront des parcours courts, d'autres, plus longs. Il est important qu'il y ait des référents de parcours qui valident chaque étape. Il faut que les référents de parcours soient informés de l'ensemble des qualifications (ils peuvent appartenir à d'autres organismes de formation).

Le référent arrive dans l'organisme de formation qui accepte avec le dossier de la personne. L'idée désormais, est de faire un projet interrégional. (Mal perçu par la mission locale), les conseillers ml redeviennent des travailleurs sociaux.

Vendredi 6 novembre 2009

Compétences clés et métiers de la sécurité par Philippe Ragonneau, (Aefti 93)

Philippe raconte comment il a démarré l'action, le programme pédagogique s'est construit avec les stagiaires. Dispositif RMI dans le cadre d'un PDI

Condition : que les personnes aient un projet professionnel, pour être agent de sécurité. En amont, il y avait eu un entretien avec le référent RMI. La motivation principale était de retrouver un emploi.

Pré-requis : pas d'ennui avec la justice.

Au départ, le formateur travaille sur les documents fournis par

DOSSIER

l'organisme DMH (organisme de sécurité qui a fait une promesse verbale d'embauche de 6 personnes sur un groupe de 12 personnes) qui ne voulaient pas de femme ! La réponse de l'AEFTI étant de dire que les femmes étaient la bienvenue, il y a une femme.

12 stagiaires, donc. Beaucoup de personnes avaient des postes importants dans leur pays d'origine, certains n'avaient jamais travaillé.

Pour faire le stage il faut une habilitation de la préfecture de police. Le profil, ce sont surtout des personnes FLE arrivées après 2004, suite de parcours après le DILF. Beaucoup sont anglophones (Indiens, Sri Lankais, africain), deux personnes sont en France depuis plus de 10 ans et une personne scolarisée en France.

Les besoins du groupe sont essentiellement oraux.

Programme :

Une semaine et plus pour l'estimation des besoins par rapport au projet professionnel, pour certains, le seul besoin est de suivre le programme de CQP, la dame qui a le niveau.

Le programme : heures de math, français, éducation civique : le programme se construit autour de ces modules, il faut y adjoindre le programme de DMH, il faut passer le CQP certificat qualification professionnelle d'APS (agents protection et de sécurité).

Quelqu'un intervient en informatique, en math, souvent ils ont de bons niveaux. La sélection s'est faite sur le projet, pas sur le niveau.

Programme de formation CQPAPS :

Déontologie, et qualités propres à l'agent de sécurité
Les services publics de police nationale et gendarmerie
Cadre légal

- Code pénal et du code de la procédure pénale
- Information sur les articles du code civil
- Notions d'armes

Fondamentaux de l'APS :

- Les consignes
- Le circuit de vérification
- Information sur le système d'alarme
- Information sur la gestion des clés
- Accueil et contrôles d'accès

Relations humaines et tâches administrative : info sur le compte rendu, informatique : TIC, gestion des conflits, analyse des comportements

Prévenir lutter contre l'incendie, exercices de mise en œuvre. Secours à la personne.

Ils ont eu une évaluation, ils ont été notés. Barèmes : motivation, comportement, ponctualité, et notes... A l'AEFTI plus de 470 H auquel on ajoute 80 H de formation en centre organisé autour de la sécurité, chaque stagiaire a un cahier avec la loi, type d'extincteurs, classement des armes...

L'examen :

Il se passe en deux parties :

- comme le code de la route, ils doivent cliquer la bonne réponse. Ils ont du mal à lire les diapositives (rapidité de lecture et compréhension des consignes écrites), il a rapidement travaillé sur les contenus des diapositives (trois UV), le cours s'est callé au rythme de l'acquisition des. Français à visée professionnelle. Au niveau oral, il faut qu'ils travaillent sur les messages au talkie walkie, il faut nettoyer le message des parasites. Première partie : QCM.

- o Éléments de comportement,
- o Sécurité du travail
- o Incendie.

Il y a un aspect légal sur la classification des armes.

Deuxième partie de l'examen, c'est le jury

Ils ont deux stages en entreprise de 15 jours, l'entreprise va les évaluer sur du comportemental.

Examen ; jury de trois personnes :

- Directeur
- Formateur, qui assure les 80 H pour donner le CQP (plus pro)

- Agent de sécurité de l'extérieur,

Ils sont confrontés à la même situation, il y a un endroit avec une maquette, poste de police, création d'un incident et voir comment se comporte l'agent sur le terrain.

Le groupe a beaucoup travaillé sur le réel, utilisation de Trait d'Union n° 2 + méthode objectif Express. Deux niveaux A1 A2 + B1 B2

Présentation du référentiel des compétences clés en situation professionnelle de l'ANLCI par Daniel Lustin de RECIF

Daniel Lustin, vient de l'ingénierie de formation, forme des formateurs, soit en amont, soit en accompagnement soit en évaluation des dispositifs de formation.

Travail à RECIF : montage des activités de formation, 22 ans d'existence, la question de la formation linguistique a été croisée. Formation générale professionnelle (lutte contre l'illettrisme qui s'inspirait des démarches de B. Swartz, les personnes étaient accompagnées de deux formateurs (un spécialisé, un Ling) qui Co-animaient la formation, la démarche pédago de la FGP était de prendre comme fil rouge la préparation d'un chantier. A chaque difficulté, on fait les apports qui vont bien soit en termes de savoirs de base, soit en termes techniques.

Ce dispositif a évolué, il traite essentiellement des ouvriers du bâtiment en évolution vers chef d'équipe (encadrement).

10 ans plus tard, travail sur la formation aux écrits profession-



Photo : Jonathen E. Davis

DOSSIER

nels du secteur de la propreté. Métier où il y a beaucoup d'oral. Personne seule, qui doit rendre compte souvent à son chef. L'agent du service de propreté, peut avoir beaucoup d'interaction à l'oral, avec le client.

Le dispositif a permis de former 3000 personnes, il y a environ 70 groupes de 10 personnes qui sont en formation. A travaillé avec Joanne. Seule AEFTI qui est dans ce réseau. Partage en commun d'une production pédagogique. Base de données que les formateurs alimentent, ils se voient une fois par trimestre pour confronter leurs pratiques. Depuis trois ans, d'autres OPCA se sont lancées dans cette entreprise (grâce au financement du fonds unique de Péréquation, = fonds de sécurisation des parcours soit l'argent qui reste des OPCA : les OPCA maintenant versent 13 % de leurs collectes à ça avec comme priorité, la lutte contre l'illettrisme qui n'est pas seulement l'affaire des demandeurs d'emploi.

Il y a plus de salariés qui sont dans l'illettrisme que de demandeurs d'emploi.

Ce phénomène de l'illettrisme chez les salariés est évolutif, il y a une progression de l'illettrisme ; ce n'est pas la déscolarisation qui crée l'illettrisme, ce sont les exigences au travail qui deviennent de plus en plus importantes.

Les références exigées, donc les référentiels de travail deviennent de plus en plus exigeants, il y a une évolution du travail. Ce n'est pas simplement la question d'une histoire de vie. Les exigences sont de plus en plus précises, c'est une notion relative. C'est la raison pour laquelle le projet de référentiel ANLCI est né.

Le projet n'est pas de rajouter un projet aux autres, c'est de prendre en compte tous les référentiels qui sont dans l'inventaire d'Anne Vicher, pour faire un référentiel de formation. Ce projet est de laisser les référentiels de formation pour faire un référentiel de compétences.

On part de ce qui est connu, on aide à structurer et on construit le travail.

Le formateur se trouve en face de personnes qui maîtrisent un métier, la démarche pédagogique de la formation des salariés illettrés est nécessairement d'interaction. Il faut les aider à mettre les mots sur leur travail. Mots que le formateur ne connaît pas nécessairement (vocabulaire technique), l'objectif terminal est le transfert de ces apprentissages dans la vie courante.

l'inverse de ce que l'on faisait avant

Les vecteurs sont différents : du travail vers le social, avant du social vers le travail.

Il n'y avait pas de langage commun entre tout ça, on avait l'impression d'être dans une bataille idéologique (entre ceux qui travaillent sur le professionnel, et ceux qui travaillent sur le linguistique).

On a défini des compétences langagières (A1.1) qui sont de l'ordre de la vie quotidienne, pas de la vie professionnelle. Les compétences langagières professionnelles, sont différentes, les personnes ne pourraient pas avoir le DILF alors qu'elles ont eu 250 H sur les questions professionnelles. Par exemple, apprendre à lire une fiche de poste. Le référentiel A.1. 1 reste sur un niveau de langue et s'éloigne de la réalité professionnelle. A travaillé aussi à l'accompagnement dans certaines branches, permettre à des demandeurs d'emploi, d'arriver à une formation en tricotant travail et formation linguistique.

L'utilitarisme crée des effets non-inscrits dans le travail qui vont se transposer dans la vie quotidienne.

Le travail sur l'environnement de proximité s'est transposé dans le cadre familial et public.

Ce que le formateur avait travaillé, c'était : comment faire un compte-rendu de la tenue du poste à son chef.

Le référentiel est ouvert, téléchargeable sur le site de l'ANLCI. Il fallait un référentiel qui permette de croiser la description des savoirs avec les savoirs du travail.

Définition de compétence, savoirs.

Exemple : si on doit acheter une télé qu'on doit faire entrer dans un meuble de 80 cm de largeur.

Un stylo d'1€ TTC quel est le prix hors taxe, si la tva est de 20 % = $1/1.20$

Compétence : pouvoir dans un contexte donné, résoudre un problème, faire un travail.

Exemple : un ouvrier de bâtiment, avec une corde à 13 nœuds peut vérifier si un angle est droit.

Sur un poste de travail deux façons de réaliser une tâche professionnelle.

Depuis sa création, l'ANLCI avait défini trois degrés des savoirs, aucun des référentiels existants ne reprenait ces trois degrés. Sauf le référentiel Compter de Marie Alix Girodet.

La définition des degrés est majeure : trois ou quatre niveaux de maîtrise

- o Imitation
- o Adaptation Métro, compte des stations. Stratégie
- o Transposition : Transférabilité des compétences.

Ces trois degrés n'ont pas été pris en compte car les termes ne se mémorisaient pas. Si on dépasse le brouillard linguistique sur les trois degrés, c'est important, majeur.

L'étape suivante a été de dire, que si il y avait croisement savoirs et emploi : réflexion sur la manière de décrire les compétences professionnels, il existe plein d'outils (ex : CQP, fiches de postes) : ça décrit le poste prescrit alors que le travail réel s'adapte et est souvent très différent de ce qui est décrit dans les référentiels d'emploi. IL fallait se doter d'un outil qui per-

mette de décrit à la fois le travail prescrit et le travail réel.

Ils ont travaillé sur les livres qui travaillent sur les plates-formes de vocation qui analyse des savoirs (habiletés) en actes qui vont, par hypothèse, se transposer sur divers contextes professionnels.

Question : qu'est-ce que je dois maîtriser dans mon travail ? Ceci a permis de faire la partie haute du référentiel : façon de définir le travail. Evaluation, interaction, responsabilité (initiative). Ceci peut s'appliquer à n'importe quel poste de travail

Exemple : un agent de service dans la propreté, les métiers de service : ce qui caractérise son activité c'est qu'il est beaucoup dans l'initiative et peu dans la réalisation. Cet ensemble est une typologie mais pas une hiérarchie.

Le périmètre de ce référentiel de Colette Dartois, ne couvre pas nécessairement l'éventail des activités. Les savoirs généraux seulement sont traités et non pas les savoirs appliqués. Pour exécuter une tâche il peut y avoir des savoirs numériques qui ne sont pas forcément pris en compte dans les savoirs généraux ex. utilisation du GPS.

Le référentiel ANLCI apporte une dimension interdisciplinaire que les autres référentiels n'ont pas.

Dans la typologie, on a du lexique ainsi que les raisonnements qui sont au cœur du métier. (Ex, les personnes qui travaillent dans l'agro-alimentaire : travaillent sur les dangers de la contamination).

Ce qui relève des attitudes et des comportements monte en puissance (avant ça s'adressait aux cadres, maintenant on demande ça aussi à un ouvrier de production). Il y a également des éléments sur les postures, mais également sur l'observation pour voir un problème et mettre un programme.

Il y a aussi une dimension «ouverture culturelle» (prise en compte de la culture et du raisonnement de l'autre).

Les apports du référentiel : donner un outil d'analyse du travail et dire qu'il n'y a pas que des savoirs généraux mais des savoirs appliqués, ce qui nécessite d'instaurer de la pluridisciplinarité.

Idée également d'ouvrir, d'avoir de la souplesse, chaque utilisateur du référentiel va positionner sur les lignes blanches, en se servant des lignes grises, les éléments de savoirs.

Ce tableau est téléchargeable en format XL.

Conclusion :

Le référentiel CC n'est pas un réf de formation, c'est un outil permettant d'analyser les situations de travail et les savoirs qu'on mobilise. C'est un générateur de référentiel. Il permet de faire du sur mesure.

Appropriation pratique du référentiel

Exemple avec « l'homme toute main », cf. p 18-18 du référentiel

On se pose la question des publics cibles.

Comparaison avec CECR sur les compétences clés : page 28, le référentiel de l'ANLCI correspond aux 8 items du Ref Européen, y adjoint les postures, observation.

Les CC sont issues du travail de l'Europe et de l'OCDE, deux approches : canton de Genève (compétences transversales), travail réalisé au Canada sur les « compétences essentielles » ; emploi par emploi et grille des compétences cf. sur Google. Il y a même des outils de positionnement.

Cf. fiche métier : serveur de restaurant : il y a obligation pour les branches professionnelles de créer des observatoires : création de fiches métiers. + Description des CQP.

Sur l'insertion, intérêt de chercher les descriptions CQP sur les observatoires (ex : hôtelleries).

Avec les pouvoirs publics 3 axes :

- Proximité géographique (qui diminue),
- Individualisation (cacophonie du discours sur la personnalisation de la formation en fonction de filières de métiers = il peut y avoir entente entre organismes retenus sur un marché). Sur mesure.
- Individualisation liée à un travail commun : les conditions s'y prêtent mal : nécessité d'artifices pédagogiques qui consistent à mélanger des gens.

Face à cette hétérogénéité : 2 réponses possibles.

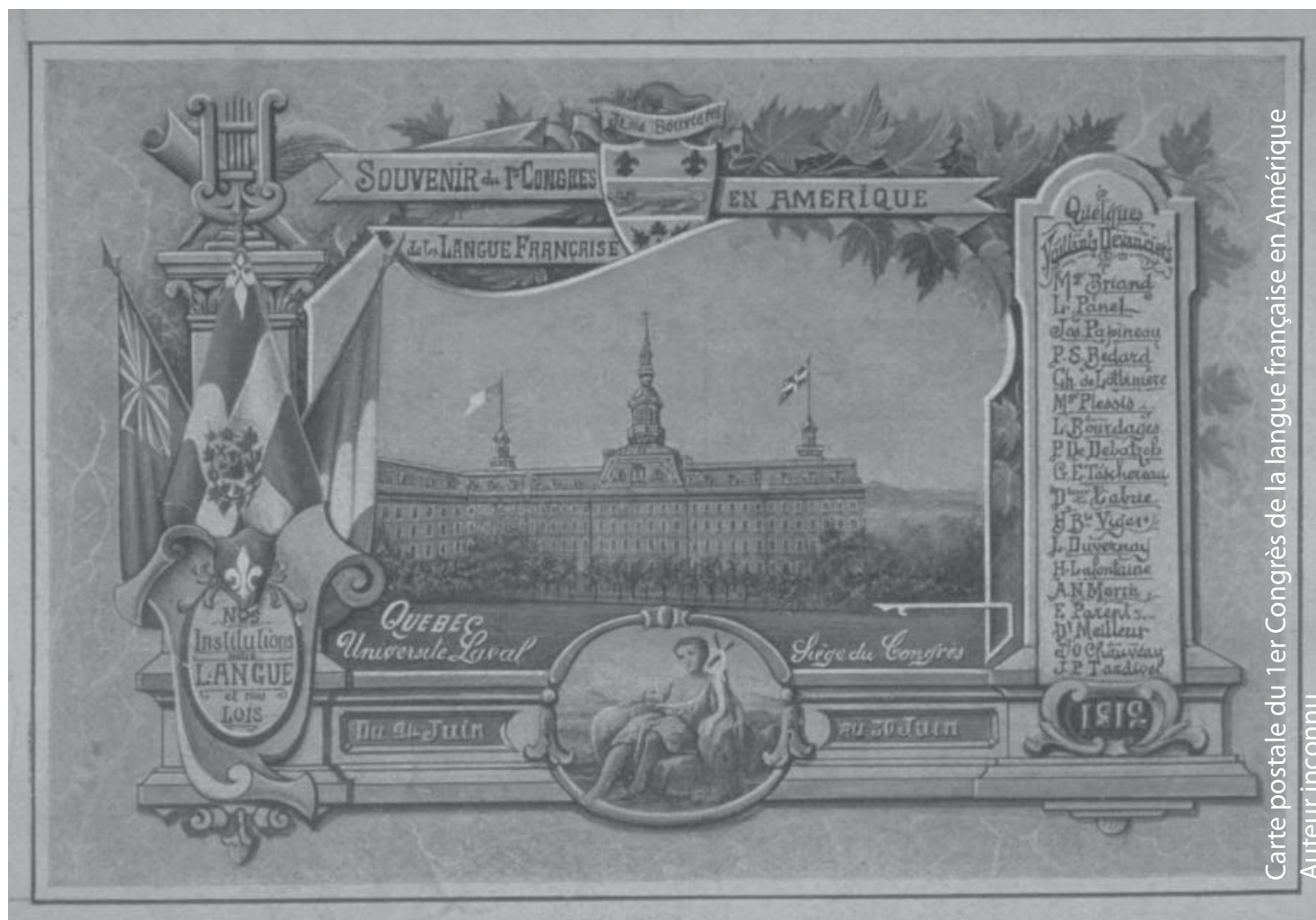
- o Développer une solidarité entre les apprenants
- o Travail sur des livrets (soit des ensembles thématiques) sur l'hygiène et à partir d'un ensemble commun, chacun avance à son rythme avec des moments de mise en commun où l'on échange sur le même temps.

Il existe une difficulté : le temps de conception de ces livrets. A un moment donné il faut négocier, dire qu'on fait des choix, des compromis, on ne peut pas répondre à tout à la fois.

Il est important que les formateurs puissent démontrer le service qu'ils rendent : segmentation des produits, la préparation n'est pas toujours assez formalisée : le FFP est la moitié du service.

Exemple : formateur animation, celui qui fait de l'ingénierie, conception, l'autre qui fait de l'analyse du travail... La taylorisation de la convention collective est piégeante. Ceci n'aide pas à la modernisation des structures.

LE FRANCAIS LANGUE
D'INTEGRATION
DANS LA FORMATION DE BASE
A NEUCHATEL (SUISSE)



1 Contexte

La Suisse Romande, tout comme la France, est confrontée depuis une trentaine d'années à l'épineux problème de la formation linguistique (massive) des adultes migrants. L'âge d'or où les travailleurs étrangers venaient apporter leur contribution à l'essor économique du pays et repartir dans leur pays d'origine n'est plus qu'un lointain souvenir. L'installation d'un nombre croissant de migrants et de leur famille demande donc à la Suisse une véritable remise en question en ce qui concerne l'intégration de ces personnes, une intégration qui passe par l'apprentissage d'une des langues nationales⁽¹⁾ (du français pour la Suisse Romande). Nous pourrions donc affirmer que l'introduction du français langue d'intégration (désormais FLI) n'est pas une exclusivité française !

Dao Mercier
Formatrice d'adultes
Doctorante en didactique
des langues étrangères
Université de Fribourg

Néanmoins, le passage de la théorie à la pratique reste toujours difficile : l'application des décisions et discours politiques sur le terrain se heurte à des problèmes organisationnels et, très souvent, didactiques. Les organismes de formation d'adultes ainsi que les formateurs suisses sont confrontés aux mêmes difficultés que leurs collègues français. L'équation est simple à poser (« fusionner » le FLI avec la formation de base des adultes) mais nécessite toutefois des solutions complexes. Des questions se posent sur le « comment ? » et des changements sont attendus tant dans l'organisation des cours que dans les pratiques du formateur. Cet article présente donc une tentative de mise en application de cette fusion dans un centre de formation professionnelle du canton de Neuchâtel. Initié tout récemment par la formatrice responsable, le cours essaie de proposer aux apprenants un parcours d'apprentissage qui vise le français comme moyen d'insertion sociale et professionnelle en leur fournissant des compétences de base pour réussir leur intégration.

2 Public concerné

Le canton de Neuchâtel, pionnier⁽²⁾ dans l'accueil et l'intégration des étrangers, offre pourtant peu de cours de français par rapport aux « grands » cantons : Genève, Vaud ou Fribourg. On peut dire que Neuchâtel⁽³⁾ se maintient au niveau du Valais et fait un peu mieux que le Jura⁽⁴⁾.

Il s'agit des cours plutôt classiques, dont la catégorisation mélange le statut des apprenants (demandeurs d'emploi ou femmes) à celui des instituts (privés ou publics), avec l'objectif visé par ces cours (illettrisme, alphabétisation, remise à niveau). Le français enseigné reste général et la formation initiale/continue des formateurs varie d'un organisme à l'autre. Il n'existe pas encore, au moment de la rédaction de cet article, d'organisme de centralisation afin de constituer une offre de formation suivie pour les apprenants (une coordinatrice a été embauchée mais son taux concernant la formation est limité pour l'instant à 20%).

L'expérience se déroule dans un cours d'alphabétisation pour adultes migrants/demandeurs d'emploi (très peu ou pas du tout scolarisés dans leur langue pre-

mière) au sein du centre de formation professionnelle, organisme public du canton. Le FLI fait partie intégrante des objectifs visés (alors qu'il n'existe pas en tant que concept en Suisse) pour répondre aux exigences des financeurs/prescripteurs (le Service de l'Emploi, l'équivalence du Pôle Emploi français) : faciliter la (ré)insertion professionnelle de ces apprenants demandeurs d'emploi.

3 Mise en application

3.1 Concepts

Le référentiel FLI met bien l'accent sur « les compétences langagières et répertoires langagiers [...] nécessaires dans un certain nombre de situations auxquelles le migrant devra faire face et qu'il s'agira de transformer en tâches d'apprentissage dans une formation FLI [...] qui] devra donc permettre aux apprenant(e)s de développer leurs compétences de communications à l'oral ».

« Le français [est donc une langue qui favorise] l'intégration sociale, économique et citoyenne ». (Référentiel FLI, p.10-11). De l'autre côté, si on se réfère à la définition proposée par des organismes de formation genevois :⁽⁵⁾

« La formation de base des adultes vise l'acquisition des connaissances et le développement de compétences de base nécessaires à toute personne, d'origine suisse ou étrangère, pour s'insérer durablement dans la société au niveau culturel, économique, politique et social.

Les connaissances de base sont :

..l'expression orale et la compréhension (écouter, parler);

..la communication écrite (lire, écrire);

..le calcul (maîtrise des quatre opérations);

..le raisonnement logique (classement, sériation, résolution de problèmes...);

..le repérage dans l'espace (lecture de plan, de cartes, orientation...);

..le repérage dans le temps (planifier, respecter des horaires, des délais...).

Auxquelles s'ajoutent l'informatique (bureautique de base, messagerie...), la connaissance des ressources locales, des us et coutumes du lieu et de son histoire, des droits et devoirs liés à l'exercice de la citoyenneté.

Par compétences de base, on entend les compétences personnelles (connaissance et gestion de ses émotions; cognition,

évaluation des obstacles et des ressources; identité et image de soi) et sociales (coopération et esprit d'équipe; communication; gestion de conflits, esprit de compromis).

La formation de base des adultes nécessite des dispositifs favorisant l'accès et le maintien en formation (préparation à la formation, accompagnement, etc.).

Le public visé est constitué principalement de personnes non qualifiées, peu ou pas scolarisées, qui se trouvent souvent dans une situation de précarité socio-économique. »

Définition qui suit aussi les huit compétences clés (communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, compétences numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et l'expression culturelles) recommandées pour l'éducation et la formation tout au long de la vie du Parlement européen (recommandation du 18 décembre 2006).

L'essentiel de la concrétisation se concentre sur la mise en valeur du FLI dans le contenu des ateliers de formation de base et sur la pratique du formateur qui implique tout autant sa formation initiale

3.2 Mise en place

3.2.1 Organisation

L'une des contraintes principales de ce cours consiste dans le nombre limité de places (10 personnes au maximum), ce qui sous-entend un groupe d'apprenants très hétérogènes en termes de maîtrise du français, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, et de toutes les autres compétences entrant en ligne de compte telles la numératie, le raisonnement logique ou l'utilisation des outils numériques.

Par contre, les apprenants bénéficient d'une période de formation assez longue (de 6 mois, 360 heures) en moyenne, sauf s'ils trouvent du travail car, même temporaire, le travail prime sur la formation. L'hétérogénéité est donc contrebalancée par une certaine stabilité⁽⁶⁾ dans l'effectif du groupe qui permet une progression continue pour les apprenants.

Au moment de la mise en place de ce

cours, les dix apprenants présentent des profils complètement différents (cf. tableau 1). Les critères sont basés sur les compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en ce qui concerne le français, auxquelles s'ajoutent celles en numératie mais aussi leur capacité de se débrouiller dans la vie quotidienne, surtout dans un environnement de plus en plus numéri-

que. A remarquer que, même si l'échelle du CECRL est appliquée, les compétences à l'oral sont rarement « complètes », un B2 dans ce groupe pourrait difficilement soutenir une discussion sur un sujet trop spécialisé avec argumentation...

Il ne s'agit donc pas d'évaluer ces apprenants comme des « FLE » authentiques (souvent très bien scolarisés) mais de

leur fournir des « compétences balisées par les niveaux du CECRL » (Référentiel FLI, p. 11).

N°	CO	PO	Lecture	Vie quotidienne	Ecriture	calcul
1	B2	B1/B2	A2-	T,N	A1/A2	+, -, x
2	A2	A2-	A1-	N	A1-	+, -
3	B2	B1	A0	N	A0	+
4	B2	B2 (accent)	A2-	T,N	A2-	+, -, x, :
5	B2	B2	A1	T,N	A1	+, -, x, :
7	A2	A2-	A1	T, N, @-	A1	+, -, x, :
8	A1/A2	A1	A1	T,N	A1	?
9	A2	A1/A2	A1	T	A1	?
10	A2/B1	A2/B1	A1/A2	T,N	A1	+, -, x
11	B2	B2	A1	T, N, @	A1	+, -, x, :

Tableau 1

Légende :

- dans la colonne calcul, les quatre signes correspondent aux quatre opérations de base
- dans la colonne vie quotidienne : le T signifie que la personne se débrouille bien (a déjà travaillé) dans la vie courante (maîtrise des notions de temps et de l'espace), le N que la personne utilise les fonctions de base d'un téléphone portable (natel en Suisse) et le @ que la personne sait manier l'ordinateur avec plus ou moins de succès...

3.2.2 Démarche méthodologique

Le contenu du cours vise l'acquisition de certaines des compétences de base définies supra (il est utopique de penser qu'il est possible d'en faire acquérir la totalité avec les contraintes habituelles de durée ou d'organisation) tout en mettant en valeur l'objectif d'intégration du français enseigné dans tous les ateliers (cf. tableau 2).

L'hétérogénéité des apprenants demande un travail de différenciation basé

sur des groupes de besoin en même temps que des démarches didactiques appropriées (andragogie, didactique du français langue seconde, de l'alphabétisation, etc.).

La formation se fait rarement en plénum, sauf dans les moments de début ou de fin de semaine :

. le lundi où il faut mettre en place l'organisation de la semaine (plus encore les jours de démarrage de module, une fois toutes les quatre semaines) et du classeur individuel (la compétence apprendre à apprendre est primordiale dans ces situations)

. ou le vendredi pendant la séance de régulation/bilan.

Les ateliers se déroulent le plus souvent en petit groupe (de 3 à 4 personnes) même si les binômes s'installent quelques fois de façon naturelle, comme pendant les séances d'autoformation ou de travail sur ordinateur.

Pour mettre l'accent sur le FLI, tous les cours démarrent par l'oral et s'appuient sur l'oral. Les documents servant de déclencheurs pour l'oral sont utilisés aussi pour les ateliers d'écrit, de lecture, de raisonnement logique ou de calcul appliqué. Les thèmes abordés respec-

tent les objectifs visés par le FLI ou les compétences de base, à savoir les situations rencontrées par les apprenants dans leur parcours d'intégration sociale, économique et citoyenne. Ce contenu, expliqué aux apprenants à leur intégration dans le groupe, prend en compte les résultats issus de l'entretien initial et des moments de régulation.

L'atelier de vie quotidienne propose des séances en salle de cours mais aussi des sorties spécifiques : visite de la gare, parcours en bus, inscription à la bibliothèque municipale, envoi d'un courrier à la poste, ouverture d'un compte bancaire, etc. avec utilisation réelle des bornes numériques.

L'atelier informatique inclut l'exploitation des fonctions du natel à l'utilisation usuelle de l'ordinateur : la messagerie, les recherches d'information et le traitement de texte.

Toutes les explications se font à l'oral avec des supports en images pour ne pas multiplier les difficultés, surtout pour les non-lecteurs. Ces mêmes supports sont réutilisés dans les autres ateliers impliquant l'écrit, une fois l'objectif premier du document atteint.

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Mise en place de la semaine Organisation du classeur	Vie quotidienne	Autoformation	Ordinateur	Vie quotidienne & Ordinateur
Lecture & Calcul	Oral	Calcul	Ecrit	Récapitulation/ Régulation

Tableau 2

3.2.3 L'apprenant

Elément clé de cette démarche de fusion du FLI et de la formation de base des adultes, l'apprenant joue un rôle essentiel. Le formateur ne peut mener à bien ce travail sans la « collaboration » de ses apprenants.

L'intégration dans le cours commence par une évaluation diagnostique puis un entretien (questionnaire pour le parcours professionnel et linguistique, grille de profil, etc.).

Dans une démarche socioconstructiviste, l'apprenant est invité à parler des problèmes rencontrés dans la vie quotidienne, à exprimer ses souhaits (que souhaitez-vous apprendre ? Sur quel point souhaitez-vous mettre l'accent ? A noter que ces questions seront posées le plus simplement possible ou avec l'aide d'un/e interprète, rôle souvent tenu heureusement par un/e autre apprenant/e), son parcours de formation sera ainsi initié à partir des informations recueillies et pourrait être réajusté, renégocié pendant les séances de régulation collective ou individuelle. L'apprenant, avec sa personnalité, ses

bagages et ses besoins respectifs, se voit confié le rôle de personne-ressources autant de fois que le permettent ses compétences personnelles. Une personne qui maîtrise bien l'oral peut devenir chef de groupe pour aider les autres dans les échanges de vie quotidienne (aller à la poste, prendre rendez-vous au téléphone, etc.). Une autre personne pourra jouer ce rôle avec les outils interactifs (bornes, natels, ordinateurs, etc.) ou pendant le cours de calcul appliqué... Le fait d'être peu nombreux relativise les changements fréquents de partenaires et permet aux apprenants de bien se connaître, mais surtout d'apprendre à travailler en collaboration et de développer les compétences personnelles à leur rythme.

4 Conclusion

Cette expérience d'introduction du FLI dans la formation de base des adultes (aussi bien dans l'organisation des ateliers spécifiques que dans le contenu du cours) reste une tentative parmi tant d'autres de mettre en application ces

deux dispositifs complémentaires.

Certes, le rôle du formateur dans ce cas est crucial mais la souplesse accordée par l'organisme de formation à cette réorganisation a aussi son importance. Il est clair que le fait d'être seul pour assurer ce cours représente à la fois une charge de travail non négligeable mais permet une certaine liberté que n'ont pas d'autres formateurs.

Enfin, la formation initiale et continue du formateur, une veille technologique et andragogique sont aussi des exigences soutenues dans ce travail sans compter que le résultat se mesure, bien entendu, sur le long terme. Le suivi devrait se poursuivre au-delà de la formation, il pourrait rendre compte du résultat visible d'une insertion professionnelle réussie traduite par un retour à l'emploi et surtout à son maintien durable, par la capacité d'aider les enfants dans leur scolarité ou encore par une participation plus active à la vie sociale du quartier. Seulement, cette possibilité de mesure de l'impact du dispositif reste encore un but difficilement accédé par les seuls acteurs du monde de la formation...

NOTES

1 Point fort 1 : « Langue et formation » du programme des points forts 2008-2011 faisant partie du programme de l'encouragement de l'intégration de l'Office Fédéral des Migrations (ODM) Suisse

<http://www.bfm.admin.ch/content/bfm/fr/home/themen/integration/foerderung/spezifisch/schwerpunkteprogramm.html> avec une garantie de poursuite dès 2012

2 Le Service de la cohésion multiculturelle, organisme d'accueil des étrangers du canton, a reçu en novembre 2011 le prix européen «Best Practice Certificate» lors du concours «European Public Sector Award»

3 <http://francaisne.cefna.ch/?cat=1>

4 Il est question, dans cette affirmation que du nombre de cours proposés et en aucun cas de leur qualité

5 Camarada, La Roseraie, Lire et écrire, OSEO Genève, Réalise, Université Ouvrière de Genève (UOG), Université Populaire Albanaise (UPA), Université Populaire du Canton de Genève (UPCGe), Voie F

déc 11 3 Dao Mercier

ou continue que l'importance accordée à cette mise en application sur le terrain par l'organisme de formation.

6 Ce cours n'est pas concerné par les entrées et sorties permanentes, contrairement à un autre cours d'alphabétisation réservé aux détenteurs des permis de séjour provisoires en attente d'une régularisation. Les financeurs/descripteurs ne souhaitent pas mélanger les apprenants avec des statuts différents dans un même groupe.

Les outils

Une gamme d'outils
pour les formateurs
réalisés
par des formateurs

Les outils AEFTI sont développés par le Groupe de Recherche-action Formation (GRAF) de la Fédération AEFTI. Ce groupe est composé de professionnels de terrain et répond aux besoins identifiés sur le terrain de la formation d'adultes en insertion.

La boîte à outils pour l'écrit

est composée de modules correspondant aux situations rencontrées dans la vie quotidienne :

Volume 1 : • Organiser son apprentissage • Se présenter • Se situer dans le temps • Faire des courses • Se loger • Gérer sa vie dans un appartement

Volume 2 : • Se situer dans le temps • Prévenir guérir • Utiliser les services publics

Communiquer au travail : ce module peut être mis en œuvre avec des publics sans expérience de travail salarié en France, car il s'appuie autant que possible sur des situations de la vie courante, ce qui permet de travailler sur un vocabulaire de base commun.



Le CURRICULUMVITAE

Accompagner les personnes éloignées de l'emploi
afin de faire émerger chez elles
les compétences et leurs possibilités de transfert

- Une banque de photos-montages qui sert de support à l'émergence des compétences pour permettre à la personne de compléter son curriculum vitae.

- le dossier, qui n'appartient qu'au stagiaire, le curriculum vitae proprement dit ; le stagiaire le remplit à sa guise au fur et à mesure avec le soutien de son accompagnateur en créant ses documents personnels et ses outils (CV, carte de visite, diplômes...)

Ces deux principaux outils, sont accompagnés du guide de l'accompagnateur.



La méthode AEFTI a obtenu le label
européen des langues 2011



En vente à la Fédération et sur www.aefiti.fr

S&F Recherches & Pratiques

La revue scientifique
de la Fédération AEFTI

N°1 Littéracie
et alphabétisa-
tion des adul-
tes : questions
théoriques, an-
dragogiques et
didactiques

N°2 : La
formation
à visée pro-
fessionnelle
d'adultes en
insertion :
champs,
outils, expé-
riences

En vente 10€
à la Fédération
AEFTI
et sur www.aefti.fr

Une publication de la Fédération AEFTI
commandez les anciens numéros sur
www.aefti.fr



Savoirs et Formation®



4 numéros par an et un hors série : 22€

BULLETIN D'ABONNEMENT

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

Nom :
Prénom :
Organisme :
Fonction :
Adresse :
Code Postal :
Ville :
Tél. :
Email :@.....
Cachet et signature

Femmes lectrices et Hommes lecteurs ?

Hugues Lenoir

Observation dans les transports publics



photo : Mo Riza

J'ai réalisé ce travail d'enquête suite à mes travaux sur inégalités Femmes et hommes en situation d'illettrisme pour l'ANLCI en 2010-2011. Ces derniers m'engageaient à mieux tenter de comprendre l'écart constaté entre les hommes et les femmes en matière de lecture. A cette fin, je me suis livré à une petite recherche empirique afin de vérifier si ce même écart se constatait aussi entre femmes et hommes ne relevant pas de cette caractéristique. De plus, cette poursuite du travail s'inscrivait dans mon souci permanent de ne pas stigmatiser les adultes en situation d'illettrisme et donc de vérifier que le différentiel homme/femme est un phénomène général. J'ai donc entrepris des observations directes dans les transports en commun en Ile-de-France, essentiellement le métropolitain et plus particulièrement sur les lignes que j'emprunte pour me rendre sur mes lieux d'intervention professionnelle et donc en fonction de mes heures assez variées de déplacement. Ces observations ont été effectuées entre mars et décembre 2011 avec une interruption du 15 juillet au 1er septembre.

Ces observations portent sur 39 allers simples et 69 allers et retours soit 177 voyages effectuées le matin, le midi, le soir donc avec des lectorats différents car il m'a été facile de constater que très tôt le matin (avant 7 heures) l'on trouve moins de lecteurs-lectrices qu'après et que le soir au retour du travail les lecteurs-lectrices se font plus rares. Les observations ont toujours été faites en dehors du week-end afin de conserver un type de lectorat « homogène ». L'hypothèse (à vérifier) étant que les lecteurs et lectrices de fin de semaine sont pour une part différents.

Les lignes de métro empruntées où furent faites les observations sont la 1, 2, 3, 4 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, mais la 2 et la 5 plus que toutes les autres, ainsi que dans le RER A et plus rarement le E ou encore marginalement dans le train en direction des Mureaux (78).

Certes, les constats faits durant ce travail doivent être pondérés car les horaires, les lignes fréquentées ne sont pas absolument représentatives de tous les utilisateurs des transports

parisiens, ce qui pourrait constituer un biais. Mais pour autant les horaires et les lignes utilisées relèvent de temporalité et de lieux assez populaires. Soulignons, aussi que la ligne 5, par exemple, observe des arrêts en 3 gares parisiennes et favorisent des flux de voyageurs issus des banlieues populaires tout en possédant des stations dans des points centraux de la Capitale. Notons toutefois que certains trajets, quelques soient les heures, connaissent plus de lecteurs et lectrices que d'autres du fait des sociologies de leurs dessertes. C'est le cas par exemple de la ligne A du RER qui dessert à la fois La Défense à forte concentration de cadres et l'université de Nanterre.

Durant ces comptages quotidiens, j'ai fait le choix d'écarter ceux et celles que j'appelle des lecteurs « opportunistes » à savoir ceux et celles qui lisent les « gratuits » distribués en masse à Paris, d'une part parce qu'il y a impossibilité à les comptabiliser tant leur nombre est élevé mais surtout parce qu'ils et elles n'ont pas fait un acte volontaire d'achat d'un support de lecture. L'hypothèse, non vérifiable à ce jour, est que le nombre de ces lecteurs et lectrices se réduirait très massivement si cette presse était amenée à disparaître. J'ai aussi exclu de mon échantillon les lecteurs « contraints » en particulier les scolaires utilisateurs de manuels scolaires, les lecteurs de codes de la route ou encore ceux de revues de presses professionnelles. Je n'ai pas non plus enregistré les lecteurs de guides touristiques ni les utilisateurs de tablette dans l'impossibilité de savoir si ces derniers lisaient, jouaient, communiquaient, tweetaient... ou encore les joueurs de mots fléchés et autres Sudoku malgré un acte d'achat fréquent.

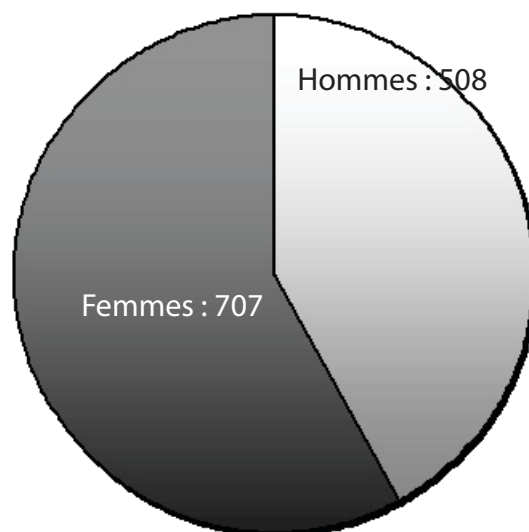
A noter, la disparition ou presque, effets de gratuits et/ou d'internet (?), des quotidiens comme Le Monde, Libération ou encore l'Humanité. Le Parisien est encore quelquefois visible comme L'Equipe, surtout le lundi ou encore le mercredi Le Canard enchaîné. La presse dite féminine, quant à elle, apparaît au gré des rythmes de parution. Sorties en kiosques qui augmentent sensiblement ces jours le nombre des lecteurs et lectrices.

Ces observations directes, de visu furent effectuées dans mon environnement immédiat durant mes voyages. J'ai choisi dans le lectorat observé de prendre en compte deux types de supports : la presse (quotidienne et/ou magazine) ainsi que les livres. Pour ces derniers sans opérer de distinction ni de hiérarchie entre les polars, les romans, les bandes dessinées, les livres savants...

Selon les heures, les jours et la durée de mes trajets, donc de mes observations, le nombre de lecteur-lectrices dénombrés peut varier sensiblement.

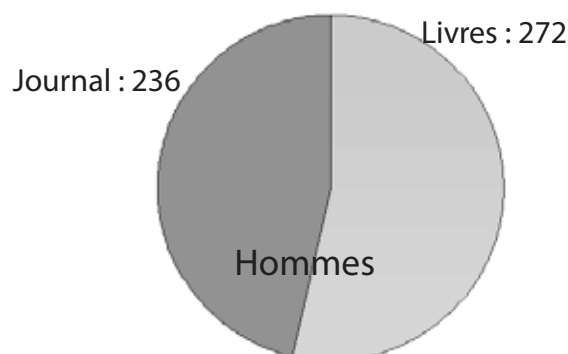
J'ai constaté aussi que très rares étaient les voyages sans femmes lectrices de l'un ou l'autre support 3 sur 177, 3 sans livres et 14 sans journal ou magazine. Conclusion, quelques soient les jours ou les heures, il y a à peu près toujours des lectrices. Pour les hommes, 7 voyages sans aucun lecteurs, proportionnellement le double de celui concernant des femmes mais sans grande signification à mon sens. Les lecteurs hommes sans livres sont présents dans 18 voyages et sans journaux lors de 16 voyages. Conclusion une proportion plus importantes de voyages sans lecteurs de l'un ou l'autre support. Au demeurant, les transports urbains sont de facto un lieu et un temps de lecture pour certaines femmes et certains hommes

Mes observations ont concerné un échantillon aléatoire conséquent. Au total, il porte sur 1215 personnes adultes observées en situation de lecture.

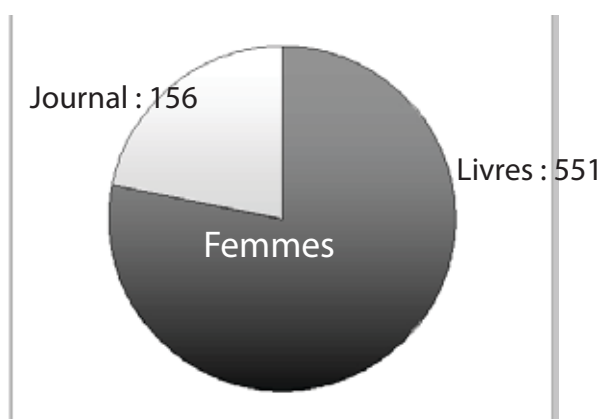


Nombre hommes total : 508, nombre femmes total : 707

Constat numéro 1 : les femmes sont plus nombreuses à lire dans les transports publics. Un différentiel de 14 points sépare les deux sous-échantillons ce qui est considérable. Pour les hommes, la répartition entre les lecteurs de presse et de livres est assez peu marquée : les hommes livres étaient 272, les hommes journal : 236

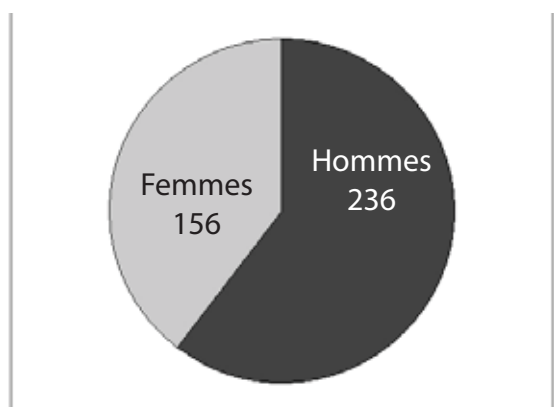


Constat numéro 2 : les hommes sont un peu plus lecteurs de livres que de journaux mais dans proportion moindre que les femmes (voir ci-dessous). Différentiel 12 %.



Les femmes livre quant à elles étaient 551 et les femmes journal au nombre de 156 avec un différentiel considérable de 56 %.

Constat numéro 3 : une nette préférence des lectrices, au moins dans les transports publics, pour le livre contrairement à une représentation selon laquelle les femmes seraient plus attirées par la presse féminine voire « people ». Ce que le graphique suivant illustre bien



Constat numéro 4 : sur l'ensemble de l'échantillon lecteurs et lectrices de journaux et magazines, les hommes représentent 60% du total.

Aux vues de ces résultats les femmes sont plus lectrices que les hommes dans une population non critérée, hormis l'usage des transports publics, ce qui confirme du même coup que les populations réputées en situation d'illettrisme, hommes et femmes, en ce qui concerne la lecture, ont des usages de la lecture sexuée mais de fait très proche de la population générale.

Reste à savoir pourquoi ? En milieu « illettrisme » nous avons constaté que le rapport à la lecture était lié très souvent aux obligations sociales et domestiques des femmes qui les contraignaient, les incitaient à entretenir un lien avec la lecture et l'écriture (CAF, école, scolarité des plus petits enfants, Pôle-Emploi...). En ce qui concerne les femmes observées dans les transports parisiens, je formule les hypothèses suivantes, assez crédibles semble-t-il pour mon entourage féminin mais qui mériteraient toutefois d'être validées. La première, les femmes seraient plus lectrices à l'occasion des déplacements parce que ce temps est un temps qui (enfin) leur appartient, un temps hors des contraintes domestiques et/ou encore

professionnelle, les femmes se déplaçant étant en termes de probabilité assez largement salariées. Temps disponible leur appartenant et mit à profit pour se divertir, se cultiver voire se reposer... La seconde, elles seraient aussi lectrices, pour une part d'entre elles, pour se protéger, s'isoler du regard des hommes, en d'autres termes éviter des contacts non désirés, fussent-ils visuels. Quant à savoir pourquoi les hommes lisent dans les transports, les raisons sans doute comparables à celles des femmes : un temps à soi et pour soi mais aussi peut-être pour s'isoler... même si les raisons de cette recherche d'isolement ne sont pas exactement celles de certaines femmes.

Une question reste posée : peut-on généraliser ces résultats à tous les hommes et toutes les femmes ? Difficile de l'affirmer. Néanmoins, sur deux segments de population, certes très différents, on constate que les femmes sont plus lectrices. Pourquoi en serait-il autrement dans le reste de la population ? Certaines quantifications sur le rapport à la lecture selon le genre confirment par ailleurs cette hypothèse. Selon une enquête lecture de 2007, « le rapport des adolescents à la lecture est très clivé selon le sexe : les garçons lisent moins que les filles ». Dans les populations lycéennes ou collégiennes, « les filles lisent plus que les garçons : 81% des filles répondent positivement à cette question contre 71% des garçons (...). Les garçons sont relativement plus nombreux que les filles à ne jamais ou presque jamais lire de magazines ou de journaux (19% contre 11%) ». Et « 32% des garçons ne lisent jamais ou presque jamais, contre 20% des filles, (et) 20% des filles lisent tous les jours ou presque contre 13% des garçons ». Clivage de genre confirmé pour les adultes « les hommes lisent moins, 38 % de non-lecteurs contre 25 % de non-lectrices ; ces chiffres n'ont cependant rien à voir avec le fait que ces dernières soient « plus nombreuses à ne pas travailler », car « 33 % des femmes au foyer sont des non-lectrices ».

Enfin, il est probable que le nombre de lecteurs et lectrices est déjà décliné, y compris dans les transports parisiens, à la fois à la suite d'un intérêt moins marqué de la population pour les quotidiens nationaux, la diminution régulière du nombre de « grands » lecteurs-lectrices, en bref la perte croissante du lire malgré un petit renouveau (effet de mode ?) lié aux tablettes électroniques. Mais surtout du fait de l'utilisation proche de l'addiction des téléphones portables qui « occupent » un nombre croissant de voyageurs voire les enferment dans des formes relatives d'autisme social.

Hugues Lenoir
Université Paris Ouest



Le racisme, les mythes et la science

Patrick ALLIER
Sculpteur
Membre du bureau
de la fédération AEFTI

En reprenant la formule consacrée, « dans l'état actuel de la science », nous pouvons dire qu'il n'y a pas un gène du racisme, mais que ce mal provient plus de la culture environnante, de la psychologie et de l'éducation. En effet, un enfant ne naît pas raciste, il le devient, ou il ne le devient pas. L'environnement familial et sociétal peut faire naître chez certains, cet état, souvent irrationnel, mais bien présent et nourri de certitudes.

D'où viennent ces certitudes, « papa ou maman m'a dit », « On m'a dit que », « j'ai lu, j'ai vu », dans tels ou tels livres, telles revues, nul ne sait exactement, mais ainsi naissent ces préjugés, ces stéréotypes, cette peur de l'autre.

Tous ces propos transmis aussi de génération en génération d'où viennent-ils ?

Nous allons essayer au cours de cet article de réfléchir aux origines mythiques mais aussi hélas pseudo scientifiques du racisme, notre objectif, étant bien sur, dans l'unique but de déconstruire ces préjugés, ces certitudes.

Mais pour commencer, attardons-nous sur quelques phrases de l'historien Grec Polybe (56 av J.C) qui nous dit au sujet des romains«c'est dans le domaine des conceptions religieuses que la supériorité de la cité romaine est la plus grande. A mon avis, ce qui chez les autres peuples, constitue un défaut que l'on blâme, assure chez les romains la cohésion de la collectivité. Je veux parler de la superstition. Les pratiques qui en relèvent sont présentées chez eux de façon si théâtrale et on leur attribue un rôle tellement important dans la vie privée et publique, que cela passe tout ce qu'on peut imaginer. Beaucoup pourrait être surpris. Pour ma part, je pense que c'est surtout à l'intention des gens du peuple que l'on a développé ces pratiques. S'il était possible qu'une cité ne fut composée que de sages, elles ne seraient sans doute pas nécessaires, mais comme la multitude est partout inconsistante, sans cesse en proie aux passions déréglées, aux impulsions irraisonnées, et aux emportements violents, on ne peut la contenir que par la peur des choses invisibles et par la mise en scène du genre que j'ai dit. » Nous voyons que depuis longtemps, pour des problèmes de gouvernance des peuples et aussi pour des raisons économiques, comme nous allons le voir, une élite s'est appuyée sur la superstition, les mythes, les croyances religieuses et la science perçue comme une nouvelle religion.

Le racisme est certainement l'un des fléaux les plus répandus dans le monde. Il se construit principalement sur deux phénomènes, la peur et le mépris. Chaque individu, chaque communauté a peur de l'inconnu, de la différence. Cette peur, ce mépris sont avant tout culturels, puisque chaque culture, chaque religion, tient un discours permettant de se protéger des influences extérieures, en sous-tendant l'exclusion de l'autre. Et pour exclure l'autre, il faut se prétendre supérieur. Cette soit-disant supériorité a été à la base de presque tous les massacres de l'autre et nous ne pouvons oublier la dis-

parition de dizaines de millions d'Indiens dans les cinquante années qui ont suivi la découverte de l'Amérique, la déportation, entre le XVe et XIXe siècle, de onze millions d'Africains réduits en esclavage, le génocide d'un million d'Arméniens en 1915, celui de plus de cinq millions de Juifs, lors de l'holocauste durant la deuxième guerre mondiale et celui d'un million de Tutsi, en 1994, en l'espace de cinq semaines seulement.

Lors de toutes ces exactions, les massacreurs de tous les pays se sont toujours abrités derrière des discours justificatifs, les uns s'appuyant sur des textes anciens, d'origine divine ou non, difficiles à remettre en question par des arguments rationnels ; d'autres arguant de pseudos preuves scientifiques battues en brèche à chaque avancée de la science et les derniers enfin se référant à des traditions culturelles dont personne ne peut retrouver la trace.

Au cours de cet article Nous essayerons donc de voir quelles sont les sources, les textes, les discours qui ont poussé à certains de faire passer cette idée, qu'il existerait des races humaines et surtout que certaines de ces soit-disant races seraient inférieures à d'autres, permettant à partir de là de bâtir n'importe quelles exploitations !

Ce comportement était-il influencé par une élite, comme nous l'avons lu dans le texte de l'historien Grec Polybe? Voilà une question intéressante, à poser en 2012, période qui voit de plus en plus un divorce s'établir entre les « élites » de la nation et le peuple. De plus l'actualité toute récente, montre que ce discours de supériorité existe toujours, lorsque notre Ministre de l'intérieur, à ce jour, parle des civilisations.

Les errements des scientifiques et des politiques de toutes époques ont contribué aussi à la construction de ces représentations mentales erronées de l'autre

MYTHES et RACISME

Le racisme nous apparaît comme une longue suite, de préjugés, de discours haineux dont nous avons souvent du mal à déceler l'origine. Telle est la puis-

sance des mythes : Leur acte de naissance se perd dans la nuit des temps et il nous faut remonter ce temps pour étudier l'autre tel qu'il a été vu par différentes peuplades, ethnies ou civilisations.

Car c'est toujours l'autre que l'on voit, d'abord dans son corps que nous confrontons de suite à notre propre corps qui peut nous paraître idéal. C'est seulement dans un deuxième temps que nous comparons les coutumes et pratiques sociales de l'autre avec les nôtres. C'est enfin de ce double regard, envahi par nos peurs, que vont naître nos préjugés et je ne parle pas ici d'un problème spécifique à notre pays, mais bien d'un problème récurrent dans toute l'humanité, tous pays confondus.

Regardons comment cet autre a été fantasmé tout au long de l'histoire, en commençant par

- Plin l'Ancien qui décrivait, au premier siècle de notre ère, une tribu nomade nubienne, les Blemmyes, comme des personnages sans tête, sans cou, avec des yeux et la bouche sur la poitrine. Le temps qui passe et les explorations nous apprendront que cette tribu, qui vivait en Nubie, a longtemps été en guerre contre les Romains et a fini par être évangélisée en 500 après J.C, aucuns de ceux qui les ont combattus ou évangélisés, n'ont décrit des personnages sans tête ! Ainsi naissent et meurent les légendes.

- Dans l'antiquité, ces créatures imaginaires ont été nombreuses. Passées les frontières des contrées connues, tout est fantasmé, tout n'est que laideur et la majorité du temps les descriptions font que ces hommes rencontrés, sont décrits comme des bêtes. Le manque de bouche et d'ouverture faciale, fait dire que ces êtres sont sans paroles et qu'ils communiquent donc par gestes ou par sons : sifflements de serpents chez les Troglodytes, aboiements chez les Cynocéphales par exemple.

- D'autres n'ont qu'un pied, tel les Sciapodes qui, en position assise, se protègent de la chaleur en se servant de leur unique pied comme d'un parasol. Tel autre homme à tête de chien (cynocéphale), que Plin et Ctésius situaient au nord de l'Inde, aboie. De plus,

généralement tous ces hommes sont décrits couverts de poils se rapprochant ainsi encore plus, de la bête. C'est le cas notamment des Blemmeys dans le roman d'Alexandre. Mais nous pouvons encore en citer de nombreuses descriptions faites par les historiens romains Ctésias et Mégastène à propos des Sciritae, des Ustomi, des Himantopodes, des Epihages, des arimaspes(cyclopes), des parassites et des hommes sans anus (qui vivraient en Inde).

Mais pour bien comprendre ces descriptions faites par nos ancêtres, il faut revenir à la notion de sauvage dans l'antiquité. Pour cela, il nous faut revenir au sens des mots liés à une époque. Dans le vocabulaire grec et romain, nous trouvons deux mots « agrios et silvaticus ». Agrios renvoie à la campagne, aux champs cultivés mais aussi à des lieux non cultivés, car c'est un dérivé « agriotès » qui signifie nature sauvage. De même pour « silvaticus » de la famille de « silva » (la forêt) qui a aussi ce double sens, bois ou forêt sauvage, non modifié par l'homme. Le sauvage sera donc l'homme des bois, celui qui n'est pas cultivé, un être à qui dès le départ on ne concède pas le nom d'homme.

Nous arrivons enfin aux anthropophages qui sont encore plus condamnables car il font un pêché mortel contre Dieu et contre la nature. Depuis Hérodote et Pomponius, les Européens les voient de partout, au Nord vers la Scythie classique (les Massagètes, les Essedous), au Sud mythique de l'Afrique, à l'Est vers les Indes et à l'Ouest dans le nouveau monde.

Mais ces divagations, nous les retrouvons au Moyen âge sous la plume d'Isidore de Séville, qui, au VI^e siècle, dans son monumental tableau étymologique du monde profane et sacré, sensé parler de l'origine des choses, reprend tout cet héritage hellénistique et romain qu'il enrichit de textes africains du fait de sa vie à Séville au contact de l'Afrique. Mais nous pouvons aussi citer le géographe Al-Idrîsî un des savants arabes qui intègre les savoirs grecs et romains à sa culture et transmet tous ces mythes en Occident à partir du XII^e siècle.

Il en est de même pour, Honorius

d'Autun, Jacques Vitry, Gossouin de Metz, Vincent de Beauvais et Jean Mandeville. Ce dernier, en 1355, dans son livre des Merveilles du Monde, reprend tous ces fantasmes en s'appuyant sur les textes de Fleurius et de Pliny l'Ancien, l'encyclopédie de Vincent de Beauvais, la Bible, la légende dorée...

Ces êtres fantasmés nous les retrouvons aussi, bien sûr, sous la forme de dessins dans le « Cosmographia » de Sébastien Munster, édité en 1544. N'oublions pas que cet ouvrage semble avoir été l'un des plus lus du XVI^e siècle, certains lui attribuant, même, la seconde place en termes de popularité, juste après la Bible !

Continuons notre approche et regardons justement ce que la Bible et donc les religions du livre ont pu créer comme mythes pouvant engendrer le racisme. Le récit biblique présente Noé et ses trois fils Sem, Cham et Japhet ; la Genèse nous apprend que la descendance de ces trois frères serait à l'origine généalogique de tous les peuples de la terre : Noé un jour d'ivresse, maudit son plus jeune fils Cham pour son insolence par ces mots « Maudit soit Canaan (fils de Cham) ! Qu'il soit pour ses frères le dernier des esclaves ! ».

La bible n'en dit pas plus, il n'y a pas de référence à la négritude de Cham, mais, à partir de là, des légendes vont naître et notamment, comme nous le dit Marc FERRO dans « le livre noir du colonialisme », celle sur Koush (Canaan) fils de Cham que Dieu maudit, suite à une nouvelle désobéissance sexuelle de son père, en le faisant naître noir. D'autres reprendront, le chapitre 10 de la Genèse (la Table des peuples ou la Table des nations dans la tradition juive) qui détaille la descendance des fils de Noé et le peuplement de la terre. Les trois premiers fils de Cham nommés Koush, Misraïm et Pout, auraient peuplé respectivement l'Éthiopie, l'Égypte et l'Arabie. Nous voyons là qu'il y a sujet à interprétation et que beaucoup s'en sont donné à cœur joie pour que ces descendants de Cham soient maudits, noirs et esclaves. A partir de là, les trois religions du livre se servirent, pour justifier l'esclavage, de ces interprétations qui, purent s'étendre à travers toute l'Europe, venant d'abord

de la religion musulmane dont on retrouve des traces chez l'érudite al Tabari au Xe siècle, jusqu'au Dictionnaire historique de la Bible qu'a écrit Dom Augustin CALMET en 1846. Enfin, même si l'Église catholique, au XIX^e siècle met un point final à la discussion au travers de trois encycliques « In supremo apostolatus fastigo, In Plurimis et Catholicae Ecclesiae », nous trouvons néanmoins, sous la plume du cardinal Charles Martial Lavigerie, antiesclavagiste acharné et fondateur des institutions, missionnaires des Pères Blancs, la citation suivante: « L'Afrique est un siège immense que la miséricorde divine semble préparer pour mettre un terme à la malédiction de la pauvre race de Cham ».

Dans le recueil anonyme de contes populaires de tradition orale en arabe, mais d'origine persane et indienne, intitulé « les Mille et Une Nuits » nous trouvons une dispute entre une concubine noire et une concubine blanche. La blanche, musulmane, conte l'histoire de la malédiction de Cham et affirme que Cham fut noirci pour avoir ridiculisé son père tandis que Sem fut blanchi pour n'avoir pas fait de même. La concubine noire réplique que la blancheur est associée à la lèpre et à la mort.

Patrick Allier



Nous pouvons citer un autre exemple de préjugé touchant cette fois les indiens d'Amérique du sud, c'est la controverse de Valladolid. En 1550, à la demande du roi espagnol Charles Quint, une question est posée : « Les amérindiens sont-ils des créatures de Dieu? » Ou, plus simplement « Les Amérindiens ont-ils une âme? »

La dispute oppose d'un côté le chanoine Sepúlveda qui affirme à travers son oeuvre que les amérindiens ne sont pas des enfants de Dieu. Et de l'autre côté, le dominicain Las Casas qui défend lui, l'idée qu'ils descendent bel et bien d'Adam et Eve. Pour finir le légat du Pape donne raison à Bartolomé de Las Casas. Il reconnaît au nom du Pape et de l'Eglise toute entière que les Indiens ont une âme. Néanmoins, le légat du pape est conscient des répercussions économiques de cette décision: les Indiens étaient des esclaves parfaits, apportant une production sans avoir à être payés, par contre, dès lors que l'Eglise les reconnaissait en tant qu'être humain, leur travail devrait être rémunéré. De ce fait, comme les indiens ne pouvaient plus être « utilisés » comme esclaves, il avait été décrété que rien n'empêchait les colons de faire travailler les africains comme ils le voulaient. Ainsi la controverse ne faisait que déplacer le problème: elle

« réglait » le statut des indiens, mais ne le résolvait pas puisque, désormais, l'esclavage serait subi par les africains ; et, bien sûr, on ne se posait surtout pas la question de savoir si les Africains avaient une âme.

Nous voyons au travers de tous ces exemples que l'ensemble de ces fantasmes, de ces peurs, de ces préjugés, ont été colportés au cours des siècles par les intellectuels, par l'église et par le peuple. Mais avant de regarder les rapports de la science avec le racisme, jetons un coup d'œil sur ce que l'on appelle les « ZOOS HUMAINS » et qui eux aussi ont colporté une image de cet autre, habitant de lointaines contrées, qui nous a été présenté comme un animal.

Nous pouvons dire que le terme de zoo humain est apparu dans les années 2000 pour décrire une attitude culturelle, et a été popularisé par la publication du livre « Zoos humains, de la vénus Hottentote aux reality show » sous la direction de Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Gilles Boëtsch, Eric Deroo et Sandrine Lemaire, (ouvrage dont nous avons déjà parlé dans des précédents articles sur les traites négrières). Que recouvre ce terme ? Dans la réalité, plusieurs expositions faisant appel à des figurants africains se sont tenues en Europe à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle. Pour bien comprendre quel était le but de ces exhibitions, outre leur aspect commercial, il faut mettre l'accent sur l'idéologie sous-jacente. Pour s'en convaincre, il suffit de reprendre les paroles d'Albert Sarraut, en 1921 alors Ministre des colonies, qui, en créant l'agence générale des colonies, développe la propagande coloniale et se justifie ainsi : « Il est absolument indispensable qu'une propagande méthodique, sérieuse et constante par la parole et l'image, le journal, la conférence, le film, l'exposition puisse agir dans notre pays sur l'adulte et l'enfant ».

Et ce n'est qu'à la suite de

l'exposition coloniale de Paris, en 1931, qui montrait des Kanaks, (dont un aïeul d'un joueur de l'équipe nationale de Football Française de la fin du XXe, Christian Karambeu) que des personnalités religieuses et sociales diverses se mobilisèrent et permirent de mettre fin à ces exhibitions. Il est à noter que, à l'initiative du P.C.F, d'Aragon, des surréalistes et de quelques anarchistes, une contre exposition coloniale fut organisée en 1931 mais, hélas, ce fut un échec. Mais cette réaction témoignait du soutien qu'un tout petit nombre de militants commençaient à apporter aux premiers mouvements d'émancipation dans les colonies. Certains, depuis, n'ont toujours compris puisqu'en 1994, le parc zoologique de Port-Saint-Père, près de Nantes, en France, a essayé d'ouvrir un village africain avec hommes et femmes pour faire la promotion de sa marque de gâteaux Bamboula. Il y a eu aussi un village africain qui a été ouvert dans le zoo d'Augsburg en Allemagne en juillet 2005. En 2007, des Pygmées ont été hébergés dans le zoo de Brazzaville pour le festival de musique panafricaine. On est au XXIe siècle !

Nous arrivons au XVIII et XIX ème siècle, nous sommes au siècle des lumières, avec les de la science a fait des progrès, nous pouvons penser que tous ces arguments, toutes ces théories, ne provenant que de fantasmes, allaient être éliminés et remplacés par une approche plus scientifique. Hélas ! Même si il y eut des progrès, mais nous allons voir que la science et surtout les scientifiques ne sont pas un et indivisibles.

SCIENCES ET RACISME

Un certain nombre d'entre vous ont pu voir ces derniers temps un film d'Abdelatif Kechiche intitulé : « Vénus noire », je ne porterai aucun jugement sur le film, car ce n'est pas mon propos. Ce film a le mérite d'exister et de nous rappeler le comportement des européens vis-à-vis des noirs, dans les années 1800.

Le film débute à Paris en 1817, sur une vue de l'enceinte de l'Académie Royale de Médecine avec un parterre de distingués scientifiques qui applaudissent



l'anatomiste Georges CUVIER.

Et que nous dit-il, ce très réputé scientifique, face au moulage du corps de Saartjie Baartman, cette Vénus Hottentote: « Je n'ai jamais vu de tête humaine plus semblable à celle des singes. »

Voilà où en est la science au début du XIX^{ème} siècle. En gros, il y a la race blanche et à côté des sous races. Tout ce qui n'est pas blanc est suspect.

Mais, les hommes de sciences et surtout les naturalistes ont-ils été influencés par les courants de pensée, voire les idéologies de leur époque, ou les ont-ils influencées ? Et qu'en est-il aujourd'hui, en ce début du XXI^{ème} siècle ?

Faisons d'abord une espèce d'état des lieux de la pensée scientifique au XVIII^{ème} siècle. Evoquons Carl Von Linné (1707 – 1778) qui a défini dans sa classification des espèces, pour l'homme 6 races dont 4 pour les 4 continents (Europe, Amérique, Asie, Afrique) dont les facultés intellectuelles et morales sont supposées aller en décroissant, et 2 autres correspondant aux « Sauvages » et aux « dégénérés ».

Pour Linné, ce sont des créations divines, immuables et permanentes.

Vient ensuite un autre naturaliste Buffon (1707-1788), qui ouvre une porte en pensant que certaines caractéristiques de l'homme peuvent évoluer (ex. des Sénégalais au Danemark, sans mixité).

Mais il dit aussi « le nègre est à l'homme ce que l'âme est au cheval » mais comme il jouit d'une grande réputation, en tant qu'intendant du roi, ami de Voltaire et de Mme Pompadour, ses propos pseudo scientifique se propagent.

Puis c'est le début de l'anthropologie physique avec J.F Blumenbach (1752-1840) qui partant de 5 races, en sort une, la caucasienne (blanche) race humaine originelle, les autres n'étant que des divergences par dégénérescence.

Même KANT (1724-1804) auteur de la critique de la raison pure, a écrit une anthropologie dans laquelle il situe les

noirs au bas de l'échelle humaine et où il requiert, pour les femmes d'occuper, dans la société, une position subordonnée à celle de l'homme.

Ces idées, bien sûr, ne font que renforcer les mythes car, au fil des années, elles vont quitter le cercle des intellectuels pour se diffuser dans le public. Heureusement, nous pouvons quand même citer à décharge, à la même époque, CONDORCET (1743-1794) qui lutta pour l'égalité et l'abolition de l'esclavage.

Puis arrive DARWIN, (1859-1871) avec ses théories sur « l'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle » (1859) et « la descendance de l'homme et la sélection sexuelle » (1871), où il signe une révolution. Il est à la fois marqué par les idées de son époque, et il va, à son tour, très fortement influencé les esprits.

Si avant le XIX^{ème} siècle le racisme ne s'appuie que sur des mythes, à partir du XIX^{ème}, nous avons à faire de plus en plus, à un racisme qui prétend se justifier par des bases scientifiques. Au XIX^{ème} la science est perçue comme une nouvelle religion, moteur du progrès de l'humanité, les savants sont écoutés.

Le savoir scientifique vient habiller les mythes religieux ou politiques et devient lui-même mythologie.

Selon Anna Maria Rivéra, c'est au XIX^{ème} siècle par l'affirmation fautive du principe de causalité biologique que l'autre sera par essence différent, la causalité biologique exprimant la conviction qu'il y a un rapport de détermination directe et immédiat du biologique au social, au culturel, au psychologique. L'idée nouvelle de race pure fait son chemin...

Mais, heureusement, les idées Darwiniennes ont fait tâche d'huile et sont maintenant, au XXI^{ème} reconnues pour exactes par la grande majorité du monde scientifique et de la population. Cependant, un petit nombre de créationnistes, dans la lignée de Linné ne veulent désarmer et nous savons qu'actuellement aux Etats-Unis, des procès sont faits à des enseignants qui ne présentent pas à leurs élèves la théorie créationniste de la Bible.

Mais dans cette pensée, nous ne pouvons éviter de citer le célèbre comte GOBINEAU qui dans son livre, « De l'inégalité des races humaines » (1853, 1855) parlant de l'art et du nègre, est assez inénarrable : « Le sens de l'art est inséparable du sang des nègres ; mais il réduit l'art à une manifestation inférieure de la nature humaine : en particulier le sens du rythme est lié aux aptitudes émotionnelles du nègre ».

Nous pouvons aussi citer GALTON (1822-1911), le propre cousin de Darwin, qui fut considéré comme le père de l'eugénisme, avec sa théorie de l'hérédité. Il prêche que le devoir de la science est d'améliorer la race. Le mot « race » fut utilisé par Galton, non seulement pour définir les Blancs, les Noirs et les Jaunes, mais aussi à l'intérieur de la race blanche, pour définir ceux qu'il croyait les plus intelligents, les plus doués et les autres: C'est la doctrine de Galton qui inspirera, cinquante ans plus tard, Hitler et le régime nazi. En Allemagne, un grand nombre de scientifiques vont développer des idées totalement racistes, en soutenant le régime nazi et en se disant favorables à l'extermination des races dites inférieures.

Entre 1907 et 1913, une dizaine d'États américains ont adopté des lois autorisant la stérilisation de certaines catégories de malades et d'handicapés mentaux. Entre 1909 et 1949, on dénombre plus de cinquante mille stérilisations légales. À cette époque, le Canada, la Suisse, la Suède et le Danemark prirent modèle sur le système américain. En France, Charles Richet, physiologiste (1850-1935), prix Nobel, considérait que la civilisation avait perverti la sélection naturelle. Quelques années après avoir reçu le prix Nobel, il osa écrire: « Nous créerons parmi les races qui peuplent la terre, une véritable aristocratie, celle des blancs, non mélangés avec les détestables éléments ethniques que l'Asie et l'Afrique introduisent parmi nous ». Il est à noter que le monde politique à cette époque, n'était pas en reste. En 1885, Jules Ferry alors Président du Conseil, pouvait dire à la tribune : « Les races supérieures ont un droit sur les races inférieures. Je dis qu'il y a pour elles un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. »

Au travers de tous ces exemples, nous sommes amenés à penser que certains scientifiques ont contribué et que d'autres contribuent encore de nos jours au développement d'une idéologie de l'exclusion. Car ce qui est stupéfiant c'est que de nos jours, même si la science porte sur le tapis de la discussion un ensemble de découvertes et notamment en génétique, rien n'a l'air de changer, pourtant. Nous pouvons dire, qu'à partir des années 1990, l'exploration du génome humain a abouti à la lecture intégrale des trois milliards de bases A, T, G ou C que contient l'ADN humain. Cela a permis, grâce à la comparaison de l'ADN de différentes personnes, de mesurer la diversité génétique de l'espèce humaine. Celle-ci est faible : on trouve environ 0,4% de différence entre l'ADN de deux êtres humains. On peut donc dire que nous sommes tous identiques à 99,6%. Et bien malgré cela, Sir Franklin Burnet (1899-1985), professeur de médecine et lauréat australien du prix Nobel, affirmait que la société était formée de deux catégories d'humains: les porteurs de tares pour lesquels il préconisait l'internement à vie, la castration et l'électrochoc. Dans le même esprit, Richard Herrnstein et Charles Murray dans le livre « The Bell Curve » (la Courbe en cloche), publié en 1994, pensent que les différences raciales existent et qu'elles proviennent d'une différence génétique et environnementale.

La science, on le voit, a une relation complexe avec le racisme. Nous trouverons toujours quelques scientifiques pour épauler des dictatures, des religions, des groupes de pensée, des sectes. L'homme est cupide et pour quelques menues monnaies,

certaines scientifiques sont prêts à cacher certaines données, ou à les interpréter de diverses façons, selon, leurs objectifs. Nous l'avons vu récemment dans l'industrie du médicament...

En conclusion, nous pouvons dire que, si le racisme s'est, au cours des siècles, développé sur le terreau des mythes et en s'appuyant sur la peur de l'inconnu, le vrai tournant a eu lieu au début du XIXe siècle, avec le développement du racisme dit scientifique qui tentait de démontrer que l'homme noir constituait le chaînon manquant entre l'homme et le singe.

Ces arguments pseudo scientifiques, développés entre 1800 et 1958, ont été appuyés par la mise en scène des Zoos humains. Ainsi ce sont un milliard de visiteurs qui par le monde se sont déplacés dans ces expositions et ces foires, et, comme le dit Pascal Blanchard « Alors que l'on est en train de sortir de l'esclavage, le monde s'organise dès lors entre ceux qui vont être exhibés et ceux qui seront les spectateurs ». Il s'agit maintenant que l'on a compris d'où vient le racisme de déconstruire ces préjugés et je ne pourrai que reprendre le slogan de l'AEFTI, relatif à sa lutte contre le racisme « Comprendre pour agir ». Continuons d'agir, en ne plaçant plus notre propre culture comme unique référent.

BIBLIOGRAPHIE

- Xavier Yvanoff Anthropologie du racisme Essai sur la genèse des mythes racistes. L'Harmattan.
- Ouvrages de Pline l'Ancien, dont la traduction française de Littré. Textes numérisés par la BIUM (Bibliothèque interuniversitaire de médecine et d'odontologie, Paris) collection Medic@, avec une présentation de Marie-Elisabeth Boutroue.
- Corin BRAGA. Le paradis interdit au Moyen Age, La quête manquée de l'Eden oriental. L'Harmattan.
- Sous la direction de Michel COSTANTINI L'Afrique, le sens. Représentations, configurations, défigurations, L'Harmattan 2007
- Norbert ROULAND Les lauriers de cendre BABEL 1999
- Marc FERRO. Collectif Le livre noir du colonialisme XVIe-XXIe siècle de l'extermination à la repentance. Hachette - Pluriel 2004
- Benjamin Braude, Cham et Noé. Race et esclavage entre judaïsme, christianisme et Islam. In: Annales. Histoire, Sciences Sociales, 57e année, N. 1, 2002. pp. 93-125.
- Yann LE BIHAN Construction sociale et stigmatisation de la « femme noire » L'Harmattan 2007
- Cavalli-Sforza Luca. Gènes, Peuples et langues. Paris : Odile Jacob, 1996, 322 p.
- Delacampagne Christian. Une histoire du racisme des origines à nos jours ; préface de Laure Adler. Paris : Le Livre de poche, France-culture, c 2000, 288 p.
- Girod Michel. Penser le racisme : De la responsabilité des scientifiques. Paris : Calmann-Levy, 2004.
- Grasse Jean-Pierre. L'Homme en accusation : De la biologie à la politique. Paris : Albin Michel, 1980.
- Morin Edgar et Boris Cyrulnik. Dialogue sur la nature humaine. La Tour-d'Aigues [France] : Éditions de l'Aube ; [Paris] : France Culture, 2000, 69 p.
- Touraine Alain. Pourrions-nous vivre ensemble ? Égaux et différents. Paris : Fayard, 1999
- Anna Maria Rivéra L'imbroglia ethnique Edition PAYOT Lausanne
- Christian Delacampagne « une histoire du racisme des origines à nos jours » Paris le livre de poche, LGF, 2000
- Zoos humains, ouvrage collectif sous la direction de Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Gilles Boëtsch, Éric Deroo et Sandrine Lemaire - Paris, La Découverte, 2002. ISBN 2-7071-3638-7
- Valeurs mutualistes N° 276 janvier février 2012 MGEN
- Colloque International « Autour des zoos humains » Musée du quai Branly 24-25 janvier 2012 organisé par la fondation Lilian Thuram, le CNRS et le groupe de recherche ACHAC.
- Colloque de Besançon 4 et 5 mai 2000 Les espaces sauvages dans le monde antique Marie Claude Charpentier éditeur Presse universitaire de Franche Comté.
- Acte du colloque international. Besançon. 4/5/1992 Inde Grèce ancienne. Regards croisés en anthropologie de l'espace. ISBN 2.251.60576.2
- Patrick Allier. Série de quatre articles sur les traites négrières Dans la revue Savoirs et Formation (2010 et 2011) éditée par la fédération des AEFTI.

Hommage à Kamel Jendoubi : Un héros des droits de l'Homme

Par Driss El Yazami,
président du CNDH



Logo universel des Droits de l'Homme

« Il y a deux semaines à peine, le Conseil national des droits de l'Homme au Maroc que j'ai l'honneur de présider, rendait hommage à Kamel Jendoubi, sur le stand qu'il tenait au Salon international de l'édition et du livre de Casablanca. Aujourd'hui, c'est aussi à l'occasion d'une autre fête du livre et de la lecture qu'un nouvel hommage lui est rendu. Et cette coïncidence, qui n'en est pas une au fond, me rappelle que l'un des combats auxquels notre ami Kamel a consacré son énergie depuis plusieurs années en France concerne justement l'accès à la lecture et au savoir. Directeur d'un organisme de formation en France, C'est en effet Kamel qui a lancé et animé, il y a quelques années, une campagne rassemblant de très nombreuses organisations sous le slogan : le droit à la langue, demandant que les immigrés de ce pays aient droit à une véritable formation à la langue française, sans laquelle il ne saurait y avoir d'égalité de droits entre nationaux et étrangers, et sans laquelle des couches entières de travailleurs étaient condamnées à la marginalité. Le droit à la langue. Ce slogan pourrait peut-être, résumer une grande partie de l'itinéraire de l'homme auquel nous rendons hommage aujourd'hui. Le droit d'abord, le droit aux droits, tels qu'ils sont universellement affirmés, tous les droits, pour tous, quels que soient l'origine sociale, le sexe, la nationalité, la couleur, la confession. Arrivé en France au début des années 1970, Kamel Jendoubi, qui a fréquenté les bancs de la grande université islamique tunisienne Azzeïtouna, découvre, comme tous les jeunes gens arabes de sa génération, les idées et les utopies qui agitent alors le monde et qui ont pour nom socialisme, révolution, libération des peuples opprimés... Ces premières années de l'exil sont alors les années du militantis-

me et de l'opposition politiques, des manifestations, des journaux artisanaux mais vibrants de rêves idéalistes, ... Mais cette classe ouvrière tunisienne, marocaine, ou égyptienne, que nous voulions tous libérer de ses chaînes comme nous disions alors, était sous nos yeux dans l'immigration, représentée par des centaines de milliers d'ouvriers immigrés, en butte au racisme, aux bas salaires, aux travaux les plus rudes. Souvent sans papiers, sans voix, sans même avoir le droit de constituer une association. Ce sera alors le premier combat de Kamel, un combat qu'il n'arrêtera pas depuis cette époque, les années 1970, et qu'il menait encore jusqu'à son retour dans son pays, il y a un quatorze mois : défendre les immigrés, tous les immigrés, en France mais aussi dans toute l'Europe. C'est ainsi que Kamel participe activement à la création de la première Association nationale des immigrés tunisiens, du premier Conseil qui rassemble toutes les associations d'immigrés en France et de la première plateforme européenne qui soulève la question de l'immigration à ce niveau. Mais ce sont surtout des centaines et des centaines de tracts, de réunions, de rendez-vous officiels pour plaider la cause des immigrés, de grèves de la faim, de manifestations, ... avec deux résultats principaux : les immigrés brisent le mur de la peur et osent revendiquer et la société française et les autres pays d'Europe découvrent cette population qu'elles ne semblaient pas vouloir voir. C'est à cette époque d'ailleurs que nos cheminements se croisent, pour ne plus se quitter. Aujourd'hui et comme vous le savez, la question de l'immigration soulève encore les passions politiques en Europe et ailleurs. Et de nombreuses discriminations contre les populations d'origine étrangère subsistent. Le racisme et le

chauvinisme sont loin d'avoir disparu. Mais nous sommes loin de la situation des années 1970. Aujourd'hui, les communautés immigrées sont des acteurs à part entière du débat et revendiquent sans peur ni hésitation leurs droits. Aujourd'hui, leurs enfants ont investi tous les champs de la vie sociale en Europe, de la culture, du monde de l'entreprise, de la vie politique. Question marginale il y a trente ans, la problématique de l'immigration est aujourd'hui centrale en Europe. Dans ce cheminement, Kamel et ses compagnons ont joué un rôle essentiel, mais Kamel beaucoup plus que la plupart d'entre nous. Dans ce cadre, une interrogation a progressivement émergé : celle de la gestion pacifique du pluralisme religieux et culturel. Cette problématique de l'unité et de la diversité d'une nation, et vous le savez mieux que bien d'autres, reste d'une brûlante actualité. Au tournant des années 1980 en effet, le débat sur l'immigration bascule peu à peu vers un débat sur l'islam en Europe et les supposés risques qu'il fait peser sur la démocratie, l'unité politique de la nation, la laïcité européenne. Toute manifestation publique de cette confession et de ses adeptes et parfois même des actions qui n'ont rien de religieux sont vues avec suspicion : en 1984, des grèves des ouvriers maghrébins de l'automobile dans la région parisienne sont présentées par certains comme des menées intégristes. Un étrange terme fait d'ailleurs son apparition : la libanisation pour qualifier le risque que courent les sociétés européennes en raison de l'émergence de communautés qui affirment de manière visible leur foi. En même temps, sur la rive sud, l'émergence de l'islam politique donnait le plus souvent lieu à des campagnes terribles de répression de ce courant et à des violations graves et systématiques des droits de l'Homme. Au sein du mouvement arabe et international des droits de l'Homme, la manière de réagir ne faisait pas l'unanimité. Une double interrogation nous était ainsi posée, en Europe où nous vivions et dans les pays du Maghreb et au-delà dont nous étions originaires. Que dire des musulmans d'Europe et que faire face à ce que subissaient les divers courants de l'islam politique. Différentes en apparence, ces deux problématiques nous ramenaient en fait à une seule interrogation stratégique : penser la démocratie dans des sociétés pluralistes, dans lesquelles le référent religieux et culturel s'affirme de plus en plus et de manière de plus en plus visible. Kamel Jendoubi fut un des premiers militants de l'immigration à saisir à bras-le-corps cette question et ce fut pour nous deux d'ailleurs le premier sujet de travail en commun. Dans un climat géopolitique très polémique marqué par les débats sur le Hidjab à l'école, les affaires Salman Rushdie et Nasr Abou Zeid, les événements tragiques d'Algérie, il a fallu progressivement penser cette problématique et poser les termes de ce que pourrait être une gestion pacifique et démocratique de la diversité et du pluralisme. Je ne sais si les positions que nous avons défendues sont justes, même si je pense qu'elles furent pionnières. L'Histoire le dira mais je veux rappeler ici les termes de la méthodologie qui nous inspirèrent. Le premier élément de cette approche défendue par Kamel Jendoubi, avec ténacité

et sans jamais varier, soutenu par des amis, peu nombreux au début, fut la référence à l'universalisme des droits de l'Homme. Je pourrais ici reprendre mot pour mot les paroles fortes de notre ami Georges Abi Saleh prononcées hier à la cérémonie d'inauguration de cette manifestation. Dans toute société et en toute circonstance, la possibilité de jouir de tous les droits fondamentaux, pour tous et sans discrimination, ne peut faire l'objet d'une quelconque négociation ou d'un renoncement, quels que soient les idées et les actes d'un adversaire politique. La deuxième composante était la recherche de



Kamel Jendoubi / photo AEFTI

la paix civile, non seulement par attachement au droit à la vie, le premier des droits de l'Homme, mais aussi parce qu'il ne peut y avoir de respect et d'épanouissement des droits de l'Homme dans une société où les armes parlent. Et enfin, troisième élément, la nécessité du dialogue : ouvert, sans conditions préalables, avec tous ceux qui renoncent à l'action violente et qui décident d'exprimer pacifiquement leurs points de vue et d'intégrer le jeu démocratique. Vue d'aujourd'hui,

après la série de bouleversements politiques qu'a connus et connaît encore notre région, cette perspective semble aller de soi. Elle ne l'était absolument pas au niveau des relations internationales durant les dernières décennies du siècle dernier et il y a encore peu. Du point de vue des puissants qui gouvernent la géopolitique internationale, fermer les yeux sur les violations des droits de l'Homme ou alors les dénoncer du bout des lèvres et soutenir les régimes despotiques en place ne posait guère de problème. Et encore moins après 2001 où la guerre contre le terrorisme allait devenir la priorité des priorités. Le combat acharné et têtue pour les valeurs universelles va alors constituer, avec la défense des droits des migrants, l'autre champ essentiel d'investissement de Kamel Jendoubi. Et c'est dans ce cadre qu'il participe activement à la création et à l'animation du Comité pour le respect des libertés et des droits de l'Homme en Tunisie, du Réseau euro-méditerranéen des droits de l'Homme, de la Plateforme euro-méditerranéenne de la société civile et enfin de la Fondation euro-méditerranéenne pour le soutien des défenseurs des droits de l'Homme. Encore une fois, l'attachement à sa Tunisie natale, dont il va être privé près de 18 ans, ne signifie aucunement fermeture. Tous ceux qui l'ont connu à cette époque et jusqu'au départ de l'ancien président tunisien, et en premier lieu sa femme Edith Lhomel, ici présente, savent l'obsession que constituait quotidiennement pour lui la problématique des libertés en Tunisie. On

aurait dit à le voir certains jours qu'il vivait dans sa chair les souffrances des embastillés de sa terre natale. Et là aussi, que de communiqués, de réunions, de voyages auprès des députés européens, de rencontres avec les ONG internationales, les familles de victimes pour rapporter les crimes, dire l'intolérable, témoigner pour ceux et celles qui sont privés de voix. Mais la Tunisie qui l'habite ne l'empêche nullement d'agir pour les autres peuples et pays et notamment pour ceux de cette rive Sud qui semblaient alors exclus du bénéfice de la démocratie et de l'histoire pour l'éternité. Peu de temps après le déclenchement de la révolution tunisienne et alors que personne ne pouvait prédire le départ de Ben Ali, Kamel Jendoubi me téléphonait au Maroc pour m'annoncer son retour en Tunisie, quel qu'en soit le prix. Ancien exilé moi-même, qui avais décidé de rentrer pour participer au mouvement de réformes, je crois avoir compris cette décision, mais je lui demandais de faire attention à sa santé. Décidées donc avant, ces retrouvailles avec sa terre et son peuple eurent lieu trois jours après le départ de Ben Ali. Nous savons le rôle central qu'il a joué en présidant à la création puis à la direction de l'Instance qui a veillé à l'organisation des premières élections démocratiques en 56 ans d'indépendance de Tunisie. Comme à son habitude, il a mené cette mission avec rigueur, sans esprit partisan, sans se ménager, à l'écoute de tous. Il fut ainsi et reste une des figures-clefs de la transition tunisienne, un de ceux qui permettent aux Tunisiens de dire librement leur mot. Tous ces engagements ont été menés en parallèle, bénévolement, avec quelques traits de caractère dont tous ses amis peuvent témoigner. Il y a en premier lieu une rigueur dans la gestion des projets et activités, une attention soutenue aux hommes et femmes avec lesquels il travaille, qu'ils soient militants ou salariés. Mais il y a aussi une extrême disponibilité pour tous ceux qu'il fréquente, une capacité d'écoute de leurs avis mais aussi de leurs problèmes et difficultés. Et une force pour s'en occuper qui m'a toujours fasciné. J'ai évoqué au début de cette allocution la coïncidence qu'il y avait entre la cérémonie de Casablanca et celle d'aujourd'hui et la similitude qu'il y a entre les deux contextes où elles se tiennent. Je crois pouvoir dire maintenant qu'il s'agit en réalité d'une convergence, de ces convergences qui ne se décrètent pas et qui font que l'espoir est toujours permis, y compris dans les moments les plus sombres. De ces convergences qui nous font croire en nos frères humains, même lorsque certains de leurs actes portent atteinte à notre humanité.

Cette priorité que vous donnez au savoir, à la raison, aux valeurs d'ouverture; cet accent mis sur l'être humain, quelles que soient ses appartenances particulières; cet attachement sans concessions aux droits de l'Homme, vous honorent et sont les nôtres. Je remercie Georges et tous ses amis du mouvement culturel Antelias de m'avoir permis de le vivre encore une fois à l'occasion de cet hommage rendu à un homme, à l'ami, qui les illustre de manière si noble et si rigoureuse. Kamel, nous t'aimons ».

Kamel Jendoubi a été directeur de la Fédération AEFTI de 1993 à 2010 (NDLR)

